

ANNA SAHLÉE

*Språket* och skolämnet svenska  
som andraspråk

Om elevers språk och skolans språksyn

*With a summary:*

Swedish as a second language in school  
On language use and conceptions of language



UPPSALA  
UNIVERSITET

2017

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Ihresalen, Engelska parken, Thunbergsvägen 3, Uppsala, Friday, 5 May 2017 at 10:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Kjell Lars Berge (Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo).

### **Abstract**

Sahlée, A. 2017. *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn.* (Swedish as a second language in school. On language use and conceptions of language). *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 101. 64 pp. Uppsala: Institutionen för nordiska språk. ISBN 978-91-506-2626-1.

Since the school subject Swedish as a second language was established in the Swedish school system in the mid-1990s, the organization of the subject has varied widely across schools, and the outcomes have been poor. This thesis investigates these problems linguistically. The main objective is to explore the school subject Swedish as a second language in relation to the language of students taking the subject. Another aim of this thesis is to illuminate the complex relation between the Swedish language and the use and conception of Swedish as a second language. A critique of the concept of 'language' and of language attitudes in the school context is a recurring theme in the thesis.

The thesis contains four papers addressing different aspects of the school subject Swedish as a second language. Paper I examines texts and oral presentations from a group of students born in Sweden, analyzing their language from a normative, mainly grammatical, perspective. Paper II develops a model for analyzing text as activity. In Paper III, the model from paper II is applied to analyze students' narrative texts written as responses to an assignment, focusing on texts that received failing grades. Papers I and III include comparisons with Swedish as a language and as a school subject. Paper IV, finally, analyzes views of *language* in policy documents.

One critical result of the thesis is the identification of a need for a raised awareness about language in schools and society. In the current situation it is hard to establish a discrete boundary dividing the language of students in the subject Swedish as a second language from the language of students in the subject Swedish, but differences can be observed, which in some sense resonates well with the definition of the subject given by the policy documents. Swedish as a second language in schools can be vaguely defined as Swedish with non-Swedish or foreign markers. The vague definition of the subject and the many linguistic conditions built into the subject entail that Swedish as a second language does not seem well-suited for anyone. Employing a combination of a traditional and an alternative view of language, as proposed in this thesis, may be a fruitful way to accommodate all students.

*Keywords:* Conception of language, text, Swedish as a second language, national test, policy for education, text analysis, student language, language as system, language as activity, systemic functional grammar

*Anna Sahlée, Department of Scandinavian Languages, Box 527, Uppsala University, SE-75120 Uppsala, Sweden.*

© Anna Sahlée 2017

ISSN 0083-4661

ISBN 978-91-506-2626-1

urn:nbn:se:uu:diva-317496 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-317496>)

# Förteckning över studier

Den här avhandlingen baseras på följande studier, till vilka jag hänvisar med romerska siffror.

- I Sahlée, A (manuskript) Svenska som första- eller andraspråk?
- II Sahlée, A (2016) *Time* as a base for establishing structure in text: toward a visualization model. *Text & Talk*, 36(4): 493–517
- III Sahlée, A (2016) Hur löser de uppgiften? En studie av underkända och högt betygsatta provtexter i svenska och svenska som andraspråk. *Språk och stil*, 26: 195–230
- IV Sahlée, A. (2013) Definition och värdering av *språk* i grundskolans styrdokument, med särskilt fokus på *svenska som andraspråk*. *Nordand – Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 8(2): 33–62

Studierna publiceras med tillstånd från respektive förlag.



# Förord

Under nästan hela min doktorandtid har jag på daglig basis följt något bygge, från trädfällning till inflyttning. När jag gått förbi, blickat ut och sett vad som förändrats sedan sist, sett hur husblock tagit form och fogats samman, så har liknelsen alltid slagit mig: Att jag också jobbar på ett bygge. Min avhandling är ett bygge. Sedan har jag drivit liknelsen vidare i alla sina detaljer. Det ska jag inte göra nu, trots att den är bra, men jag ska konstatera att bygget äntligen är klart, och att jag har många att tacka för det.

Till att börja med vill jag tacka min huvudhandledare, Catharina Nyström Höög. Tack för alla dina läsningar och samtal och ditt stora engagemang. Tack för alla dina rationella synpunkter, din magiska klarspråksförmåga och för allt du indirekt lärt mig om textbyggande. Tack för allt peppande och inte minst, tack för din humor.

Mitt nästa tack går till Åke Viberg, min biträdande handledare. Tack för ditt perspektiv, Åke, dina klarsynta kommentarer, din erfarenhet och alla engagerade samtal. Det har varit tryggt att ha dig med.

Marie Eklund Heinonen ställde under en intensiv period upp som handledare på plats i huset. Tack för det Maria, för din kunskap, dina tips och alla intressanta diskussioner. Jag vill också ge ett stort tack till Ulrika Magnusson som läste mina texter till mitt slutseminarium och såg linjer och drag som varit mycket betydelsefulla för mig i färdigställandet av detta arbete.

Jag vill tacka Björn Melander för kloka råd vid projekteringen av detta bygge och vid slutförandet av det. Tack också för att du tog med mig i nätverket Språk och lärande. Tack till Anna-Malin Karlsson, Maria Westman, David Håkansson och Lena Ekberg som så generöst bidragit med värdefulla kommentarer. Tack till Donald MacQueen för hjälp med de engelska texterna och tack till alla granskare. Ni har alla bidragit till att förbättra mina texter avsevärt.

Tack till alla elever, er jag träffat och er vars texter jag läst. Jag kan dem utantill och uppskattar dem alla. Tack till läraren som tog in mig i sitt klassrum. Det är också många på Nationella prov som i något skede och på något sätt bidragit till mitt arbete. Tack Eva Östlund-Stjärnegårdh, Anne Palmér, Birgitta Mark och Kristina Sjöblom. Tack alla kära doktorandkollegor. Tack för slutfasstöd, Mikael Kalm och Oliver Blomqvist, för grammatiska diskussioner, Adrian Sangfelt, för perfekt kontorsklimat, Alexandra Petrulevich. Tack för de dagliga pratstunderna, Ingrid Lennartsson-Hokkanen. Tack

Erik Falk, Johanna Jacobsson och Lina Nyroos, gamla och nya kollegor på institutionen: Jag uppskattar er verkligen alla!

Sist men inte minst vill jag tacka gamla vänner och min familj. Till mina föräldrar vill jag säga att jag är så obeskrivligt tacksam för allt, precis allt. Ni har på så många sätt gjort detta möjligt. Tack också till mina svärföräldrar och till mina syskon. Tack Lisa för inspirerande samtal! Tack Bufly, bästa hunden, för alla lugnande promenader förbi alla byggen.

Tack Erik, min egen vetenskaps-man, för att du alltid trott på mig, och tack för att du programmerat och programmerat om igen och igen, efter mina önskemål, så att jag kan rita mina texter. Tack för dina vetenskapliga råd och för allt annat, utanför detta.

Under min tid som doktorand har jag fått två barn. Doris och Knut, ni har inte bara fått mig att känna en helt ny dimension av kärlek, ni har också närt mitt språkvetenskapliga intresse. Man kan säga att jag har en till avhandling i fickan om era språk – de vackraste språk jag vet. Tack för att ni gör mig stoltast i världen!

Ja, det finns många att tacka, och tacksam är jag. Bygget är klart, nu klipper jag banden. Välkomna in!

Uppsala i mars 2017

Anna Sahlée

# Innehåll

1	Introduktion .....	9
1.1	Syfte och frågeställningar .....	10
1.2	Avhandlingens disposition .....	13
2	Skolämnet svenska som andraspråk .....	14
2.1	Det oklara och ifrågasatta ämnet .....	15
2.2	Resultat och betyg i ämnet svenska som andraspråk .....	19
3	Perspektiv på språk .....	21
3.1	Separerbara och räknebara språk .....	21
3.2	När språk blir svåra att separera och räkna .....	22
3.3	Språklig värdering, räknebara och icke räknebara språk .....	24
4	Teori och metod .....	27
4.1	Språk som system <i>och</i> som aktivitet .....	27
4.2	Språk och kontext .....	30
4.3	Text och textstruktur .....	32
4.4	System och struktur .....	33
5	Avhandlingens studier .....	35
6	Resultat och diskussion .....	40
6.1	Svenska som andraspråk som avvikelse från standardnorm – verklighetens elever .....	40
6.2	Ett försök och förslag till en kulturellt oberoende textanalytisk modell med fokus på aktivitet .....	41
6.3	Svenska som andraspråk i provsituation .....	42
6.4	Styrdokumentens språksyn i relation till verkligheten .....	44
6.5	Diskussion .....	45
6.6	Reflektion över avhandlingens studier och fortsatt forskning .....	47
7	Summary .....	49
8	Referenser .....	61





# 1 Introduktion

I början av 1960-talet lades en av de första svenska avhandlingarna om tvåspråkighet fram vid Uppsala universitet, nämligen Tore Österbergs *Bilingualism and the first school language – an educational problem illustrated by results from a swedish dialect area* (Österberg 1961, se också Håkansson 2003:79). Som titeln antyder är de språk som ingår i undersökningen, ur ett traditionellt perspektiv, egentligen inte språk, utan varieteter av ett språk – standardspråk och en dialekt. Den aktuella dialekten är pitemål, och en utgångspunkt i avhandlingen är att pitebor, som talar pitemål, har svårt att klara sig i situationer som kräver standardspråk. I avhandlingen prövas hypotesen att pitemålstalande skolbarn presterar bättre om de under en tid i skolan undervisas på pitemål, i stället för svenskt standardspråk. Resultaten visar att hypotesen får stöd. Dialektgruppen klarar sig i flera fall bättre än kontrollgruppen som enbart undervisas på standardspråk.

Österbergs avhandling tilltalar mig måhända särskilt eftersom jag själv är uppvuxen i Piteå med pitemål som en del av min språkliga repertoar och gemenskap, men den är också relevant för föreliggande avhandling om svenska som andraspråk i grundskolans årskurs nio på grund av både språk- och skolperspektivet. I ett historiskt perspektiv visar Österbergs avhandling hur vi redan i början av 60-talet hade kännedom om fördelarna med att använda de språkliga resurser eleverna har med sig och att motsatsen är hämmande. Den illustrerar att *språk* är konstruktioner och att vad vi förstår som *ett språk* kan variera. Den visar att konstruktionen *standardspråk* lärs in i skolan, och att det språket är mer eller mindre tillgängligt för våra elever (jfr Heath 1983 och Bernstein 1974). Och så låter den mig ställa frågan om pitemålstalande elever skulle kunna läsa ämnet svenska som andraspråk i stället för ämnet svenska. Skulle de kunna det? Skulle det vara anmärkningsvärt om de gjorde det? Språksituationen idag skiljer sig förstås från den i Österbergs 60-tal: Ökad språkkontakt och dialektutjämning betyder att färre elever har pitemål som ett tydligt, separat och bästa förstaspråk. Men frågan är fortfarande intressant därför att den ger perspektiv både på *vad svenska som andraspråk i skolan är eller skulle kunna vara* och på *varför ämnet avgränsas och definieras som det gör*. Inget av detta är nämligen självklart.

Skolämnet svenska som andraspråk omgärdas av flera oklarheter. Det är sedan länge känt att det råder stor variation bland landets skolor i hur undervisningen i ämnet anordnas, på vilka grunder och för vilka elever. Exempelvis används ämnet på vissa skolor som en stödåtgärd, medan det på andra

skolor är rutin att alla elever som inte har svenska som modersmål läser ämnet (se exempelvis Skolverket 2008). Ämnet uppfattas också ofta ha låg status och resultatet är, mätt i betyg, dåliga. Inte i något annat ämne i grundskolans årskurs nio underkänns ens närapå en så stor andel elever. De senaste åren har andelen varit över 25 %.<sup>1</sup>

Att det förhåller sig på ovan nämnda sätt är sedan länge känt och orsakerna därtill är mer eller mindre utredda och diskuterade. En förklaring som brukar anges till det varierade elevurvalet är, som redan lätt berörts, att vi lever i en språkligt komplex värld vilket innebär att det kan vara svårt att avgöra vilket språk som är en persons första- respektive andraspråk, och följaktligen vem som kan eller borde läsa ämnet (jfr Hyltenstam & Lindberg 2013:11). En annan relaterad förklaring är att de dokument som föreskriver undervisningen i ämnet svenska som andraspråk är otydliga (se exempelvis Myndigheten för skolutveckling 2004) och alltså inte entydigt klargör undervisningens syfte eller vem den är avsedd för. En tredje tänkbar anledning, av ett lite annat slag, skulle man enkelt kunna uttrycka som att det inte finns tillräckligt intresse för frågan (jfr Hyltenstam & Milani 2012). Det vill säga: Hur ämnet förstås och hanteras spelar inte tillräckligt stor roll för dem som har makt att bestämma och tillsätta resurser för att skapa ordning.

Resultaten i ämnet har, kan man tycka, inte alls uppmärksammats i proportion till hur dåliga de är. Visserligen kan det förefalla naturligt att en hög andel underkänns i detta ämne. Många av eleverna har nyligen stiftat bekantskap med det svenska språket samtidigt som ämnet är likvärdigt med ämnet svenska (modersmålsvenska) – det vill säga det ger samma behörighet inför vidare studier och ställer alltså på flera sätt samma krav på språklig behärskning. Men resultaten kan också problematiseras. Dels kan man ifrågasätta om det är rimligt att en så hög andel underkänns i något ämne, oavsett om det förefaller naturligt eller inte. Dels är det så att ungefär var tredje elev som läser ämnet är född i landet,<sup>2</sup> vilket ofta betyder att eleven har vuxit upp med svenska och betraktar det som sitt eller ett av sina förstaspråk. Också dessa elever underkänns i en jämförelsevis hög andel i ämnet.<sup>3</sup>

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Den problematik med skolämnet svenska som andraspråk som skisserats ovan är bakgrunden till att jag valt att intressera mig för ämnet i denna av-

---

<sup>1</sup> Eleverna i ämnet svenska som andraspråk underkänns inte bara i högre andel i just detta ämne, utan också i andra ämnen (Skolverket 2005:15, 2008:15, 66).

<sup>2</sup> Enligt efterfrågade uppgifter från SCB, gällande åren 2010–2015. Det totala antalet elever i ämnet har vuxit särskilt det senaste året. I antal är inrikesfödda förhållandevis konstant, men i andel sjönk siffran 2015 till cirka 29 %.

<sup>3</sup> Andelen var cirka 15 % 2015. Som ett slags jämförelse kan anges att andelen elever med utländsk bakgrund som underkändes i ämnet svenska var 3,9 % 2015.

handling. Syftet med avhandlingen är att utforska skolämnet svenska som andraspråk i relation till språket hos de elever som läser ämnet. Ansatsen är språkvetenskaplig. Det betyder att även om utgångspunkten är *ämnet* svenska som andraspråk så är det *språket* – eller *språk* – som är i fokus i denna avhandling. Ämnet svenska som andraspråk är de facto oskiljaktigt från språket svenska – *som andraspråk*, och denna sammankoppling är både en utmaning att hantera och en del av den komplexitet jag vill beskriva. Syftet innebär alltså mera konkret att angripa och synliggöra den komplexitet som skapas av ämnets språkliga förankring. De forskningsfrågor avhandlingen vill besvara är följande:

- Hur kan språket, som system och som aktivitet, hos elever som läser svenska som andraspråk avgränsas och karaktäriseras?
- Hur inverkar språksyn och språkliga värderingar på vem ämnet är till för och på vem som faktiskt läser det?
- Hur kan grundskolans ämne svenska som andraspråk förstås, både som skolämne och som språk?

Avhandlingens syfte uppnås med hjälp av fyra självständiga men sammanlänkade studier.

*Studie I* undersöker språket hos elever i ämnet svenska som andraspråk genom det skriftliga och muntliga ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk. Språket undersöks företrädesvis grammatiskt i förhållande till en antagen standardspråksnorm.

För att kunna hantera den första forskningsfrågan har jag varit tvungen att reflektera över vilka metoder som krävs för att utforska elevernas språk, och i den processen utvecklat en ny analysmodell. *Studie II* är därför en teoretisk studie som beskriver en textanalytisk modell för att studera språk som aktivitet.

*Studie III* använder modellen beskriven i studie II för att undersöka hur elever i ämnet svenska som andraspråk löser en skrivuppgift inom ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk.

*Studie IV* är en studie av två för skolan viktiga styrdokument, läroplanen och skolförordningen.<sup>4</sup> I studien granskas texternas syn på och definition av språk, med särskilt fokus på svenska som andraspråk.

Var och en av de fyra studierna behandlar en specifik problematik rörande ämnet ur ett specifikt språkvetenskapligt perspektiv. Forskningsfråga I besvaras främst av studie I och III, i vilka jag undersöker elevernas faktiska språk. Studie I har fokus på språket hos elever i ämnet som är födda i landet och betraktar svenska som sitt eller ett av sina bästa språk medan studie III har fokus på icke godkänt språk hos eleverna i ämnet, alltså på språkbruket i

---

<sup>4</sup> Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 och Skolförordning SFS nr: 2011:185.

relation till den språkliga norm som eleverna förväntas uppnå. Teoretiskt och metodiskt har studierna olika fokus. I studie I undersöker jag språket som system. I studie III fokuserar jag i stället på språket som aktivitet, på textnivå.<sup>5</sup>

Förståelsen för hur man kan undersöka språk som aktivitet utvecklas i studie II. Där presenteras en textanalytisk modell som används som metod i studie III. Modellen innebär och möjliggör en förhållandevis objektiv karaktärisering och jämförelse av texter – såväl välstrukturerade som mindre välstrukturerade. Men studie II har också en plats i avhandlingen på ett mer självständigt sätt. I studien driver jag en diskussion om vad språk är och hur språk kan utforskas vidare. Med en teoretisk utgångspunkt i systemisk funktionell grammatik och den syn på språk som ges där, förstås språk genom analysmodellen både som system och som aktivitet.

I studie IV undersöker jag de senaste styrdokumenterna för grundskolan med fokus på vilken språksyn och vilka språkliga värderingar som där definierar svenska som andraspråk: om det är en traditionell språksyn som uppfattar språk som separerbara system, eller en alternativ språksyn som mera uppfattar språk som aktiviteter. Den andra forskningsfrågan besvaras således främst av studie IV men också med hjälp av övriga studier.

Den tredje forskningsfrågan, om hur ämnet och språket kan förstås, hanteras när studierna I, III och IV relateras till varandra och behandlas framför allt i diskussionen (kapitel 6).

En central fråga i avhandlingen är hur begreppet språk kan förstås. I kapitel 3 redogör jag för de språkliga perspektiv som antas och undersöks i avhandlingen och reflekterar över hur dessa relaterar till ämnet svenska som andraspråk. Här gör jag en grundläggande distinktion mellan det jag kallar för en traditionell språksyn, där språk uppfattas som entydigt avgränsbara (och ofta kopplade till en grupp eller en nation) och det som jag kallar en alternativ språksyn, där språk ses som resurser eller aktiviteter. Den teoretiska utgångspunkten för hur språk uppfattas i avhandlingen hämtas från den systemiska funktionella grammatiken.

Ämnet svenska som andraspråk ses i avhandlingen i ett större sammanhang, i relation till andra skolämnen och i relation till andra språk – närmast svenska, men inte enbart. En förhoppning är att avhandlingen inte enbart kan bidra med ett underlag för frågor som rör ämnet svenska som andraspråk. Det empiriska underlaget hämtas från ämnena svenska som andraspråk och svenska i grundskolan årskurs nio, men resonemangen borde vara möjliga att tillämpa på språkutbildning mer generellt.

---

<sup>5</sup> På grund av det elevurval som ingår i studie I hamnar nybörjare i svenska språket lite i skymundan, vilket måste påpekas då dessa elever givetvis utgör en del av ämnet svenska som andraspråk. Fokus i denna avhandling hamnar mer vid ämnets och språkets gränser mot ämnet svenska.

## 1.2 Avhandlingens disposition

I kapitel 2 ger jag en kort överblick av skolämnet svenska som andraspråk, dess historia och utveckling i Sverige. Jag redogör också för forskning om och granskningar av ämnet och redovisar betygsutveckling.

I Kapitel 3 presenterar jag olika perspektiv på språk som är relevanta för att förstå komplexiteten med ämnet svenska som andraspråk. I kapitel 4 presenteras avhandlingens teoretiska ramverk. Kapitlet utgör också ett metodiskt avstamp för avhandlingens studier.

I kapitel 5 sammanfattas studierna och i kapitel 6 sammanfattas och diskuteras avhandlingens viktigaste resultat innan jag blickar framåt.

Kapitel 7 är en engelsk sammanfattning av avhandlingen.

## 2 Skolämnet svenska som andraspråk

Skolämnet svenska som andraspråk är inte alls utforskat. Dess historia och utveckling är tämligen välbeskriven, och goda översikter finns tillgängliga också i nyare verk (se exempelvis Economu 2015, Hyltenstam & Milani 2012 eller Fridlund 2011). Här ges en kortare och inte alls heltäckande bild av ämnet, men som ändå visar de stora och för denna avhandling väsentliga dragen i hur ämnet hanterats och beskrivits genom åren. Av översikten framgår att inställningarna till och förståelsen för ämnet har varierat ända sedan ämnet introducerades.

Tingbjörn (2004) ger en utbildningspolitisk överblick av hur skolämnet svenska som andraspråk vuxit fram i Sverige sedan slutet av 1960-talet, då undervisningen började bedrivas i större skala. Anledningen till utökningen var den stora arbetskraftsinvandringen, vilken också medförde att undervisningen behövde förändras. De nya inlärarna, som skulle verka och bo i Sverige hade vitt skilda bakgrunder och andra behov än vad tidigare studenter och elever haft. Det stod snart klart att en ny typ av lärarutbildning var nödvändig för att möta dessa behov och i början av 70-talet inrättades därför 20-poängskursen ”Svenska för invandrarundervisning” (Tingbjörn 2004:745). I slutet av 70-talet var det möjligt att läsa 60 poäng för samma syften. Utbildningen var dock inte regelbunden, och det fanns inte heller något etablerat skolämne. Tingbjörn skriver att detta förhållande ofta angavs som skäl för att inte låta ämnet bli ett eget ämne i skola eller i lärarutbildning – det vill säga att ”det inte gick att införa lärarutbildning i ett ämne som inte fanns i utbildningsväsendet, samtidigt som man menade att det inte gick att införa ett ämne i skolan i vilket det saknades lärarutbildning” (2004:746).

Det kom att dröja ända fram till 1987 innan svenska som andraspråk blev ett eget ämne i lärarutbildningen. Förhållandevis snart därefter, 1989, blev det eget ämne i gymnasieskolan (då utan att ge allmän behörighet) men inte förrän 1995 blev det ett eget ämne i hela utbildningsväsendet och alltså också i grundskolan. Vägen dit var lång och krokig. Tingbjörn redogör för flera förslag som lades fram genom åren, men som inte antogs. Det framgår också att politiska partier och instanser genom åren skiftat i sin inställning till ämnet.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ett exempel som ges av Tingbjörn är hur s och v 1988 röstade mot att ämnet skulle införas i gymnasiet, medan m, fp och c röstade för. När förslag till kursplaner i grundskolan några år senare lades fram för den borgerliga regeringen, förkastades kursplanen i svenska som andra-

I samband med att Tingbjörn redogör för betydande insatser för ämnet som skett på politiska initiativ, exempelvis i form av skapandet av forskningsenheter, noterar han att ”de politiska instanserna i många andra avseenden varit *anmärkningsvärt långsamma* att vilja anpassa utbildningsväsendet till det framväxande mångspråkiga och mångkulturella svenska samhället” (Tingbjörn 2004:759, min kursivering). En liknande till synes vacklande hållning – å ena sidan ges möjligheter, å andra sidan anas ett motstånd – tas också upp av Hyltenstam & Milani (2012).<sup>7</sup> Till exempel skriver de att samtidigt som Sverige tidigt utmärkte sig som pluralistiskt genom att etablera rätten till modersmålsundervisning (genom Hemspråksreformen 1977) så har mycket lite gjorts för att få verksamheten att fungera. De skriver också att anledningen till detta motsatsförhållande kan vara att ett egentligt, eller tillräckligt stort, intresse för frågan saknas, men att ämnet modersmål kommit att fungera som symbol för ideologiska uppfattningar som rör det heterogena samhället i stort. Detsamma kan antas gälla ämnet svenska som andraspråk.

## 2.1 Det oklara och ifrågasatta ämnet

Hyltenstam & Milani (2012:78) konstaterar att ”regelrätt språkpolitisk eller språkideologisk forskning omkring svenska som andraspråk [är] begränsad”. Ämnets historik är klarlagd, men sedan mitten av nittioalet när ämnet blev helt etablerat har det främst beskrivits i myndighetsrapporter och utredningar (2012:77).

En av de första och kanske mest refererade rapporterna om ämnet, sedan slutet på nittioalet, är Myndigheten för skolutvecklings ”Kartläggning av svenska som andraspråk” (2004). I rapporten, som i stora drag var ett led i ett arbete mot att förbättra förutsättningarna för elever med utländsk bakgrund att lyckas i skolan, konstateras bland annat att skolämnet svenska som andraspråk inte fungerar som tänkt. Antalet deltagande elever uppfattas vara anmärkningsvärt få och de som deltar har generellt sett lägre betyg än övriga elever. Av rapporten framgår att ämnets organisation och urval av elever varierar bland skolorna men främst syns det vara till för språkligt svaga elever. Ämnet har låg status och elever som kan välja bort det gör så i hög grad. Det framhålls i rapporten som mycket troligt att styrdokumentens vaga formuleringar mer eller mindre direkt orsakar variationen i urval av elever och

---

språk och ämnet fanns således inte med i den regeringsproposition som röstades igenom 1993. De borgerliga partier som röstade för införandet av ämnet i gymnasiet 1988 var nu emot ämnet, och s och v, som tidigare var emot ämnet stod nu i opposition. Ämnet infördes till slut 1995 i grundskolan under en s-regering.

<sup>7</sup> Särskilt tas detta upp i en översikt av ämnet Modersmål. Men precis som författarna uttrycker, så kan flera språkpolitiska och språkideologiska analyser och antaganden som rör ämnet modersmål också anläggas på ämnet svenska som andraspråk (se s. 76 ff). De ger också en översikt av ämnet svenska som andraspråk, men den är kortare. Ämnet modersmål har i ett språkpolitiskt perspektiv studerats flitigare (se s. 76).

organisering av undervisning. Rapporten föreslår att ämnet tas bort (som ”parallellställt och likvärdigt” till ämnet svenska. För nyanlända föreslås det vara kvar. 2004:51). Rapporten och förslaget mötte kritik, och som bekant togs inte ämnet bort. Förslaget har dock återkommit med jämna mellanrum, och så även rapporter och granskningar av ämnet med i det stora hela liknande bilder. Nya rapporter betyder uppdaterade bilder, och dessutom vidgande eller fördjupande uppgifter och detaljer, varav några ska nämnas här.

Till exempel bör nämnas att alla uppgifter om ämnet inte är negativa. I Skolverkets nationella utvärdering (Skolverket 2005) ingår ämnet svenska som andraspråk. Här framkommer – även om resultaten i vissa avseenden måste tolkas med försiktighet på grund av oklarheter i underlaget<sup>8</sup> – att eleverna i ämnet svenska som andraspråk är förhållandevis positiva till undervisningen. I jämförelse med eleverna i ämnet svenska menar de att de har de större inflytande över undervisningen och de uppskattar den mer (2005:12, 117).<sup>9</sup> Majoriteten av lärarna har inte relevant utbildning, men majoriteten av eleverna uppskattar lärarna.

I rapporten ingår det också ett avsnitt om elever med utländsk bakgrund, och i detta framgår bland annat att elever med kortare vistelsetid i landet är i majoritet i undervisningen i svenska som andraspråk (Skolverket 2005:163), men att en betydande andel har bott i landet sedan före skolstart. Det framgår också att 38 % av de elever som vistats högst fyra år i landet läser ämnet svenska, vilket författarna till rapporten finner lika märkligt som det faktum att elever som bott i landet sedan före skolstart läser ämnet svenska som andraspråk. Förvånningen bygger alltså på en förväntan på det omvända: att elever som bott i landet sedan före skolstart läser ämnet svenska medan elever som varit kort tid i landet läser ämnet svenska som andraspråk.

Lärarnas bedömning av elevernas språknivå ger en liknande, i samma betydelse förvånande, bild av situationen. Här framgår nämligen att elever som bedöms ha en avancerad språknivå i sin svenska språkbehärskning läser ämnet svenska som andraspråk och att elever som bedöms ha en nybörjar- eller mellannivå läser ämnet svenska (2005:163 f).

Vidare verkar det som att av de elever som har utländsk bakgrund, är det vanligare att elever med utomeuropeisk bakgrund läser ämnet svenska som andraspråk (2005:162). Fler pojkar än flickor läste ämnet vid denna tidpunkt. Ämnets deltagare är alltså inte en spegling av hela den potentiella elevsammansättningen.

---

<sup>8</sup> Underlaget var inte så stort och bestod bland annat av enkätsvar. Enkäten skulle besvaras av alla elever i urvalet som läste ämnet. Enligt betygsregistren hade 173 elever betyg i ämnet, men enkäten besvarades bara av 107 elever. Av dessa 107 elever hade vidare 17 betyg i ämnet svenska. I rapporten resoneras man om anledningen till de oklara svaren kan vara att eleverna följer undervisningen i ett ämne, men får betyg i ett annat. Exemplet är illustrativt för den oklarhet som ofta råder kring ämnet. Enkäten handlade om undervisningen och besvarades också av lärare.

<sup>9</sup> I samma rapport syns en svag korrelation mellan stort elevinflytande och sämre resultat i ämnesprov och betyg. (s. 138)



Några år senare gav Skolverket (Skolverket 2008) ut en ny rapport vari bland annat ämnet svenska som andraspråk granskas. Rapporten bygger på enkäter, intervjuer och statistiska beräkningar. Här framkommer i likhet med tidigare nämnda rapporter att organiserandet av ämnet varierar mycket mellan skolor, vilket också här knyts till de otydliga formuleringarna i gällande styrdokument (2008:14 se också Skolverket 2005:116 och Myndigheten för skolutveckling 2004). I denna rapport framkommer att ämnet betraktas som ett stödämne och att elever som erbjuds läsa ämnet är ”svagpresterande”, även om det också finns skolor med en allmän policy att alla elever med annat modersmål än svenska ska läsa ämnet. Rapporten visar också att de elever som läst ämnet ”går ut skolan med det absolut lägsta genomsnittliga meritvärdet, om man jämför elever som har deltagit i olika undervisning” (exempelvis svenska, 2008:15, se också s. 70).<sup>10</sup> Också elever med svensk bakgrund deltar i undervisningen i svenska som andraspråk (Skolverket 2008, 2005).<sup>11</sup>

Rapporten (Skolverket 2008) visar också att de elever som är födda i landet och som deltar i undervisningen i svenska som andraspråk oftare kommer från hem med lägre socioekonomisk status (2008:15, 47).<sup>12</sup> I rapporten ifrågasätts ämnet på basis av vad som framkommit i studien, men samtidigt menar man att effekten av ämnet är svår att uttala sig om, eftersom man också konstaterar att ämnet inte fungerar som tänkt (Skolverket 2008:15, se också Hyltenstam & Milani 2012:79). Man ställer sig frågan vad som behövs för att ämnet ska fungera som tänkt.

Av studiens resultat kan man fråga sig om svenska som andraspråk har ett berättigande som ämne, sett till hur undervisningen bedrivs idag. Man kan också ställa sig frågan om vad som egentligen ska till för att svenska som andraspråk ska fungera som självständigt ämne, enligt grundskoleförordningens reglering och ämnets kursplan. (Skolverket 2008:18)

Det kan vara värt att notera att man fyra sidor tidigare angivit de otydliga styrdokumenterna som en orsak till den varierade organisationen av ämnet.

Ämnet svenska som andraspråk har kanske främst, men inte bara, granskats och ifrågasatts i myndighetsrapporter på grund av den bristande organisationen. En annan ingång till ifrågasättandet handlar om att ämnet per definition innebär en uppdelning av elever. Francia (2013) ifrågasätter ämnet som just särskiljande praktik. Hon menar att införandet av ämnet varken har ökat likvärdigheten i skolan eller är en tillräcklig strategi för att göra det (2013:123). Tvärtom ställer hon frågan om ”en ökad differentie-

---

<sup>10</sup> Liknande resultat, alltså att elever som deltar i ämnet svenska som andraspråk i jämförelse har sämre betyg i andra ämnen, syns också i Skolverket (2005:15).

<sup>11</sup> I skolverket 2008 handlar det om i genomsnitt 15 % (s. 48).

<sup>12</sup> Socioekonomisk status betyder här utbildning och yrke. I Skolverket 2005 framgår att vistelsetiden i Sverige är av större betydelse än föräldrarnas utbildningsbakgrund för elevernas provbetyg (I svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik s. 15).

ring av elever med hjälp av särskilda kursplaner paradoxalt nog motverkat en ökad likvärdighet för elever födda i Sverige och boende i socioekonomiskt utsatta bostadsområden?” (2013:124). Fridlund (2011) som undersöker ”talet om” svenska som andraspråk och förberedelseklasser som åtskild undervisning ställer liknande frågor och menar att hela ”grundskolans trovärdighet kan ifrågasättas när det gäller intentionen och viljan att förmedla demokratiska värderingar som allas lika värde när elever delas upp” (2011:239). ”Yrkesutövarna” i Fridlunds studie gör sitt bästa men har svårt att på ett adekvat sätt motivera undervisningen i svenska som andraspråk som separat företeelse (2011:228). Fridlund skriver att ett problematiserande av åtskiljande undervisning av detta slag är ovanligare i svensk andraspråksforskning än i internationell (2011:232).

Fridlund undersöker inte hur eller om den åtskilda undervisningen påverkar resultaten, men antyder, som jag tolkar det, ett sådant samband (se exempelvis s. 233, 236). Men samtidigt som resultaten är dåliga, så framstår ämnet svenska som andraspråk som ett enklare alternativ än ämnet svenska, där elever har möjlighet till bättre betyg (eller godkänt) som de inte skulle ha i ämnet svenska, vilket ligger i linje med vad som framkommit i Skolverkets rapporter (2011:169, 215, se också exempelvis Skolverket 2008). Som motvikt till ifrågasättandet av ämnet som särskiljande praktik kan noteras, liksom Lindberg (2009, också i Hyltenstam & Milani 2012) och Torpsten (2007:81) gör, att det att behandla alla lika inte är lika med likvärdighet, och omvänt: för att vara likvärdig måste utbildning utformas olika. Hur man uppnår likvärdighet och hur ämnet ska anordnas är ingen enkel fråga. Economou (2015) undersöker i sin avhandling, som har ett didaktiskt perspektiv, skolämnets legitimitet på gymnasiet. Till slut kommer hon fram till att hon, med undantag av ”introducerande språkutbildning för nyanlända elever”, tror på ett framtida svenskämne, ett inkluderande, och att detta ”kan bidra till att motverka skolans ofta monolingvistiska och monokulturella förhållningssätt som forskningen har visat” (2015:100).

Lindberg och Hyltenstam (2013a, se också 2013b) redogör för tankar om *hur* ämnet svenska som andraspråk, och svenska, skulle kunna förändras. Lindberg och Hyltenstam uttrycker i klartext att elever som är födda i landet inte ska läsa ämnet annat än i undantagsfall. I förslaget beskrivs för dessa elever ett arrangemang som erbjuds utöver ordinarie undervisning, som skulle kunna benämnas ungefär ”språkgym”. Detta arrangemang kan och bör kanske erbjudas inte bara flerspråkiga elever, skriver de. Detta förslag innebär alltså att ämnet finns kvar, men i en tydligare form och med en beskriven högsta nivå. Efter denna högsta nivå ska eleven undervisas i ämnet svenska – som också måste reformeras.

Sammanfattningsvis kan man säga att det står klart att uppfattningarna om ämnet varierar vad avser ämnets funktion, vilka det är till för, hur det ska organiseras och om det överhuvudtaget ska finnas. De beskrivningar av

ämnet som finns och uttrycks i till exempel styrdokument och annan litteratur tycks otillräckliga för att skapa och upprätthålla en gemensam bild av vad ämnet är och vem det är till för. Språkbedömningstest för nyanlända elever är under utarbetande och förslag till ämnesreform finns, men om och hur detta iscensätts och med vilka resultat är förstås ännu okänt.

## 2.2 Resultat och betyg i ämnet svenska som andraspråk

Resultaten i ämnet är en av anledningarna till att jag undersöker det, alltså är en kort historisk överblick över resultatutvecklingen motiverad. Som framkommit har ämnet svenska som andraspråk i olika former funnits sedan slutet av 1960-talet, och sedan 1995 har det varit ett eget ämne. Ämnet har sedan dess följt med genom två skolreformer som också inneburit nya betygssystem. Antalet elever i ämnet har vuxit, från 3333 (med betyg) år 1994 till 16 545 år 2016. Resultaten syns under denna tid ha försämrats. Sedan det målrelaterade betygssystemets införande 1998 har andelen underkända stigit från 16,3 % till 47,1 % år 2016. Den mycket höga andelen icke godkända läsåret 2015/2016 är dock markant högre än de närmast föregående åren då den legat runt 20–25 %, och förklaras troligen av den stora invandringen de senaste åren. Någon liknande negativ utveckling syns inte i ämnet svenska, där andelen underkända varit förhållandevis konstant, runt 3 % under samma tidsperiod.<sup>13</sup>

En intressant skillnad mellan ämnena kan noteras vid övergången från det relativa betygssystemet till det målrelaterade, vilken genomfördes år 1997. Medan de elever med sifferbetygen 1 och 2 i Svenska som andraspråk tycks ha ”flyttats över” till EUM (ej uppnått mål, alltså inte godkänt), verkar detta endast gälla eleverna med betyg 1 i ämnet Svenska. I ämnet svenska verkar betyg 2 procentuellt sett ha omvandlats till G (godkänt). Detta kan vara en naturlig effekt av övergången till det målrelaterade betygssystemet, men det är likafullt värt att notera. Plötsligt blev resultaten i ämnet svenska som andraspråk, i betyg mätt, avsevärt sämre än i alla andra ämnen. Och så har det fortsatt. I snart 20 år har resultaten i betyg mätt varit dåliga, mycket sämre än i alla andra ämnen.

Mig veterligen finns ingen studie som direkt försöker förklara resultaten i skolämnet svenska som andraspråk. Med hjälp av studier som förklarar resultat och resultatförändringar mer generellt och studier av exempelvis normer och attityder och skillnader mellan första- och andraspråksanvändares språk så kan man förstås göra vissa antaganden om orsakerna (se exempelvis Skolverkets kunskapsöversikt ”Vad påverkar resultaten i svensk grundskola”), men min huvudpoäng här är att det är anmärknings-

---

<sup>13</sup> Se betygsstatistik tillgänglig via Skolverkets hemsida, [www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9](http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9).

värt att resultaten i ämnet inte rönt större uppmärksamhet och varit direkt föremål för fler studier.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Resultaten, i betyg, hos elever med utländsk bakgrund har ofta uppmärksammats, men här menar jag ett direkt fokus på betygen i ämnet svenska som andraspråk.

### 3 Perspektiv på språk

Efter att ha gett en översikt av skolämnet svenska som andraspråk, hur det vuxit fram och betraktats genom åren, är det dags att rikta fokus mot ämnets språkliga förankring. Ämnet svenska som andraspråk är som sagt intimt förbundet med språket svenska, också som andraspråk. Hur man förstår dessa begrepp, *språket svenska* och *andraspråk*, har betydelse för ämnet och eleven. Också en mera generell språksyn – hur man förstår begreppet språk – har betydelse för ämnet.

Det är vanligt, både inom den språkvetenskapliga forskningen och i allmänspråket, att betrakta språk som avgränsbara enheter kopplade till vissa gruppers språkbruk. Jag kommer här att utgå från en sådan språksyn och illustrera i vilka sammanhang en sådan fungerar, och i vilka sammanhang den fungerar mindre bra. Jag kommer att visa att vad jag kallar en traditionell språksyn inte är given och redogöra för vad jag kallar en alternativ språksyn. Jag visar vilka värden ett perspektivskifte innebär för möjligheten att förklara begreppet språk när den traditionella språksynen inte räcker till.

*Språk* kan alltså betraktas ur flera olika perspektiv och ges flera olika betydelser. Nedan ges en översikt över de olika synsätt som denna avhandling utgår ifrån och som på olika sätt används i avhandlingens studier för att bidra till att belysa vad skolans svenska som andraspråk är eller kan vara.

#### 3.1 Separerbara och räknebara språk

En betydelse av *språk* är att det avser ett enskilt och avgränsat språk, som svenska exempelvis. Denna betydelse är den som är vanligast i allmänspråket, och jag kommer ibland att referera till den som en traditionell språksyn. En traditionell språksyn är nödvändig för distinktionen första- och andraspråk. Svenska som andraspråk förutsätter att det finns ett annat förstaspråk. Distinktionen är som enklast att hantera när språken, det första och det andra, har färre likheter, som svenska och kinesiska till exempel, och när språkinläraren under de första levnadsåren enbart varit i kontakt med ett av språken. Mycket andraspråksforskning och tvåspråkighetsforskning bygger på dessa distinktioner. Så vet man till exempel att inläringen av ett andraspråk på olika sätt skiljer sig från inläringen av ett förstaspråk (Håkansson 2003), men att det också finns likheter. Såväl vid inläringen av ett första- som ett andraspråk finns en systematik i inläringen och i inlärarspråket.

Man talar om *inlärarspråk* som språk på vägen, *interimspråk*. Successivt, genom att igen och igen kalibrera systemet, närmar sig individens språk det språkliga system som är i fokus för inläringen, målspråket<sup>15</sup> (se exempelvis Abrahamsson 2009). Genom att till exempel studera vilka grammatiska avvikelser som syns i en inlärares språk, i förhållande till målspråkets struktur, kan man följa utvecklingen.

Inlärningsordningen av ett flertal morfologiska och syntaktiska strukturer tycks vara gemensam för andraspråksinlärare av ett visst språk, oavsett förstaspråk (se exempelvis Philipsson 2013, Abrahamsson 2009). Processbarhetsteorin (se Håkansson 2013, Flyman Mattsson & Håkansson 2010, Eklund-Heinonen 2009, Pienemann 1998, Pienemann & Håkansson 1999) förutsäger en viss utvecklingsordning genom tanken att en viss struktur inte kan användas produktivt förrän en struktur på en lägre nivå är processad.<sup>16</sup> Processbarhetsteorin har prövats på svenska i inläring och fem nivåer med morfologiska och syntaktiska strukturer finns beskrivna. Efter den femte nivån så är inlärares på en avancerad grammatisk nivå, kan man säga. Men den femte och högsta nivån betyder förstås inte att andraspråksinläringen avstannar. Både begreppen första- och andraspråk och analys eller beskrivning av språkinläring av ett specifikt språk, exempelvis felanalys eller analys efter processbarhet, utgår ifrån ett perspektiv på språk som separerbara enheter eller system. Dessa metoder används i studie I.

### 3.2 När språk blir svåra att separera och räkna

Det finns ingen gräns för när inläringen av ett andraspråk slutar, och inte heller inläringen av ett förstaspråk, men tillägnandet blir svårare att följa på högre nivåer (se Ekberg 2013:260). Bortom de högst beskrivna grammatiska nivåerna för språk i inläring är det naturligt nog *svårare* att skilja andraspråkstales andraspråk från förstaspråkstales förstaspråk på *lingvistiska* grunder – precis som det kan vara svårt att avgränsa nationsspråk (exempelvis de nordiska språken svenska, norska och danska), och även dialekter, från varandra på lingvistiska grunder. Baserat på *inlärningsordning* kan det dock ändå vara klart att exempelvis svenska är en individs andraspråk. Då

---

<sup>15</sup> Även om det bitvis kan verka som att det inte gör det. Exempelvis kan en inlärare av svenska först ha bisatsordföljd i huvudsats och bisats med negation, därför att det är den ommarkerade ordföljden. När inlärares sedan lär sig huvudsatsordföljd överförs detta mönster också till bisatsen.

<sup>16</sup> I processbarhetsteorin skiljer man på att en inlärare *processar* en nivå och att nivån är behärskad, eller automatiserad. För att konstatera att en nivå är processbar krävs bara ett exempel på att strukturen används (men det måste kontrolleras att den inte är inlärd som en enhet). För att kunna tala om att en struktur är automatiserad krävs flera belägg, helst över tid. Se vidare studie I.

menar man helt enkelt att ett andraspråk är det språk man tillägnat sig som nummer två (eller tre, men i alla fall efter) sitt förstaspråk, eller modersmål.<sup>17</sup>

Jag skrev tidigare att distinktionen första- och andraspråk är som enklast att hantera när språken har få likheter och när andraspråksinläraren bara varit i kontakt med ett av språken under sina första levnadsår. Om andraspråksinläraren har varit i kontakt med flera språk, vilket inte är ovanligt i dagens globala värld, kan distinktionen bli mindre tydlig. I vissa miljöer blandas språk så frekvent att det är svårt, eller omöjligt, att avgöra hur de blandas, det vill säga vilka element som hör till vilket språk. Bland annat Blommaert (2010) skriver om hur områden som präglas av så kallad superdiversitet (*super-diversity*) genererar komplext flerspråkiga individer: ”The extreme linguistic diversity in such neighbourhoods generates complex multilingual repertoires in which often several (fragments of) ’migrant’ languages and lingua francas are combined” (Blommaert 2010:7). Man förstår att begrepp som första- och andraspråk inte är enkla att applicera när språkandet ser ut så. I andra miljöer kanske språk används mer separat, men till olika ändamål, varför vissa kunskaper enklast formuleras på ett språk. Tydligast visar sig kanske detta i skillnader i ordförråd, men det påverkar förstås fler aspekter av språket. Man kan alltså ha talat ett språk sedan barnsben, men bara i specifika situationer, med specifika personer, varför behärsksningen inte kommer vara jämförbar med en person som använt samma språk i alla situationer. Här blir det förstås en skillnad mellan olika individers språkbehärskning i grader – inga personer har använt ett språk i exakt samma situationer och har exakt samma språkbehärskning (jfr Blommaert 2010, Pennycook 2012), men när flera språk är närvarande och används kan skillnaderna bli större mellan olika individers språk än i en enspråkig miljö. Det blir inte lika självklart *vad* någon kan på *ett* språk och det blir svårt att bestämma *ett* modersmål eller förstaspråk. Att flera språk finns närvarande kan särskilt i efterhand betyda att det är svårt att minnas och avgöra när inlärningen påbörjades (jfr Fraurud & Boyd 2011). Inlärningsordningen blir alltså oklar och därmed också vad som i den meningen är första- och andraspråk.

Sverige är i vissa avseenden mer språkligt homogent än andra länder, men mångspråkiga miljöer är ett faktum även här. I mångspråkiga miljöer är det inte ovanligt att det uppstår nya talspråksvarieteter. I Sverige har barn och ungdomars språk i mångspråkiga miljöer intresserat en hel del forskare (se exempelvis Kotsinas 1988, 1994 för något av hennes många arbeten eller någon av de många studierna inom forskningsprojektet *Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer*, se exempelvis Källström & Lindberg 2011). Genom studier av detta slag, förstärks bilden av att det är svårt att dra gränser mellan svenska som första- och andraspråk. Fraurud och Boyd (2011) visar till exempel genom att analysera självrapporterad språklig bakgrundsdata hos 222 informanter (ungdomar i flerspråkig storstadsmiljö,

---

<sup>17</sup> Förstaspråk och modersmål används ofta synonymt.

ingående i det nämnda projektet) att en tydlig uppdelning mellan infödd och icke-infödd talare inte låter sig göras. De åtta vanliga bakgrundvariabler de utgick ifrån,<sup>18</sup> rörande språkstartsålder, språkanvändning och språkbehärskning, genererade hela 88 olika kombinationer, eller ”lingvistiska profiler”, bland informanterna, och alltså långt ifrån en renodlad binär indelning i infödda och icke-infödda talare. Bijvoet och Fraurud (2011, 2013) diskuterar den svåra gränsdragningen mellan inlärarespråk och andraspråk å ena sidan och gruppspråk bland ungdomar i flerspråkiga miljöer å andra sidan (se också till exempel Bodén 2007, 2011 och Ganuza 2011). Bijvoet och Fraurud åskådliggör också att det råder oenighet i vår *uppfattning* av språklig variation. De visar att olika lyssnare uppfattar och betecknar samma talare på olika sätt – även om samstämmighet mellan lyssnare också fanns gällande vissa talare. Bijvoet och Fraurud framför antagandet att någons uppfattning av en talare kan knytas till den egna språkliga och socioekonomiska bakgrunden.<sup>19</sup>

### 3.3 Språklig värdering, räknebara och icke räknebara språk

Ett synsätt på språk som separerbara, räknebara enheter är för många av oss så självklart att det kan vara svårt att föreställa sig en värld utan sådana språk. Den världen finns dock,<sup>20</sup> och fanns i ännu högre utsträckning för bara några hundra år sedan också i Europa och Sverige (se Vogl 2012, Thelander 2011). Språk som separerbara enheter är förhållandevis nya teoretiska konstruktioner – eller *inventioner*. Svenska var huvudsakligen standardiserat i skrift i början av 1800-talet (Thelander 2012:127) och sedan 1900-talet ligger talspråksnormen ganska nära skriftspråket.

Trots de uppenbara fördelar som finns med en traditionell språksyn, där språk blir distinkta separerbara enheter, så är den en konstruktion som inte alltid fungerar väl, eller alls, för att beskriva språk i användning. Pennycook (2010), bland andra, menar att det är dags att nedmontera den traditionella språksynen (se också Maconi & Pennycook 2005). Den traditionella språksynen är en rest från en historisk kontext, och stämmer inte överens med verkligheten idag.

If it is clear that the ways we think about language are inevitably products of particular historical contexts, then the age of globalization suggests that we

---

<sup>18</sup> Variablerna har vardera mellan två och fyra värden

<sup>19</sup> Och ser också att flerspråkiga lyssnare oftare än enspråkiga hade kommentarer som rörde språklig korrekthet, och värderade fler språkprov i termer av bra/god/fin (2013:387). De enspråkiga lyssnarna kommenterade oftare klasstillhörighet.

<sup>20</sup> Se exempelvis Garcia (2009:24) som refererar forskning om områden där ordet språk i traditionell betydelse knappast finns.



need both to reflect on how and why we look at languages as separate, countable, describable entities in the way we do, and to consider that languages may be undergoing such forms of transition as to require new ways of conceptualization in terms of local activities, resources, or practices (Pennycook 2010: 86).

Pennycook (2010) föreslår alltså en rekonstruering av vår språksyn, varmed vi överger tanken på språk som separerbara, räknebara enheter och i stället betraktar språk till exempel i termer av ”lokala aktiviteter, resurser, eller praktiker.” Blommaert (2010) driver liknande resonemang, och en anledning till att han gör så handlar om hur man ska förstå språklig värdering. En traditionell språksyn möjliggör att språkanvändning kontrolleras och värderas, till exempel genom utbildning i olika språk. Men om man ska förstå den språkliga värdering som äger rum och hur språk ger tillträde till olika arenor, så är det mera klagande att tala om resurser, mobila resurser (se exempelvis Blommaert 2010:47), än om språk i traditionell mening, det vill säga om enskilda, separerbara språk så som exempelvis svenska. Det finns till exempel inte *en* svenska, med ett värde som gäller i alla sammanhang (jfr Pennycook 2012, kap 5). Varje situation prioriterar en viss resurs. Resurser värderas inte statiskt, utan olika från situation till situation. För att beskriva detta använder Blommaert begreppet indexikalitet (*Indexicality*).<sup>21</sup> Indexikalitet fungerar på två sätt, dels genom att organisera yttranden så att de kan kännas igen och stå för någonting (som i Blommaerts exempel, 2010: 37, en advokat eller en asylsökande), och dels genom att det får ett värde, som till exempel bättre eller sämre i förhållande till andra indexikala ordningar (indexeringsordning).

Det finns inte ett sätt att tala eller skriva på, ett språk, som *alltid* värderas högst, men däremot finns det föreställningar om en ”riktig” eller ”korrekt” svenska och följaktligen ”icke-korrekt” eller bristande svenska. Den korrekta svenskan kan vi med en traditionell språksyn närmast benämna som *standardsvenska*. Med en alternativ språksyn kan vi tala om särskilda resurser som knyts till historien, talaren och platsen.

”Standardspråk” definieras i NE bland annat som ”den form av ett språk som i motsats till dialekter och andra varianter är allmänt accepterad och stilistiskt neutral” och ”den språkform som barn lär sig läsa och skriva i skolan.” Ingen har standardspråk som ”hemspråk”, ”modersmål” eller ”dialekt”, men det finns skillnader i hur ”standarspråksnära” ens vardagsspråk är beroende på både geografisk hemvist och social klass/tillhörighet, vilket bland annat kan förklaras historiskt och genom användning. Det vill säga utifrån hur standardspråket uppstod, genom vilka användare och i vilka situationer det använts (se Josephsson 2017, Telemann 2013, Pennycook 2010, Widmark 1991). På så vis är det inte en neutral språkform. När vad som kan kallas

---

<sup>21</sup> Och skala (*scale*) och polycentricitet (*polycentricity*), men resonemanget kan följas utan att presentera dessa här. (Se Blommaert 2010:32 ff).

standardspråk används relaterar det, i likhet med all språkanvändning och alla språkliga resurser, dels till historien, dels till idag, och får ett värde däri-genom. Blommaert kommer också in på det:

This is why speaking a standard variety of a language indexically often and in many places flags membership of educated elites: the standard varieties are historically connected to social systems of elite production and reproduction, as Bourdieu (1984, 1991) demonstrated (Blommaert 2010:148)

Språk, eller resurser, värderas i ett sammanhang. Det är aldrig enbart *språket* som bär ett värde. I denna mening kan inte språk separeras från talaren, historien och platsen – kontexten i vid mening, helt enkelt. Enligt detta syn-sätt (Pennycook 2010) är språk inte bara en del av en kontext, det är en pro-dukt av en social aktivitet. Språk är inte ett system som används, språk pro-duceras, igen och igen. Språk är inte en del av en praktik – det *är* en praktik, alltid lokalt. Detta sätt att se på språk är inte enkelt att anamma till fullo, då det inte bara är mycket mer komplext än vad det framstår här – om man ska vara strikt medför det att vi inte kan prata om svenska, till exempel. Men perspektivet kan bidra till förståelsen av vad skolans svenska som andra-språk är och kan vara, vilket jag utforskar i denna avhandling. Både ett trad-itionellt och vad jag ibland kallar ett alternativt synsätt på språk behövs.

## 4 Teori och metod

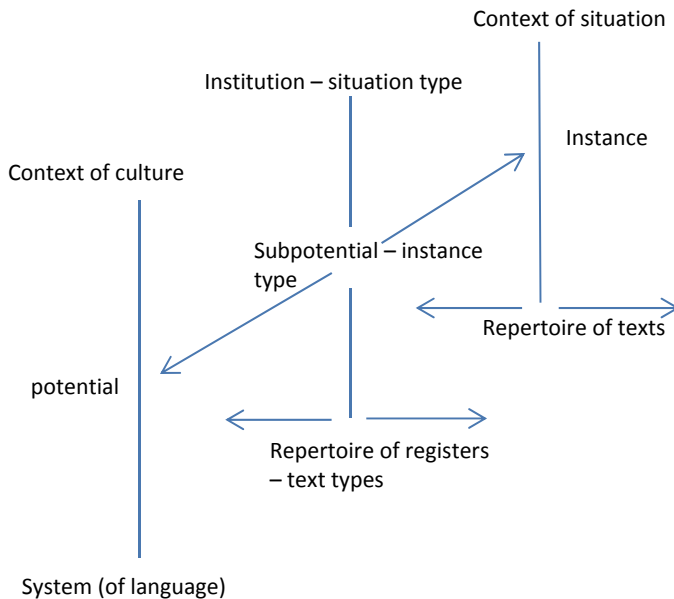
Jag har i kapitel 3 presenterat olika perspektiv på språk som är viktiga i avhandlingen, och även berört processbarhetsteorin och felanalys, vilka används som metod i avhandlingens studie I. Perspektiv, teori och metod löper onekligen hand i hand, och i detta kapitel vill jag visa hur jag i avhandlingen binder samman teori och metod i samtliga studier. För en övergripande förståelse av språk som fenomen utgår jag då från systemisk funktionell grammatik (från och med nu förkortat SFG, se Halliday 2014 eller Holmberg & Karlsson 2006). I detta kapitel presenterar jag därför SFG:s språksyn och hur jag uppfattar språk som system respektive som aktivitet. Vidare fördjupas här förståelsen för samspelet mellan språk och kontext. Slutligen tar jag mig till den enskilda texten, och hur den kan angripas för analys.

### 4.1 Språk som system *och* som aktivitet

Språk kan alltså betraktas dels som avgränsbara, räknebara enheter eller system och dels som resurser, lokala praktiker eller aktiviteter. För att förstå skolans svenska som andraspråk är båda perspektiven värdefulla men de är inte enkla att förena. I denna avhandling tar jag som sagt hjälp av den språksyn som ges av SFG för att ge en övergripande bild av språk som rymmer båda perspektiven, det vill säga både språk som system och språk som aktivitet. Modellen hanterar inte *exakt* en traditionell språksyn och en alternativ språksyn enligt exempelvis Pennycook (2010) som jag kort beskrivit ovan. Eftersom den utgår från SFG är den i grunden en funktionell språksyn, men det den alltså gör är att den ger en *övergripande och sammanhängande* bild av språk både som system och som aktivitet. Den inkluderar också kontexten *och* genererar metoder att utforska språk just som aktivitet. Därför utgår jag mycket från SFG i denna avhandling (i studie II, III och IV), och försöker driva metodutvecklingen vidare där luckor finns: Det finns ett utrymme för att utveckla fler metoder för att utforska språk som aktivitet och jag försöker att fylla ett sådant tomrum (studie II).

Den språksyn som ges av SFG är mycket bred och inrymmer och förenar flera aspekter av språk. Språk har enligt SFG fem dimensioner eller ”forms of order” (2014: 20). Var och en av de fem dimensionerna beskriver en särskild sida av språket, varav jag mer i detalj kommer att beskriva några. De fem dimensionerna är: 1 Struktur, 2 System, 3 Stratifikation, 4 Instantiering

och 5 Metafunktion. Centralt för att skapa en bild av hur språk som system och språk som aktivitet hänger ihop är till att börja med dimension 4, ”The cline of instantiation”<sup>22</sup>. Jag börjar med att beskriva hur SFG presenterar denna dimension, och förklarar sedan hur jag uppfattar och använder den i avhandlingen.



Figur 1. ”The cline of instantiation”, efter Halliday 2014:28

Som framgår av figuren, kan språk betraktas ur olika perspektiv. Dels som ett system eller en potential (ena änden av axeln, vänster i figuren) och dels som instans eller text<sup>23</sup> (andra änden av axeln, höger i figuren). För att förklara detta gör Halliday (2014:27) en liknelse med klimat och väder, där systemet är klimatet och texten är vädret. Vädret är vad som gör det möjligt att tala om klimat. Klimat, liksom språk betraktat som system, är en teoretisk konstruktion (2014:28), och ”finns” alltså inte egentligen. Systemet benämns i Halliday 2014 också som ”potential” och ”resurs”, vilket gör det möjligt att förstå systemet som öppet, utan slutna gränser, men samtidigt ligger det nära till hands att förstå systemet som avgränsat till ett namngivet språk, exempelvis *engelska* eller *svenska*: ”A text in English has no semiotic standing

<sup>22</sup> Det är inte enkelt att översätta termen ”cline”. Jag använder ”axel” även om den benämningen också används för att beskriva andra aspekter av språket i SFG.

<sup>23</sup> En definition av *text* som också är betydelsefull i avhandlingen är: ”text as language functioning in context (Halliday 2014:3, se också Halliday & Hasan 1976, 1989).

other than by reference to the system of English”, skriver Halliday (2014:27).

Mellan systemet och den enskilda texten (se figur 1) finns subsystem, register (sett från systempolssidan), eller texttyper (sett från textpolssidan). Register beskrivs som ”a functional variety of language”, en funktionell språkvarietet eller en systemisk språkvariation som kan knytas till situationstyp. Till exempel anges att det är mer troligt att tempus som uttrycker futurum används i väderprognoser, än i berättelser (Halliday 2014:29). En väderprognos är här exempel på en texttyp.

Det betonas inom SFG att system och text inte är olika fenomen, de är tvärtom samma fenomen betraktade ur olika perspektiv. Språk som system är teoretiska konstruktioner, men som Halliday (2014:28) skriver är de enheter som ”we can assign certain properties and which we can invest with considerable explanatory power”. Precis som en alternativ språksyn kan bidra till ökad förståelse, till exempel för hur språk värderas, kan också ett synsätt som inkluderar språk som system bidra till ökad förståelse, till exempel genom att vi grammatiskt kan följa språkinläring och språkförändring och i förlängningen förstå mer om hur vi människor fungerar.

Även om det finns en poäng med så att säga tre markeringar på instantieringsaxeln, med system och subsystem – språk och funktionella varieteter av språk – samt text, så tänker jag att system och subsystem ibland kan och bör sammanföras. Även om instantieringsaxeln inte är hierarkisk så kan benämningar och konstruktioner som subsystem skapa sådana föreställningar och problem med gränsdragningar.<sup>24</sup> Vad är olika system eller varieteter i förhållande till varandra? Hur kan man förstå språkanvändning med vad som verkar vara inslag av många olika språk? Vad ska man ha för referens för sådan språkanvändning? I en över- och underordning, med varieteter *av* något, *måste* de knytas till något. I någon mening är alla språk varieteter, bara att omfånget av dem och hur avgränsningen är gjord varierar (jfr Pennycook 2010).<sup>25</sup>

Här i avhandlingen utgår jag alltså från tanken att (språk)system är konstruktioner och att omfånget av ett system kan variera kontextuellt och lingvistiskt, i tid och rum. System kan vara mer eller mindre lika och värderas olika. De kan relatera till varandra, men ett system kan inte enligt mitt synsätt här ha en fast över- eller underordnad position.<sup>26</sup>

Svenska som andraspråk är som språk betraktat svenska som lärts in efter ett annat språk, som nummer två (eller senare) i inlärningsordningen. Men jag föreställer mig att det också är möjligt att teoretiskt förstå svenska som andraspråk som ett eget system, om man utgår ifrån en avgränsad population

---

<sup>24</sup> I figuren står det inte sub-system, men i löptexten, Halliday 2014:28 f.

<sup>25</sup> Pennycook menar i konsekvens med detta resonemang att det inte finns *en* engelska som spridit sig över världen och antagit olika former.

<sup>26</sup> Förutom ett som uteslutande täcker alla möjligheter, det kan alltid vara överordnat.

språkbrukare som lärt sig svenska som andraspråk. Omfånget av ett system begränsas ju av den som beskriver, eller uppfattar, det.

I studie I arbetar jag med två minikorpusar av texter, baserade på ämnes-tillhörighet, svenska eller svenska som andraspråk – eller om man så vill, baserade på population. Dessa korpusar betraktar jag som språk sett från systempolsidan, och prövar dem mot andra system, till exempel svenskt standardspråk – och indirekt mot varandra.

I studie III har jag också en korpus av texter, men dessa behandlar jag i analysen som enskilda texter. Jag försöker att återskapa och förstå varje text som process eller aktivitet. Här betraktar jag alltså texterna från textpolsidan.

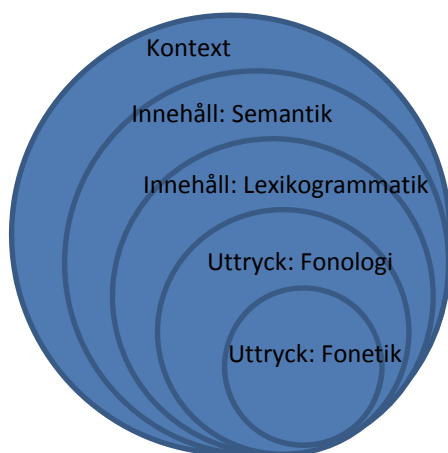
I studie IV ställer jag frågan om hur skolans styrdokument främst betraktar språk, alltså från vilken pol de betraktar språk, och vilket perspektiv de anlägger när de beskriver svenska som andraspråk.

## 4.2 Språk och kontext

Språk och kontext är intimt bundna till varandra. I det språkperspektiv som framförs av exempelvis Pennycook (2010) är, som jag förstår det, kopplingen så stark att det inte går att tala om språk utan kontext. Det kan man däremot i SFG, men kopplingen är också där alltid närvarande.

Indirekt har förhållandet text-kontext redan berörts i och med dimension 4 och instantieringsaxeln ovan (figur 1). Av figuren framgår att inte bara språk instantieras, utan också kontexten, och detta sker parallellt. En text bär alltid spår av sin kontext.

Relationen mellan språk och kontext framgår i SFG också av den tredje språkliga dimensionen *stratum*, vilken kan illustreras med figur 2 (efter Halliday 2014:26).



Figur 2. Språkets olika skikt, efter Halliday 2014:26

Av figuren framgår att språk har en innehållssida, bestående av semantik och lexikogrammatik (lexikon och grammatik) och en uttryckssida, bestående av tal eller skrift, och att dessa stratum är inneslutna i kontexten. I såväl produktion som perception realiseras en text genom dessa strata eller lager. Sett från en talare eller skribents sida så formas alltså upplevelser och relationer i en kontext till betydelser. Betydelseerna formas till ord och satser vilka uttrycks med tal eller skrift<sup>27</sup> (Halliday 2014:25). Språk och verklighet (åter)skapar varandra. Att skolans styrdokument har en relation till den verksamhet de reglerar är en viktig utgångspunkt i studie IV.

Det kan vara värt att betona den dubbelverkande effekten. Vid mottagande av ett yttrande realiseras betydelse (inklusive yttrandets primära kontext) i mottagarens kontext. Mottagarens kontext formas av yttrandet, men *samtidigt* formar mottagarens kontext yttrandet, dess betydelse (jfr Pennycook 2010:110ff), på flera plan. Läsaren, eller lyssnaren, och dennes erfarenhet, platsen och historien, ger betydelse åt yttrandet. Som jag redan varit inne på i samband med språklig värdering, är det inte minst i ett utbildningssammanhang relevant att minnas att betydelse inte uteslutande finns paketerat i yttrandet, som ett objekt, utan att betydelse skapas också av mottagarens (exempelvis lärarens) kontext, den fysiska och den mentala. Vid textanalys är detta perspektiv relevant därför att forskaren tillför betydelser.

Vilka betydelser som realiserar varierar alltså från tillfälle till tillfälle, men i SFG kan de alltid relateras till någon av de tre *metafunktionerna*. SFG är en socialemiotisk grammatisk teori som bygger på att språk har två basala funktioner: att hantera erfarenheter och relationer. I kombination med en tredje funktion, en textuell, utgör dessa grunden för den femte språkliga dimensionen: Metafunktioner. I Halliday (2014:31) anges att "meta" lagts till 'funktion' för att man velat få med att funktionaliteten faktiskt är in kapslad i språket.

[...] the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term 'metafunction' was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory. (s. 31)

Metafunktionerna, den ideationella, interpersonella och textuella, skär genom språkets strata, vilket betyder att såväl innehåll som uttryck, semantik, lexikogrammatik och till exempel intonation formas av och uttrycker metafunktionerna. På en kontextuell nivå motsvaras metafunktionerna av och relateras till *field*, *tenor* och *mode* (verksamhet, relation och kommunikationssätt, Holmberg & Karlsson 2006). Främst *samverkar*<sup>28</sup> kontexten med det semantiska stratat, men också lexikogrammatiken påverkas naturligt nog.

<sup>27</sup> Omvänd ordning gäller för mottagaren

<sup>28</sup> I Halliday 2014 används termen "resonate" just för att betona att rörelsen går i båda riktningarna (s. 34).

Ett tidigare givet exempel kan upprepas: Det är mer troligt att tempus som uttrycker futurum används i väderprognoser än i berättelser. Kontexten för en väderprognos skulle kunna, mycket förenklat, konstitueras med hjälp av field, tenor och mode. I en gren av SFG, eller SFL (systemisk funktionell lingvistik) kan väderprognosen synliggöras schematiskt, på en semantisk nivå, strukturellt i funktionella steg. Hur detta fungerar – och när det inte fungerar – tar jag upp under nästa avsnitt, text och textstruktur.

### 4.3 Text och textstruktur

I SFG får lexikogrammatiken störst plats, men språk ovanför satsens nivå behandlas också, det vill säga vad vi vanligen benämner text. I likhet med *språk* är *text* ett komplicerat fenomen som kan betraktas och förstås ur flera perspektiv. Enligt det synsätt som ges ovan av dimension 4 och instantieringsaxeln är text språk i användning. Med något större precision kan man säga att text är språk som utför ett arbete i en kontext (se Halliday & Hasan 1989:10).

I SFL definieras text också som en enhet, en semantisk enhet. En text uppbyggd av flera satser hänger ihop men enheten kan inte fångas med samma typ av grammatiska regler som gäller för satser och nivåer därunder. Det går inte att dra en tydlig gräns, eller sätta ett absolut mått för vad som är och inte är en text.<sup>29</sup> Det är därmed svårt att förklara varför en text hänger ihop eller inte. I det ännu mycket betydande verket *Cohesion in English* från 1976 (Halliday & Hasan 1976) redogör Halliday och Hasan för några av de viktigaste lingvistiska principerna för skapandet av text som semantisk enhet, det vill säga hur text binds samman, textinternt. Men en text hänger också ihop externt, med det sammanhang i vilken den ingår.

Hasan (i Halliday & Hasan 1989:52) talar om texten som en enhet i termer av *textur* och *struktur*. Textur handlar om kohesion och alltså främst textintern bindning och struktur om textextern bindning. Om man är intresserad av vad texten betyder och vad den åstadkommer eller vilket arbete den utför så är struktur mer relevant än textur. Struktur ska då förstås som givet av de funktionella enheter, ”element” eller ”steg”, som en text byggs upp av. Det illustreras enklast av ett exempel, som här lånas av Hasan (1989:59) och är ett uttryck för genren *service encounter*, eller mer specifikt det möte där en kund köper frukt över disk.<sup>30</sup> Enligt Hasans modell måste en sådan text, om den ska vara ett exempel på just den genren, ha en speciell struktur som består av några *obligatoriska* element, nämligen: Sale request > Sale compliance > Sale > Purchase > Purchase closure, alltså ungefär en förfrågan om

---

<sup>29</sup> En text kan också definieras mer efter sina fysiska attribut, bokstäver i bläck på en bit papper, till exempel.

<sup>30</sup> Eller se Labov & Waletzky (1967) kända struktur för narrativer



köp, följt av något slags bekräftande, följt av en prisuppgift, följt av betalning som följs av ett avslut. Fler element kan ingå i genren, men dessa är frivilliga. Som framgår av exemplet ovan bidrar varje element till helheten. Det har en funktion. I Hasans modell, kan en texts struktur till viss del förutsägas av den kontext i vilken den ingår i kombination med målet med handlingen. Kontexten definieras genom de tidigare nämnda registervariablerna field, tenor och mode.

Martin & Rose (2007, 2008) har en liknande textmodell, men de lyfter fram genrebegreppet och bygger in *genre* som ett stratum, ovanför situationkontexten och variablerna field, tenor och mode (se 2008:17).<sup>31</sup> Genrer är för Martin och Rose kulturella uttryck. De är sociala aktiviteter som man lär sig genom att delta i dem, eller genom att man explicit studerar dem. I enskilda texter syns genrer, i likhet med exemplet om fruktköpet ovan, som steg som tar texten (eller aktiviteten) till sitt mål. Definitionen av genrer som ”a staged, goal-oriented social process” (2007:8), synbara i text, och tanken att genrer lärs in, att de har värden och realiserar ideologier, är relevant i avhandlingen, särskilt i studie III där jag undersöker hur elever svarar på en skrivuppgift som framförallt uppmuntrar till berättande text.

Detta synsätt på text i kontext och funktionell textstruktur har många fördelar, men det finns begränsningar. En indelning av en text i funktionella enheter fungerar bäst, eller kanske enbart, på tämligen välstrukturerade, tydliga texter, där man som läsare är väl bekant med textens situation och syfte och förstår författarens intentioner. En strikt textstruktur med obligatoriska element, eller steg, kan ifrågasättas (utom möjligen när det handlar om utbildning, se Ledin & Berge 2001). Med åren har exempelvis genrefamiljen berättande text vuxit (se Martin & Rose 2008:51 f) vilket visar på svårigheterna med en strikt mall eller ett schema. Ett låst genresystem drabbas av samma problem som ett språk som objekt gör: Empiriskt håller inte teorin för den variation och de flytande gränser som finns. Men som Ledin och Berge konstaterar, ”är det inte heller rimligt att överge tanken på att genrer så att säga föreskriver att texter har besläktade textuella och språkliga drag” (2001:15). Trots att genreteorierna kan bidra till ökad förståelse för texter har jag i min undersökning behövt en annan metod för att få syn på elevernas aktivitet, och för den metoden är de två kvarvarande dimensionerna i SFG:s syn på språk mycket väsentliga: dimensionerna system och struktur.

## 4.4 System och struktur

De dimensioner i SFG:s språkmodell som presenterats ovan (i den ordning de presenterats: 4, 3 och 5) förklarar den övergripande synen på språk i SFG.

---

<sup>31</sup> Modellen ingår i SFL, men den är inte, som jag förstår det, helt enkel att applicera i den språksyn som ges av den fjärde dimensionen i SFG.

De kvarvarande två, *struktur* och *system*, förklarar språkets inre organisation. Struktur har här en besläktad men annan betydelse än den som rör struktur på textnivå, som exempelvis genrer. Dessa dimensioner, struktur och system, är relevanta i avhandlingen för förståelsen av text och för hur text kan analyseras.

I de flesta grammatiska beskrivningar är struktur essentiellt, och så även i SFG. Den strukturella ordningen är syntagmatisk: De ingående delarna i en enhet är ordnade efter rang, så att ett morfem är en del i ett ord som är en del i en fras eller ”grupp” som är en del i en sats. Det speciella med SFG är att struktur är underordnat system. ”A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice”, skriver Halliday (2014: 23). Struktur uppstår som en följd av paradigmatiska val i mängder av system. Språklig produktion betyder parallella val inom multipla system. Systemen representeras som paradigmatiska nätverk, och valen är antingen av typen ”antingen eller” eller exakthet. För att skriva ”jag skriver”, gör jag exempelvis val i systemet modus, där jag väljer fri sats, indikativ och deklarativ. Samtidigt gör jag val i systemet polaritet och väljer positiv, ej negerande, och i systemet transitivitet väljer jag materiell process. Valen genererar struktur, ordföljd till exempel. Fortsätter jag att skriva gör jag fler val. En text veckar ut sig. Text är således, kanske framförallt, dynamisk, en process av betydelseskapande. I SFG finns en benämning för detta, logogenesis: ”the creation of meaning in the course of the unfolding of text” (2014:601).

Struktur är alltså de mönster som uppstår av alla de val som görs. Det är dock inte alltid, som jag redan varit inne på, som de mönster som framträder är begripliga. Helt obegripliga mönster, eller yttranden som uppfattas som ”mönsterlösa”, skulle vi inte betrakta som text. Helt obegripliga yttranden, på ett språk<sup>32</sup> vi förstår, är förhållandevis ovanliga, åtminstone när vi är bekanta med yttrandets kontext och om intentionen med yttrandet var kommunikation. Men texter som vi inte förstår syftet eller huvudpoängen med är inte ovanliga och det kan finnas flera anledningar till att vi behöver förstå poängen, eller åtminstone förstå varför vi inte förstår. Grammatik ger en möjlighet till det, genom att fånga den språkliga aktiviteten på en detaljerad nivå. Lexikogrammatik är system och struktur med en väl kartlagd variation. Varje yttrande innebär val i flera system, och dessa val kan kartläggas (se exempel ovan, ”jag skriver”). Genom valen framträder mönster (se Halliday 2014, Malcolm 2010) som hjälper till att synliggöra aktivitet på en högre nivå, ovanför satsen och detta utgår jag ifrån i konstruktionen av en analysmodell i studie II.

---

<sup>32</sup> Här exempelvis i betydelsen nationsspråk

## 5 Avhandlingens studier

Avhandlingen inbegriper fyra studier, förenade i det övergripande syftet att utforska skolämnet svenska som andraspråk i relation till språket hos de elever som läser ämnet.

**Studie I** har sin utgångspunkt i distinktionen mellan första- och andraspråk. I en språkligt komplex värld, där barn växer upp med flera språk närvarande kan distinktionen vara svår att göra. Många barn i Sverige växer upp med flera språk närvarande. Svenska kan ha en undanskymd roll och således bli ett tydligt andraspråk. Att elever som är födda i landet Sverige läser ämnet svenska som andraspråk behöver därför inte vara orimligt. Men eftersom urvalsprinciperna till ämnet varierar mellan olika skolor, är det svårt att dra slutsatser om hur elevernas svenska ser ut. I studie 1 undersöker jag det, genom att studera språket hos en grupp elever som är födda i Sverige och som läser ämnet svenska som andraspråk. Jag utgår ifrån att eleverna, som går i årskurs nio, har en ur inlärarperspektiv avancerad svenska men att något i deras svenska språk har betydelse för att de läser ämnet svenska som andraspråk. Jag intresserar mig för vad detta *något* är. Jag undrar vad som är "andraspråket" i deras språk och om det går att avgöra om eleverna har svenska som första- eller andraspråk. Svaret kan inte förväntas bli definitivt utan snarare peka i någon riktning.

De texter, eller det språk som undersöks, utgörs av elevernas skriftliga och muntliga prov i ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk. I studien ingår också ett jämförelsematerial av motsvarande texter skrivna inom ämnet svenska, samt bakgrundsmaterial om eleverna i gruppen svenska som andraspråk. Språket undersöks i förhållande till en standardspråksnorm.

Studien innehåller tre delstudier. Den första inkluderar både skriftligt och muntligt material och utgörs av en processbarhetsanalys. Denna del ingår för att verifiera att eleverna befinner sig på en ur inlärarperspektiv avancerad nivå.

Den andra delstudien är ett slags felanalys, där enbart de språkliga uttryck som avviker från standardnormen noteras. Avvikelseorna rör som högsta språkliga enhet satskomplex. De skriftliga avvikelseorna jämförs med avvikelser i matchade texter skrivna av elever i ämnet svenska. Avvikelseorna tolkas mot tidigare studier av elevtext på "nästan infödd" nivå.

Den tredje delstudien sätter eleven i fokus och redogör för några individuella mönster i hela materialet. Här ingår bakgrundsuppgifter om eleven och hans språk, bland annat genom en enkät de besvarat, samt min bedöm-

ning av elevernas talade språk i termer av ”migrationsrelaterad variation” (se Bijvoet & Fraurud 2013, 2016).

Delstudierna visar att eleverna ur ett inlärar- och processbarhetsperspektiv har en avancerad svenska. Elevernas språk avviker mer från en standard-språksnorm än elevernas språk i gruppen svenska, men skillnaderna är små. Detta resultat överensstämmer delvis med tidigare studier. Eleverna i gruppen svenska som andraspråk gör fler avvikelser och fler av dessa är av typen andraspråksdrag. Men skillnaderna mellan grupperna är små. Typiska andraspråksdrag finns som sagt, men dessa är också få och kan ha andra orsaker än att de *är* andraspråksdrag. Avseende genus och adjektivkongruens finns nästan inga avvikelser. Ordföljdsavvikelse finns i det muntliga materialet, men eftersom dessa verkar variera beroende på situation, verkar de snarare vara uttryck för gruppspråk än för inlärar-språk. I tal uppfattar jag migrationsrelaterad variation hos de flesta eleverna, men inte som påverkan från ett annat förstaspråk (”brytning”), utan snarare som multietniska gruppspråksdrag. Alla elever uppfattar svenska som sitt bästa, eller ett av sina bästa språk, och det finns elever som anger att de lärt sig svenska före ett annat språk.

Den samlade bilden ger att elevernas svenska i något avseende kan karaktäriseras som ”migrationsrelaterad variation”, men det finns få starka lingvistiska indicier som talar för att eleverna har svenska som andraspråk i betydelsen inlärt som andra eller senare språk (vilket antingen kan anges eller synas som inlärar-språk). Varför eleverna läser ämnet svenska som andraspråk kan inte avgöras, men det kan diskuteras. Några elever kan eventuellt ha läs- och skrivsvårigheter.

**Studie II** är en teoretisk studie som har sin utgångspunkt i vad text är, hur text kan förstås och studeras. Studien beskriver en modell för textanalys. Den modell som beskrivs utvecklades för och används i studie III.

Studien utgår ifrån det perspektiv på text som ges av Halliday & Hasan (1976, 1989) det vill säga att text är en semantisk enhet och att text är språk som utför ett arbete i en kontext. Vilket arbete en potentiell text utför – det vill säga vad som är dess huvudsakliga syfte, och hur den hänger ihop är dock inte alltid uppenbart. Kanske särskilt i utbildningssammanhang och när det handlar om elev- eller studenttext är det viktigt att förstå, och att kunna visa, hur eller varför en text utför och uppnår, eller inte uppnår, ett visst syfte. Det är också lingvistiskt värdefullt med fler perspektiv på och metoder för att förstå text. Den modell som föreslås i studien utgår ifrån och syftar till att komplettera de metoder som finns inom den systemisk funktionella lingvistik, vilka antingen inte kan hantera icke välstrukturerade och mindre koherenta yttranden eller fungerar mindre bra för att hantera många texter i jämförelse. Den modell som föreslås bygger på kartläggning av textens temporala utveckling. Genom att koda den tematiska tid och den Aktionsart som varje fri sats uttrycker – och visualisera koden – friläggs och illustreras en texts grundläggande struktur. De val som skribenten gjort framträder sats för

sats, och tillåter att man följer med i och får insikt i processen av textskapande. Valet att kartlägga just temporal utveckling har flera anledningar. Bland annat är information om tid betydelsefull och begriplig. Informationen är kodad främst i det finita verbet och uttrycks obligatoriskt i svenska. Avkodningen är *relativt* enkel och objektiv åtkomlig. Informationen går att visualisera och den bild som ges är förhållandevis genomskinlig och fungerar för att göra jämförelser. Analysen ger en hel del information, men den fungerar också som ett underlag till vilket man kan tillföra ytterligare analyser och information. Den blir som en grundläggande ritning på vilken man kan tillföra fler detaljer. I studien ges exempel på hur detta kan gå till, och som exempel används texter ur materialet för studie III. Dessa texter är formulerade som svar på en skrivuppgift inom ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs nio. Skrivuppgiften uppmuntrar främst till berättande text. De analyser som tillförs är därför anpassade efter dessa omständigheter, och särskilt utvecklade för att förstå berättande text.

**Studie III** undersöker hur elever i årskurs nio löser en uppgift i den skriftliga delen av ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk. Ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk ges varje år och har en betygsstödande funktion. Provet är inte en exakt spegelbild av ämnesbetygen, men det finns ett samband. I såväl ämnesprov som i ämnesbetyg underkänns en mycket stor andel elever i ämnet svenska som andraspråk.

I den här studien utforskas elevernas språk som aktivitet genom frågan om hur de löser skrivuppgiften i ämnesprovet. I jämförelse med studie I är det alltså en annan aspekt av språket som undersöks, och resultaten, mätta i betyg, är inbyggda i studien. Elevernas texter är indelade i fyra betygs- och ämnesgrupper, innehållande icke godkända och mycket väl godkända texter i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Fokus är inställt på de underkända texterna i svenska som andraspråk. Studien syftar till att utöka kunskapen om elevernas skrivande i relation till en förelagd uppgift. Mer övergripande tillför studien kunskap om elevernas språk som aktivitet, och om skillnader mellan grupper beroende på betyg och ämne. Studien ger också en bild av ämnet svenska som andraspråk i relation till ämnet svenska, och ger underlag för en diskussion om hur texter värdesätts.

Hur eleverna löser provuppgiften studeras genom deras texter, och dessa sätts i relation både till den uppgift som de är respons på och de för läraren avsedda bedömningsanvisningarna. I studien undersöker jag hur eleverna anknyter till uppgiften, vad de skriver om hur de ”vecklar ut” sina texter. Studien tar teoretisk och metodisk utgångspunkt i systemisk funktionell grammatik och lingvistik i synen på text, men också i Labovs teori om hur en berättelse byggs upp (Labov 1997). Elevernas lösningar studeras genom texternas temporala organisation med den modell som beskrivs utförligt i studie II. Texternas anknytning till uppgiften och dess innehåll analyseras också. En analys av skrivuppgiften, i termer av utspelsdrag, det vill säga en

initierande språkhandling som förväntar en viss typ av svar, ingår också i studien.

Resultaten visar att majoriteten av eleverna i de olika grupperna i stor utsträckning löser uppgiften på samma sätt. De svarar på den kongruent ställda uppmaningen i uppgiften om att berätta om en egen upplevelse när de var vakna sent på kvällen eller natten och de formar sina texter så att de temporalt löper från tid a till tid b i en specifik dåtid. Det varierar hur tydligt och på vilket sätt det speciella med upplevelsen framgår och huruvida den del i uppgiften som ger ramarna, och anger att upplevelsen ska ha en viss karaktär, inbegrips i svaret. En oklar anknytning till uppgiften, ofta med en avvikande temporal utveckling av texten, är vanligare bland de underkända texterna. Utmärkande för ämnet svenska som andraspråk är en innehållslig variation där texterna har negativa inslag. Sådana negativa inslag är ovanliga i texterna i ämnet svenska.

Flera skillnader tycks bero på hur eleven anknyter till den ram som ges för uppgiften, och det gäller också det mest utmärkande för de icke godkända texterna i svenska som andraspråk. En tänkbar förklaring till skillnaderna kan vara elevernas skiftande erfarenheter av såväl den direkta situationen, skrivuppgiften, som den kulturella kontext i vilken den ingår och har formats.

**Studie IV** är en undersökning av rådande språksyn i två för grundskolan viktiga styrdokument: Skolförordningen och Läroplanen för grundskolan. Styrdokumentet har ofta tillskrivits ansvar för att ämnet svenska som andraspråk inte fungerar tillfredsställande. Vid den senaste skolreformen, som kanske ännu kan anses pågående, reviderades de aktuella styrdokumentet och togs helt i bruk vårterminen 2013. De är alltså förhållandevis färskt och utforskade.

I studien granskas hur *språk* och *modersmål* definieras och värderas i de aktuella dokumenten. En teoretisk utgångspunkt är att texterna står i nära relation till den verksamhet de är avsedda att styra, så att de såväl formar som formas av den. Svenska som andraspråk identifieras i studien som ett särskilt angeläget område att undersöka, men studien är bredare än så och innebär en granskning av hur de aktuella dokumenten definierar och värderar *språk* i fler sammanhang. Alla språk och språkämnen som nämns, samt alla användningar av ”språk” (-språk- i sammansättningar) inbegrips i studien. Således inkluderas till exempel också modersmål och umgängesspråk i studien. Undersökningen genererar en diskussion om vilken språksyn som uttrycks och vilken typ av språkutbildning som beskrivs i styrdokumentet. Metoden är en kommenterande innehållsanalys som vilar på den språkförståelse som uttrycks i SFG.

Studien visar som väntat att en ”traditionell” språksyn råder i texterna, det vill säga språk förstås som separerbara enheter, och de värderas olika. Svenska värderas högst, tätt följt av engelska och andra europeiska språk. *Svenska som andraspråk* och *modersmål* definieras i Skolförordningen ge-

nom de elever ämnena är avsedda för, vilket bland annat betyder att ämnena inte är självbärande utan enbart existerar om dessa elever finns. Definitionen av svenska som andraspråk är i Skolförordningen vag med en begreppsanvändning som innebär att svenska som andraspråk inte nödvändigtvis är svenska som andraspråk enligt inlärningsordning.<sup>33</sup> Eleven kan båda ha och inte ha svenska som modersmål. Den gemensamma nämnaren hos de elever som kan bli aktuella för ämnet är en icke-svenskspråkig eller utländsk markör som man indirekt ska förstå påverkar elevens språk. Sett utifrån ämnet svenska som andraspråks historia, finns karaktären av stöd kvar genom att ämnet ska anordnas ”om det behövs”. Varför det behövs är uttalat i Skolförordningen, utöver vad som alltså kan utläsas ur *vilka elever* som kan komma ifråga för undervisningen. I Skolförordningen framgår att ämnet svenska som andraspråk *ersätter* ämnet svenska. I jämförelse med ämnet svenska kan svenska som andraspråk därmed uppfattas som det markerade alternativet och svenska som det ommarkerade.

Kursplanerna i svenska som andraspråk och i övriga språkämnen berättar om ämnets mål och innehåll. Alla språkämnen liknar varandra, men det finns också några skillnader vilka främst handlar om ämnets funktion. Ämnet svenska som andraspråk har mest gemensamt med ämnet svenska och fyller i stort sett samma funktion, sett till slutmål och vad kunskaperna ska användas till.

Ett par motsägelsefullheter kan anas i styrdokumentet, dels rörande ämnet modersmål och dels rörande flerspråkighet eller kunskaper i flera språk mer generellt. Samtidigt som kunskaper i flera språk explicit värderas, så finns regleringar som tycks säga något annat. Den tvåspråkiga utbildning som regleras i Skolförordningen behandlas till exempel olika beroende på ingående språk, så att endast den som rör tvåspråkig utbildning på engelska och svenska verkar ha tvåspråkighet som mål.

Även om ett slags generell språkförmåga omnämns och uppskattas i styrdokumentet, så är språkutbildningen tydligt uppdelad efter språk. Språken tillskrivs vidare olika funktioner och värderas olika. En kort diskussion förs om hur språks värden kan knytas till dess talare, och om hur ett förändrat synsätt på språk skulle kunna flytta fokus från talare och om språk som objekt till en aktivitet och hur man möjligtvis därigenom skulle kunna undvika värderande jämförelser särskilt med ämnet svenska.

---

<sup>33</sup> Vilket det däremot tycks vara enligt kommentarmaterialet till ämnet.

## 6 Resultat och diskussion

Syftet med avhandlingen har varit att utforska skolämnet svenska som andraspråk i relation till språket hos de elever som läser ämnet. I detta kapitel sammanfattas och kommenteras de huvudsakliga resultaten. Resultatredovisningen följer samma ordning som avhandlingens studier. I denna redovisning besvaras avhandlingens forskningsfrågor och nya frågor väcks. Forskningsfrågorna är följande:

- Hur kan språket, som system och som aktivitet, hos elever som läser svenska som andraspråk avgränsas och karaktäriseras?
- Hur inverkar språksyn och språkliga värderingar på vem ämnet är till för och på vem som faktiskt läser det?
- Hur kan grundskolans ämne svenska som andraspråk förstås, både som skolämne och som språk?

Den första frågan besvaras främst av resultaten i studie I och III, där studie I fokuserat språket som system och studie III fokuserat språket som aktivitet. Studie II besvarar frågan genom att föreslå en metod. Den andra frågan besvaras främst av studie IV, där styrdokumentens språksyn undersöks och den tänkta eleven och dennes språk definieras, men den besvaras också av studie I och III. Den tredje frågan bygger på resultat från samtliga studier och leder till en diskussion där jag pekar på komplexiteten i grundskolans svenska som andraspråk i årskurs nio och diskuterar varför ämnet är så svårfångat och problematiskt. Slutligen, i avsnitt 6.6, ser jag kritiskt på mina studier och blickar framåt mot framtida forskning som jag bedömer vara nödvändig eller önskvärd.

### 6.1 Svenska som andraspråk som avvikelser från standardnorm – verklighetens elever

I studie I studeras grundskolans svenska som andraspråk utifrån en grupp elever som alla är födda i Sverige. Som förväntat har de ur ett inlärarperspektiv en avancerad svenska, här sett ur ett processbarhetsperspektiv. Sett ur ett svenskt standardspråksperspektiv finns avvikelser, men inte så många och av sådan art att de med någon säkerhet låter mig etikettera elevernas



svenska språk som svenska som andraspråk, i traditionell bemärkelse. De grammatiska avvikelserna från en svensk standardspråksnorm är för få för att en sådan slutsats ska kunna dras. I jämförelse med den grupp som läser ämnet svenska är visserligen avvikelserna fler, också sådana som är typiska för inlärare av svenska på ett tidigt stadium, men de är fortfarande få och kan ha andra orsaker än att svenska skulle lärts in som ett andraspråk. Elevernas egna angivelser talar för att de har vuxit upp med svenska och – i varierande utsträckning – ett annat språk som deras föräldrar talar. Alla utom två elever har någon gång deltagit i modersmålsundervisning. Jag uppfattar ingen brytning i elevernas tal, men hos majoriteten kan jag notera drag i deras talspråk vilka jag uppfattar som förknippade med multietniskt ungdomsspråk eller förortssvenska.

Elevernas språk, deras ”svenska som andraspråk” (i förlängningen en bild av skolans svenska som andraspråk) kan alltså i detta fall sammanfattas som svenska med några få icke-svenskspråkiga eller utländska markörer. En karaktärisering av språket som system måste göras i relation till något. Ska man försöka etikettera (och därmed avgränsa) språket, ligger multietniskt ungdomsspråk eller förortssvenska närmare till hands än svenska som andraspråk i en traditionell bemärkelse för de flesta eleverna. Den minsta gemensamma nämnaren tycks vara föräldrar med ett annat språk. Ett svar på den första forskningsfrågan kan alltså formuleras så att det inte i det här fallet är möjligt att dra någon skarp gräns mellan det språk som används i klassrummet i svenska och det som används i klassrummet i svenska som andraspråk.

De aspekter som undersöks i studien pekar inte mot att eleverna har behov av att läsa ämnet svenska som andraspråk med anledning av att de har svenska som andraspråk. Det låter som en motsägelse, men det är ett resultat jag vill peka på, därför att det är en viktig komponent i analysen av ämnet svenska som andraspråk.

Studien kan inte besvara frågan varför de aktuella eleverna läser ämnet svenska som andraspråk – om det behövs eller varför det behövs – men den motiverar att frågan ställs. Frågan kan också formuleras med omvänt fokus, det vill säga: Varför läser de inte ämnet svenska?

## 6.2 Ett försök och förslag till en kulturellt oberoende textanalytisk modell med fokus på aktivitet

Studie II tar sin utgångspunkt i att språk inte bara *är* utan också – och kanske framförallt – *sker*, som text med Hallidays & Hasans formulering: språk som utför ett arbete i någon kontext (se 1989:10). Textens arbete utförs inte bara när språket uttrycks i realtid. Språk som sparats, spelats in eller skrivits ned, sker igen och igen varje gång det möter någon lyssnare eller läsare och vilket arbete som utförs varierar (jfr Pennycook 2010).

Det är viktigt att kunna diskutera vilket arbete en text utför, och om den utför det arbete den är avsedd att utföra, i en given kontext. Det behövs fler modeller som är avsedda för att närma sig text med den avsikten. Den modell jag föreslår i studie II gör det genom att försöka frilägga den betydelse-skapande *processen*<sup>34</sup> i texten. Det gör den genom ett fokus på elevens val av tid i varje sats. Tid som centrum gör modellen relativt objektiv och möjliggör jämförelser mellan texter. Modellen är ett bidrag till den metodologiska verktygslådan om man vill studera texter tvärs över kulturgränser, och om man vill studera texten som en egen handling som i minsta möjliga mån färgas av läsarens egna erfarenheter och förväntningar på vad texten ska vara. Särskilt i miljöer där flera kulturer möts är detta viktigt. Det handlar lika mycket om att de som möter eleven och läser dennes texter kan förstå *vad* eleven gör (jfr Halliday & Hasan 1976) som om att eleven ska lära sig de mönster som en viss genre har. Metoder som underlättar detta arbete behövs. Det behövs också fler sätt att hantera många texter. Den metod jag föreslår tar ett steg i den riktningen, inte minst genom att den möjliggör att texten visualiseras. För den studie av språk som aktivitet som jag genomfört i studie III har metoden varit ett nödvändigt verktyg.

### 6.3 Svenska som andraspråk i provsituation

I studie III studeras grundskolans svenska som andraspråk med fokus på sådana exempel på elevspråk som inte bedöms uppnå målen. Den här studien visar, liksom studie I, att det är stora likheter mellan ämnes- och betygsgrupp-erna svenska och svenska som andraspråk. De underkända texterna i båda ämnena uppvisar till exempel liknande drag i anknytning till den uppgift de är svar på, och liknande temporal utveckling. Detta har implikationer såväl för undervisning som för provkonstruktion, som handlar om förväntningar på elevernas lösningar, om *vad* som värderas högt. Det är viktigt av flera skäl. Det handlar inte bara om att eleverna ska lära sig hur de ska svara: provkonstruktörerna måste tänka på hur frågor ställs, och lärare måste inte bara kunna avgöra att eleven inte svarat som tänkt – utan också *vad* eleven svarat och varför. Studien visar att lösningen av en uppgift i den skriftliga delen av ämnesprovet handlar mycket om läsningen av den.

Det finns dock inte bara likheter utan också skillnader mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. I det aktuella sammanhanget, skrivuppgiften i ett nationellt ämnesprov, finns prefererade tillvägagångssätt uttryckta i bedömningsmaterialet om hur eleven bör tolka skrivuppgiften. Flera texter i svenska som andraspråk, särskilt de som inte bedömts uppnå målen men också de som fått högsta betyg, har i detta avseende en disprefe-

---

<sup>34</sup> Modellen är mer dynamisk, menar jag, än en funktionell genreanalys (jfr Pennycook 2010:118).

rerad tolkning av uppgiften.<sup>35</sup> Texter i ämnet svenska ligger närmare den prefererade tolkningen.

Dessa skillnader kan diskuteras. Det är inte nödvändigtvis så att eleverna i svenska som andraspråk gör något annat och att det straffar sig i betyg – det finns också de som får högsta betyg trots att de går emot den prefererade tolkningen. Däremot är det inte otänkbart att en liknande icke prefererad tolkning skulle kunna straffa sig i ett annat sammanhang. Skillnaderna finns och ger en bild av ämnet svenska som andraspråk *och* ämnet svenska. I likhet med diskussionsfrågan given av studie I ovan, kan fokus också här riktas mot ämnet svenska i stället för mot ämnet svenska som andraspråk. Vilken variation finns det plats för inom ämnet svenska? Skulle man kunna få högsta betyg i ämnet svenska också om man gick emot den prefererade uppgiftstolkningen?

Trots de skillnader som syns måste nog ett svar på den första forskningsfrågan också av denna studie formuleras så att det inte är möjligt att dra någon skarp gräns mellan det språk, som aktivitet, som används i klassrummet i svenska och det som används i klassrummet i svenska som andraspråk. Dock bör det noteras att det bland de icke godkända elevtexterna i svenska som andraspråk finns texter som tvivelsutan är skrivna av elever som har svenska som andraspråk, i traditionell bemärkelse. Dessa elever ingår i studien, men det lyfts inte fram så tydligt i denna studie av språk som aktivitet. Hade dessa elevers språk studerats som system som i studie I hade skillnaderna kunnat bli tydligare. Det är viktigt att nämna därför att den bilden av språket, språk i tidig inläring, som system, inte framkommer av studierna, men den finns, och på flera sätt kan man tänka att ämnet är avsett för just dessa elever. Dessa elevers språk har, i det avseendet, inte studerats därför att man kan tänka att det är givet och oproblematiskt att dessa elever läser ämnet svenska som andraspråk. Men det är inte riktigt så enkelt, menar jag. Dessa elever är nya inlärare och de behöver få tid på sig. De bör inte utföra den aktuella skrivuppgiften som ett prov, där de provas mot kriterier anpassade efter en nivå som satts efter vad en elev som har svenska som modersmål och har gått i svensk skola på svenska i nio år klarar av. Det är uppenbart att de inte kommer att bli godkända – så varför utsätta dem för det?

Studie III visar alltså inte bara hur olika elever lyckas eller inte lyckas (i betyg mätt) på en skrivuppgift, utan motiverar liksom studie I att frågor om gränsdragningar ställs, gränsdragningar mellan ämnet svenska och svenska som andraspråk, och gränsdragningar inom ämnet svenska som andraspråk.

---

<sup>35</sup> Det kulturellt prefererade rör den del av instruktionen som uppmanar till att berätta om vad som är lockande eller spännande med att vara vaken på natten och hur detta ska förstås. Se vidare studie III.

## 6.4 Styrdokumentens språksyn i relation till verkligheten

I studie IV studeras grundskolans svenska som andraspråk utifrån de dokument som föreskriver undervisningen. Jag undersöker vilken språksyn och språklig värdering som texterna uttrycker. Det visar sig att texterna har en traditionell språksyn. En generell språkförmåga är mindre viktig än kunskap i separata språk. Språk, och språkämnerna värderas olika högt, vilket betyder att flerspråkighet är mer värd om den har en sammansättning av vissa särskilda språk. Svenska värderas högst, följt av engelska. Ordet flerspråkig förekommer för övrigt bara i kursplanen för ämnet modersmål.

Svenska som andraspråk är ett skolämne, ett språkämnena som i flera avseenden liknar övriga språkämnena. Men det finns skillnader och en betydande sådan är att eleven och dennes språk utgör basen för ämnet svenska som andraspråk på ett annat sätt än i övriga ämnen *och* att ämnet samtidigt måste förstås i relation både till språket och till språkämnena svenska. Och i den jämförelsen är svenska defaultämne medan svenska som andraspråk är en avvikelse.

Styrdokumentens beskrivning av svenska som andraspråk överensstämmer med resultaten i studie I på så sätt att inlärningsordningen inte är avgörande för ämnet. Enligt styrdokumentet är inte svenska som andraspråk nödvändigtvis lika med svenska som någons andra språk, alltså svenska som andraspråk i traditionell bemärkelse. 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. Avvikelsen måste förstås i relation till en norm. Jag skulle vilja tillägga att avvikelsen innebär att elevens svenska inte är åldersadekvat, även om det är tveksamt om man måste läsa in det i styrdokumentets definition, men det gör en diskussion enklare. Åtminstone måste avvikelsen i något skede sättas i relation till målet med undervisningen och de förmågor, mätbara i betyg, som ska uppnås. Och dessa förmågor är som sagt likvärdiga ämnet svenska.

Styrdokumentet, och den verklighet de beskriver, skapar varandra. Men verkligheten är så ordnad att styrdokumentet ska styra, och det finns anledning att vidare kommentera denna relation. Styrdokumentet präglas av en språksyn där språk är åtskiljbara enheter, medan språkexemplen i studie I och III båda pekar på att det är svårt att dra skarpa gränser mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. Språksyn och språklig värdering samverkar i avgörandet om vem som kan läsa och vem som läser ämnet svenska som andraspråk. Å ena sidan ryms i princip alla elever inom definitionen ”elever med någon icke-svenskspråkig eller utländsk markör”, å andra sidan

finns en uppfattning om vad dessa markörer är, vilka kommer till uttryck i studie I och III.

## 6.5 Diskussion

Hur kan då grundskolans ämne svenska som andraspråk förstås, både som ämne och som språk? Till att börja med står det klart att ämnet måste förstås i relation till språket och ämnet svenska. Gränsdragningar mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk aktualiseras oundvikligen, och avhandlingens syfte, att utforska ämnet i relation till språket, gör det nödvändigt att diskutera den problematik som föreligger i den nuvarande relationen mellan språk och ämne.

Komplexiteten och problematiken med svenska som andraspråk i grundskolans *årskurs nio* är att det inte verkar vara anpassat för någon elev, oavsett vilket perspektiv man väljer. Hur man än närmar sig ämnet möter man problem, och det beror på alla språkliga referenser som är inbyggda i ämnet och konkurrerar med varandra. Dels är det referenser som ges av styrdokumentet, och dels är det referenser som ges av samhällets förståelse av språk, svenska och svenska som andraspråk.

Ämnet heter *svenska som andraspråk*, men som studierna visat är ämnet inte, inte heller i styrdokumentet, uttryckligen eller enbart till för elever som har svenska som sitt andraspråk i traditionell bemärkelse. Om det vore det, kan man tänka sig att det skulle lösa vissa problem. Även om det har blivit svårare att i vissa fall avgöra vilket som är en individs första- och andraspråk så är det fortfarande i vissa fall mycket enkelt. Många elever i ämnet är nyanlända och har uppenbart svenska som sitt andraspråk och befinner sig i ett tidigt inlärningsstadium. Att ämnet svenska som andraspråk är till för dessa elever verkar i detta perspektiv självklart. Dessa elever kan börja skolan i vilken årskurs som helst. Problemet i dag är, menar jag, att ämnet är formulerat så att inlärare i ett tidigt skede med stor sannolikhet kommer få ett underkänt betyg år efter år i ämnet. Det kan tolkas som att ämnet trots allt inte är till för dessa elever. Dessa elever bör få uppmuntran och få se progression i betyg precis som nybörjare i vilket annat (språk)ämne som helst.

Svenska som andraspråk är alltså inte nödvändigtvis till för elever som har svenska som sitt andraspråk, utan det är till för elever vars språk avviker på grund av icke-svenskspråkig eller utländsk närvaro av något slag. Även om det är en vag formulering så fångar den något centralt. Undervisningen i svenska i skolan måste utformas för och inkluderar elever som inte har en traditionell svenskspråkig bakgrund, och födelselandet säger inte nödvändigtvis något om detta. Även elever födda i Sverige *kan* ha svenska som andraspråk, *kan* ha eller ha haft liten kontakt med det svenska språket. Problemet är hur eleverna ska identifieras på ett konsekvent sätt, om de inte alldeles uppenbart håller på att lära sig svenska som ett andraspråk.

Det finns stöd för att tolka Skolförordningens angivelser om att ämnet ska anordnas ”om det behövs” dels som förpliktigande och dels som att behovet ska kunna knytas till språklig bakgrund. Det ger i urvalsprocessen två ingångar, behov eller språklig bakgrund. Oavsett hur urvalet inleds, till exempel genom att eleverna får ange sitt modersmål, att en icke-svenskspråkig eller utländsk markör noteras, att elevens språk avviker och/eller inte är åldersadekvat – så måste behov och språklig bakgrund knytas till varandra. Enbart språklig bakgrund (exempelvis annat modersmål än svenska) eller behov (exempelvis inte åldersadekvat språk) räcker inte, inte heller att båda faktorerna samtidigt är närvarande, de måste bindas till varandra, hänga ihop kausalt. Därtill kan inte behovet förstås som att eleven inte skulle klara att bli godkänd i ämnet. Inte heller höga betyg betyder att behov inte föreligger. Det blir en mycket svår eller omöjlig ekvation med dagens elevunderlag. Språk som separerbara enheter finns inte. De är teoretiska konstruktioner och om avgränsningar ska göras i praktiken måste de vara uppenbara, tydliga och begripliga. Jag menar alltså att om man vill ha en konsekvens i urvalet av elever till ämnet svenska som andraspråk så måste någon förändring göras.

Ett tänkbart förslag till förändring finns redan (Lindberg & Hyltenstam 2013a). Med deras förslag blir ämnet svenska som andraspråk till för nyanlända elever, elever som är nybörjare i svenska språket. Det innebär att den språkliga bakgrunden är känd, att behovet är tydligt och korrelationen uppenbar. Dessutom sätts ett utgångsvärde som blir ett ingångsvärde i ämnet svenska. Förslaget innebär visserligen också att gränser sätts vid en övergång från svenska som andraspråk till svenska. Men det går. Man kan jämföra med förberedande utbildning, eller test, i svenska för universitetsstudier till exempel. Därutöver och därefter ger Lindberg och Hyltenstam förslag på ungefär ett språkgym, för att alla elever, alltså även elever som är födda i landet men som kanske pratar ett annat eller flera andra språk hemma ska få adekvat undervisning fram tills att svenskämnet är reformerat. Vad avser denna idé tar jag särskilt fasta på formuleringen: ”Den behöver inte, och ska kanske inte, enbart vända sig till flerspråkiga elever” (2013a:45). Det håller jag med om.

Jag instämmer i att svenskundervisningen behöver reformeras och menar vidare att de svårigheter som finns med att identifiera elever till ämnet svenska som andraspråk tyder på att den traditionella bilden av svenskspråkig bakgrund kan behöva justeras. Klimatet har förändrats, för att låna Hallidays liknelse. Jag menar att idag ingår icke-svenskspråkiga och utländska markörer i svenska. Om svenska skulle uppfinnas idag (jfr Maconi & Pennycook 2005), så skulle dessa markörer inte vara icke-svenskspråkiga eller utländska, utan svenska. Jag menar inte att vi inte redan idag uppfattar till exempel multietniskt ungdomsspråk, eller förortssvenska, som svenska,<sup>36</sup> men att vi måste uppfatta fler *praktiker* som svenska. Jag menar att det att

---

<sup>36</sup> Fast kanske med utländska inslag

lära sig svenska som ett bland flera språk, det är svenskt, det är så det ser ut idag i Sverige. Den svenska det generar, det är svenska. I dagens skola kan vi inte som tidigare förutsätta vad eleverna har med sig. Vi måste utgå ifrån att variation är normaltillståndet och acceptera olika slags variation, den må sedan vara dialektal eller ha sin grund i flerspråkiga miljöer. Om man släpper efter på det traditionella synsättet på språk, så kan man se att också ”enspråkiga” elever är flerspråkiga. Om man skiftar perspektiv, så blir det enklare att se att *alla* elever har behov av att lära sig standardsvenska och att delta i nya praktiker. Jag menar inte att en indelning av elever behöver vara negativ, men jag menar att vad gäller elever födda i Sverige är variationen större och mer komplex än att den går att dela i två på nuvarande grunder. Jag menar också att i en likvärdig skola ska alla elever ha rätt till anpassad undervisning. Vi måste fråga vilka resurser eleven har med sig – utan att värdera dem som generellt sett bra eller dåliga. Specialister i olika slags språkundervisning behövs fortsatt, men jag tror att det finns en vinst med att alla lärare i svenska i princip kan undervisa alla elever i svenska och att organisationen formuleras så att det är möjligt. Om man menar allvar med att språk är ”människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära”, som det står i läroplanen, så borde större resurser satsas på språk, i både skola och lärarutbildning.

## 6.6 Reflektion över avhandlingens studier och fortsatt forskning

Redan när jag inledde arbetet med denna avhandling var en hel del känt om ämnet svenska som andraspråk, om organisationen, eleverna och attityderna till ämnet. Jag har med mina studier velat tillföra en bild av språket i ämnet och förtydliga att hur vi förstår ett fenomen som språk spelar roll för vad ämnet svenska som andraspråk är och kan vara.

Den bild jag ger av ämnet bygger på få och små studier och ska inte uppfattas som den enda sanna bilden. Studierna är varken heltäckande avseende vad som undersöks eller storlek, som antal elevtexter till exempel. I studie I hade det till exempel varit mycket intressant att undersöka förekomst av specifika strukturer, undvikanden och överanvändning. Man hade velat se till frekvenser, och det hade varit önskvärt med ett betydligt större elevunderlag. Samtidigt hade ett ännu tydligare individfokus kunnat berätta mycket mer. Också studie III hade förstås varit mer tillförlitlig med ett större underlag. Den banar dock väg för vidare studier. Stämmer resultaten för ett större underlag? Är ämnet svenska det homogena och svenska som andraspråk variationen? Det är angeläget att följa upp min studie av hur eleverna löser en provuppgift med en studie av hur eleverna löser en uppgift i realtid, på plats. Det vore värdefullt också för att testa den textanalytiska modell jag föreslår.

Ett syfte med modellen är att komma närmare processen, att kunna återskapa aktiviteten ur skribentens synvinkel och förstå den.

För studie IV hade mer historia varit bra. En jämförelse över tid hade kunna förklara mycket mer om varför skrivningarna i styrdokumentet ser ut som de gör och dessutom gjort dem mer begripliga. Samtidigt finns en poäng med att bara ge en bild av texterna idag. Inte alla, färre och färre, som arbetar efter dem känner till skolans och ämnets historia. Texterna tolkas mot vår nutid, och då glappar det. Texter som ska styra vår nutid, måste förstås vara anpassade efter den. Man kan anklaga lärare och rektorer för att inte förstå eller ha tillräcklig kunskap för att agera som det är tänkt. Men det är inte, tror jag, den bästa vägen framåt. För beslutsfattare borde resultaten i föreliggande avhandling leda till att skrivningarna om ämnet svenska som andraspråk skärps. Organisationen måste vara begriplig, tillgänglig och till förmån för alla elever.

Resultaten i min avhandling understryker alltså behovet av språkideologisk forskning rörande svenska som andraspråk (jfr Hyltenstam & Milani 2012), såväl med ett diakront som med ett synkront perspektiv. Jag har tidigare nämnt att resultaten i ämnet svenska som andraspråk inte har varit föremål för särskilt intensiv forskning, och här finns också mycket att göra. Inte minst när det handlar om synen på språk, till exempel på icke-svenskspråkiga och utländska markörer, och hur sådana värderas. Markörerna kan studeras såväl i språket, som system, som i ett vidare, alternativt språkligt perspektiv som inbegriper eleven, platsen och historien till exempel. Sådan forskning kan såklart anknyta till vidare resultatförklarande forskning, till exempel vad avser de generellt sett sämre resultaten hos elever med utländsk bakgrund. Att undersöka syn på språkliga praktiker i skolan och möjligheterna med ett mer alternativt synsätt på språk vore också önskvärt. Garcia (2009), till exempel, menar att förmågan att nyttja och ta sig fram med hjälp av alla tillgängliga resurser (translanguaging) blir nödvändig i en global värld. Hur kan sådan förmåga få plats och utvecklas i den svenska skolan?

Jag hoppas med denna avhandling ha bidragit till förståelsen av ämnet svenska som andraspråk. Jag hoppas också att jag bidragit till förståelsen av vad språk är, varför och hur olika synsätt fungerar eller inte i teori och praktik samt att det går, och att vi kanske måste, förena flera synsätt på språk för att förstå och manövrera i vår språkliga värld.



## 7 Summary

Swedish as a second language has been an established school subject throughout Swedish school system since the middle of the 1990s, but its history dates back to the late 1960s (Tingbjörn 2004). The burgeoning number of immigrants at that time led to an expansion of teaching of Swedish as a second language. It soon became clear that to be successful in teaching students with different backgrounds, teaching had to change, and teachers needed new and different knowledge. Since its formal establishment, the subject has been the object of investigation in a number of reports and some research, although research based on language ideology is limited (Hyltenstam & Milani 2012:78).

This thesis explores the school subject Swedish as a second language and the language used within the subject. The exploration is motivated by the fact that the organization of the subject differs widely across schools and that, measured by grades, the outcomes for the subject are poor, with uniquely high fail rates. This situation is not new, and especially the variation in how the subject has been organized has been controversial almost since the subject was established generally as a school subject in Sweden. Suggested reasons for the variation are that the policy documents that prescribe the subject and specify its purpose are unclear and open to many different readings. Another suggested reason is that society has changed, immigrants' children have grown up in the country with more than one language, rendering it harder to decide who could and should study the school subject Swedish as a second language instead of the subject Swedish. The poor results in the subject Swedish as a second language per se have not received much attention,<sup>37</sup> perhaps because they can, in a sense, be explained as self-explanatory: The subject is in many respects equal to the subject Swedish, requiring the same level of language skills to pass, and many students are immigrants and in an early stage of learning the Swedish language. But at the same time students who are born in Sweden and attend the subject also fail at a higher rate than in the subject Swedish. Expected or not, the outcomes can be questioned and deserve more attention.

---

<sup>37</sup> Although if thought of as part of the broader discussion about immigrants' poorer results in the school overall, they have been discussed a great deal.

## Aim and research questions

The main objective of the thesis is to explore the school subject Swedish as a second language in relation to the language of students taking the subject. Another aim of this thesis is to illuminate the complex relation between the Swedish language and the use and conception of Swedish as a second language. The thesis answers the following research questions:

- How can the language of students taking the school subject Swedish as a second language be defined and characterized as a system and as an activity?
- How do conceptions of language and attitudes towards language affect who the subject geared to and who actually studies it?
- How can Swedish as a second language be understood, both as a school subject and as a language?

The thesis has a linguistic perspective, which means that although the school subject is the starting point for analysis, language is the focus. The school subject Swedish as a second language is closely tied to the language Swedish in a complex way, not just to Swedish as a language, but also to the concept of Swedish as a second language. This combination is both challenging to handle and part of the complexity I wish to describe.

The first research question is dealt with mainly in papers I and III, which are two studies of students' language. While the first paper focuses on the language of students who were born in Sweden, and regard Swedish as (one of their) best language(s), paper III focuses on language that is judged with a failing grade in a national test in the school subject. Theoretically, paper I investigates the language of the students as a *system*, mainly as a grammatical system, while paper III, focuses on the language as an *activity*, at the level of text. Methods for investigating language as an activity can be developed further, and that is the aim of paper II, which presents a method for text analysis. Paper IV addresses the second research question, in an analysis of policy documents defining Swedish as a second language and what values are expressed therein. The question of linguistic perspective in the policy documents concentrates on two opposing perspectives: a traditional view that perceives languages as separate entities or an alternative view that perceives language rather as activities. The third research question is answered by all the papers in aggregate.

## Understanding language

In order to explore and understand Swedish as a second language in schools I maintain that some reflection on how language can be viewed is essential.

In this thesis I make a distinction between a traditional and an alternative view of language. The traditional view sees languages as separable, countable entities. This is the most common view of languages in the everyday parlance. A traditional view of languages is necessary for a distinction to be made between first and second languages. Swedish as a second language requires that there is another first language. The distinction is easiest to handle when the first and the second languages have fewer similarities, such as Swedish and Chinese, and when the language learner has only been in contact with one language during childhood. However this is not always the case. On the contrary, in Sweden as in the rest of the world, children are raised with many languages surrounding them, and it might be hard to determine in what order certain languages were learned (cf. Blommaert 2010). It is also the case that even if a language in fact was learned as number two, if the learner has reached an advanced level, it might be very hard to determine the order on linguistic grounds.

Although there are obviously many advantages to a traditional view of languages, such a view is not always helpful in describing the languaging in the world, which points to the need for an alternative view of language. In this dissertation such an alternative view understands language as an activity or a resource (cf. Pennycook 2010). This alternative view also draws attention to how language is valued (cf. Blommaert 2010). There is not just one Swedish language that is always valued the same. Language is never valued simply as an object, free from context. It can never be understood without context. In what I call an alternative view of language, language is regarded as an activity.

## Theoretical framework

Although it is difficult to combine a traditional view of language with an alternative one, I think both are valuable and essential to understanding Swedish as a second language in schools. As an overview of how I understand the two perspectives (a traditional and an alternative view of language) in relation to each other, and as a starting point for exploring language as an activity, I use Systemic Functional Grammar (SFG, see Halliday 2014). SFG stresses that language as system and language as text (language in use) are not different phenomena, but the same phenomenon viewed from different perspectives.

The small text corpora of student text that I use in this thesis can be viewed from different perspectives. In paper I, I view the texts from the system perspective, and compare the texts with other systems, for example standard Swedish. In paper III, I view the texts from the text perspective and try to recreate each text as a process of writing. Paper II describes the model

for this analysis in further detail. In paper IV I analyze from what perspective two important policy documents for Swedish school view language.

The SFG view of text is also important in the thesis, particularly in the sense that text can be defined as language that is doing some job in some context. I emphasize how context is part of language meaning and how text can be perceived as dynamic, as a process.

## Summary of the papers

The thesis contains four interrelated studies that investigate both the language of the students who participate in the school subject and the policy documents that prescribe the school subject.

### Paper I – Exploring Swedish as a first or second language?

Paper I takes as its point of departure the distinction between first and second languages. In a world where children are raised with many languages surrounding them, distinctions can be hard to make. Many children in Sweden are raised with multiple languages in their environment. Swedish could be of minor use. Being born in Sweden does not necessarily mean that children have Swedish as their first language, and it is therefore not unrealistic for students who were born in Sweden to participate in Swedish as a second language. And students born in Sweden do in fact participate in the subject. However, since the selection principles for the subject vary, that is, schools use different criteria and methods to decide which students should participate in the subject, it is difficult to draw conclusions about what these students' command of Swedish might be like. In paper I, I examine this by studying the language of a group of students who were born in Sweden and who take the subject of Swedish as a second language. I assume that ninth-grade students have an advanced knowledge of Swedish, but that something about their Swedish language is distinctive enough for them to be taking Swedish as a second language. I'm interested in what that something is. I wonder what is the "second language" in their language, and if it is possible to determine whether students have Swedish as their first or second language. No definitive answer can be expected, but some indications might be found.

The texts, or the language that is examined, are made up of students' written and oral tests in the national test of Swedish as a second language. Also included in the paper is a set of comparable texts, written for the national test in Swedish, and background data about the students in the subject Swedish as a second language. The language is examined relative to a standard language norm.

The paper comprises three studies. The first includes both the written and the oral test and constitutes a processability analysis (see Pienemann 1998).

This part is included to verify that the students are at an advanced level, seen from a perspective of a second-language learner learning (basic) grammar.

The second study is an error analysis, where only deviant expressions and structures are noticed, relative to a standard language norm. The written deviant forms are compared to deviant forms in matched texts, and interpreted in comparison to previous studies of nearly native speech.

The third study puts the individual student in focus and presents some individual patterns in the whole material, which means that background material is also included. The background material includes information about the students' language, according to a survey they responded to, and my judgment of their pronunciation in terms of foreign, or youth, suburban<sup>38</sup> features.

The studies show that the students from a processability perspective have an advanced command of Swedish. Their Swedish does deviate more from a standard language norm than the matched group in Swedish, but the differences are small. The students in Swedish as a second language have more deviant features associated with learner language, but they are also few in number and are not necessarily the result of the students' having learned Swedish as a second language. For gender and adjective congruence there are almost no deviant forms. Deviant word order appears in the oral material, but since they seem to vary according to situation, they are likely features of 'suburban youth language' rather than learner language. When I listen to the students' pronunciation I hear features that link the student to a multilingual context, or a suburb, but I cannot hear traces of other languages (i.e. "broken" Swedish). All students describe their Swedish as their best, or one of their, best languages. There are students who express that they learned Swedish before another language.

The total picture is that the students' Swedish evinces some non-Swedish and/or foreign features but that it cannot be confirmed that Swedish is their second language, in terms of the order learned. The question of why these students participate in the subject Swedish as a second language cannot be answered by the paper, but it can be discussed. Some of the students might have writing and reading disabilities.

## Paper II – Exploring text as an activity

Paper II is a theoretical study with a starting point in the concept of text: what text is and how text can be studied and understood. The paper describes a model for text analysis. The model described was developed for and used in paper III.

The paper departs from the perspective on text promulgated by Halliday & Hasan (1976, 1989), which means that text is understood as a semantic unit and as language functioning in context. What job a text performs – what

---

<sup>38</sup> 'Suburban' is used in the Swedish (or French) sense of a neighborhood or suburb where there is a concentration of immigrants.

its main purpose is, and how the text tries to achieve it – is not always obvious. Perhaps especially in educational situations and when the text is written by a student, it is important to be able to understand and show how or why a text does or does not perform the job expected. It is also linguistically valuable to have access to more perspectives on and methods for understanding text.

The model suggested in the paper departs from and aims at complementing already existing methods in systemic functional linguistics. The model suggested builds on a mapping of the texts' temporal unfolding. The text's basic structure is uncovered and illustrated by tagging the thematic time and Aktionsarten that is expressed in each free clause and visualizing the code. The choices that the writer has made emerge, clause by clause, allowing the analyst to follow and gain insight into the process of creating text and meaning.

The choice to map temporal unfolding has many justifications. Information about time is meaningful and comprehensible, to start with. The information is further coded mainly in the finite verb, and obligatorily expressed in Swedish. The decoding of the text is *relatively* simple and objectively accessible. The information can be visualized, and the image produced is comparatively transparent and suitable for comparisons. The analysis reveals a lot of information and meaning in the text, but it also functions as a template for adding further analysis and information. It is like a basic blue print to which you can add further details. In the paper I give an example of how this can be done, using text from the data for paper III. These texts are formulated as responses to an assignment for the national test of Swedish and Swedish as a second language for ninth grade. The assignment mostly encourages narrative text. Analyses added are therefore adapted to these considerations, and specially developed to understand narrative text.

### Paper III – Exploring student activity

Paper III examines how ninth-grade students address an assignment in the written component of the national test for Swedish and Swedish as a second language. The national test in Swedish and Swedish as a second language is given annually and serves as support in assigning grades. The test is not a mirror copy of grades in the subjects, but there is a correlation. On both the national test and in subject grading, a very high proportion of students in the subject Swedish as a second language receive failing grades.

This study explores students' language as activity through the question of how they address the writing assignment in the national test. In comparison with paper I, it is thus a different aspect of language that is investigated, and the results are built into the study. The students, or rather their texts, are divided into four groups based on grades and subject, comprising failing and excellent grades, respectively, in Swedish and Swedish as a second lan-

guage, respectively. The focus is on the failing texts in Swedish as a second language. The study is intended to enhance our knowledge of student writing in relation to a set assignment. More broadly speaking, the study brings new knowledge about students' language as activity and differences across groups depending on their grades and their subject. Furthermore, the study provides a picture of Swedish as a second language in relation to the subject of Swedish and offers a platform for discussion of how texts are valued.

How students tackle the test is studied through their texts, in relation to the assignment they were written in response to and the assessment directions provided for teachers. As has been pointed out above, the study is theoretically and methodologically based on Systemic Functional Grammar and Linguistics in its perspective on texts, but also on Labov's theory of how a narrative is built up (Labov 1997). The students' approaches are examined through the temporal organization of their texts, using the model presented in detail in paper II. The texts' linkage to the assignment and its content is also analyzed. An analysis of the writing assignment, in terms of an opening gambit, language treatment that presumes a certain type of response, is also included in the study.

The results show that a majority of the students in the various groups address the assignment in the same way. They respond to the congruently stated instruction in the assignment to tell about a personal experience of being awake late in the evening or at night, and they shape their texts so that they flow temporally from time a to time b through a specific time in the past. It varies how clearly and in what way they express what was special about the experience and whether the part of the assignment that sets the framework, and indicates that the experience should be of a certain kind, is addressed in the written text. Lack of clarity in relating to the assignment, often with deviant temporal developments in the text, appears more commonly among failing texts. The subject Swedish as a second language is characterized by variation in terms of content with negative features. By contrast, negative features are not common in texts in the subject Swedish.

Several differences seem to be a result of how the student relates to the framework that is prescribed for the assignment, and this also applies to what is most characteristic of failed texts in Swedish as a second language. One possible explanation for the differences is the students' shifting experience of both the direct situation, the written assignment, and the cultural context in which it is embedded and was designed.

## Paper IV – Exploring policy documents

Paper IV investigates the prevalent conception of language in two important policy documents for compulsory schools: The School Ordinance and the Curriculum for Compulsory Schools. The policy documents for schools have

often been singled out as being responsible for the unsatisfactory functioning of the subject Swedish as a second language. In the latest round of reforms, which can perhaps be said to be still underway, the above-mentioned policy documents were revised, along with other documents. The policy documents were in full force as of the 2013 spring semester. They are thus relatively fresh and unexamined, which makes it especially suitable to study them. What's more, the School Ordinance was not previously well researched.

The study investigates how *language* and *mother tongue* are defined and valued in the documents at hand. A theoretical point of departure is that the texts stand in close relation to the activities they are intended to govern, so that they both shape and are shaped by those activities. Swedish as a second language is identified in the study as an area that is in urgent need of examination, but, the study is broader than that, involving an investigation of how the documents at hand define and value *language* in several contexts. All languages and language subjects mentioned, as well as uses of *language* (in compound expressions) are covered in the study. For example, expressions like *mother tongue* and *colloquial language* are included. The study generates a discussion about what conception of language is expressed and what type of language education is described. The method used is commentated content analysis based on the understanding of language expressed in SFG.

The study shows, as expected, the prevalence of a 'traditional' concept of language in the texts, that is, languages are understood as separable entities, and they are valued differently. Swedish is valued most highly, closely followed by English and other European languages. *Swedish as a second language* and *mother tongue* are defined in the School Ordinance by the students the subject is intended for, which means, for instance, that the subject is not autonomous but rather exists only if there are students in need of it. The definition of Swedish as a second language is vague in the School Ordinance, with concepts being used that entail that Swedish as a second language is not necessarily Swedish as a second language in terms of the order in which it was learned.<sup>39</sup> Students can both have and not have Swedish as their mother tongue. The common denominator for students that may qualify for the subject is a non-Swedish-language or foreign marker that is indirectly to be understood as influencing the student's language. With the history of Swedish as a second language as a school subject in mind, its character of serving as a form of support persists in the formulation that the subject is to be offered "if deemed necessary." The School Ordinance is mute regarding why it is deemed necessary, beyond what can be gleaned from *what students* may qualify for such instruction. The School Ordinance states that the subject of Swedish as a second language *replaces* the subject of Swedish. In comparison with the subject of Swedish, Swedish as a second

---

<sup>39</sup> Which it on the other hand is, according to the commentary material regarding the subject.



language can be perceived as the marked and Swedish the unmarked alternative.

The syllabus for Swedish as a second language and for other language subjects describe the subject's goals and content. These show that the subject of Swedish as a second language is a language subject just like other language subjects. All language subjects are similar to each other, but there are some differences that primarily involve the function of the subject. The subject of Swedish as a second language has the most in common with the subject of Swedish and serves the same function in the broad picture, regarding its ultimate goals and what the knowledge is to be used for.

A couple of ambiguous stances can be discerned in the policy documents, on the one hand, involving the mother tongue as a school subject and, on the other hand, regarding multilingualism or knowledge of multiple languages in general. While having a knowledge of several languages is explicitly highly valued, there are regulations that seem to say something different. For example, the bilingual education that is regulated by the School Ordinance is treated differently depending on what languages are involved: only bilingual education combining English and Swedish appears to have bilingualism as its goal.

Even though a kind of general language ability is mentioned and valued in the policy documents, language education is clearly categorized by specific languages. Furthermore, languages are ascribed different functions and valuations. A brief discussion is presented regarding how a language's value is to be linked to its users and how an altered perspective on language could shift the focus from users and languages as objects to an activity in order to possibly avoid value-laden comparisons, especially with the subject of Swedish.

The most interesting findings and the results the various studies generate in aggregate will be discussed in the next section.

## Conclusion and discussion

### *The language of the students*

As stated above, advanced second-language users' language can be hard to distinguish from that of first-language users on linguistic grounds. Even the order in which languages was learned can be hard to determine if the learner has been in contact with many languages since childhood (cf. Blommaert 2010). In paper I, where I examine the language of students born in Sweden studying the subject Swedish as a second language, typical second language learner features can be noticed in their written and oral test answers. However, these features are few in number, and they may have other explanations than being a result from Swedish learned as a second language. For example, they may be mistakes, or, as it appears from the oral test, they may be more

or less conscious choices prompted by the situation. When I listen to the students pronunciation I hear features that link the student to a multilingual context, or a suburb with a high concentration of immigrants, but I cannot hear traces of other languages (i.e. “broken” Swedish). In conclusion I cannot determine that the students have Swedish as a second language. Their Swedish seems best characterized as language used by youths, with non-Swedish and foreign features.

In paper III I investigate how students in the subject Swedish as a second language address an assignment, compared to students in the subject Swedish. Focus is on texts with poor grades, but the result is interesting with other foci as well. I find many similarities between the subjects, but also differences. Among the similarities is how texts that have been given poor grades address the assignment. Overall, differences seem to be connected to how students interpret a part of the assignment that frames the writing situation. Most striking is that responses within the subject Swedish, in one respect, are so similar. While these responses, especially those receiving high grades, can be interpreted as culturally preferred responses, quite a few in Swedish as a second language are the opposite. This projects disparate pictures of the respective subjects, and raises the question of what kind of variation the subjects allow and whether they in fact mirror society.

In conclusion, although differences can be noticed, it is hard to establish a sharp line between the language of students in Swedish as a second language and Swedish.

### *The complex relation between the language and the subject*

In order to understand the school subject and the problems surrounding it, different perspectives are needed regarding what (a) language is. A traditional view of languages as separable, countable entities is necessary for the distinction between first and second languages. However, although the policy documents that prescribe the school subject do appear to have a traditional view of languages, the school subject is not defined in terms of first and second language. Although there is a reason for this, it also entails problems. Swedish as a second language happens to be not only a subject for students who have certainly learned, or rather are learning, Swedish as a second language. The selection of students involves a complicated boundary between language and language ability. At the same time as the subject is to be offered if it is deemed necessary, the need depends on how the Swedish language has been acquired – in the presence of other languages. Furthermore, the need cannot be measured or understood in relation to grades. Grades in the subject are equivalent to grades in the subject of Swedish, and it is also possible to achieve good grades. This makes for a thorny equation. Languages as separable entities are theoretical constructions, and if boundaries are to be delineated in practice, this must be done according to obvious, clear criteria. The distinction between first and second languages *may* still be

clear, but when it is not clear, and when schools *must* find students who need to take the subject, vague markers of ‘non-Swedish’ and ‘foreign’ also suffice. Students taking the subject may perceive that Swedish is their best language. Their first language. Their Swedish. The fact that these students are taking Swedish as a second language, why, and how this can be perceived and experienced is simpler to understand from an alternative language perspective, where history, the user, and the place are of importance for how language is understood. The selection is not merely a matter of language, as an object, as indicated by papers I and III. And this is also why it is important how divisions are made.

*The school subject Swedish as a second language – toward a new understanding*

Both paper I and paper III could be interpreted in alignment with paper IV, where Swedish as a second language, both as a subject and as language use, is the exception, an exception with a non-Swedish or foreign marker. Even if you might say that this is to be expected, it is important to see how the differences, the exceptions and the non-Swedish and the foreign markers, stand out linguistically, what kind they are, and how insignificant they are in some respects. It has been said that it has become harder to determine who should read the subject Swedish as a second language when many children grow up in Sweden with parents born abroad, and therefore potentially with languages other than Swedish around. The concept of Swedish as a second language in schools has perhaps changed. It used to mean beginners in Swedish, clearly as a second language. While society and the languaging changed, and as the subject came to be on a par with the subject of Swedish, the borders were pushed. Swedish as a second language no longer includes (only) beginners in Swedish clearly as a second language any more. The wording in the policy documents might not have changed much, but the referent has. Swedish as a second language is defined by a complicated combination of language skills and language order and/or non-Swedish markers, including students who were born in Sweden. While this concept has changed, the concept of Swedish, in the schools, may not have. In the long run, it could mean that the “norm” is getting thinner.

I propose that the view of the Swedish language needs to be updated. The climate has changed, to use Halliday’s metaphor (2014). Not that I believe that suburban Swedish is not perceived as Swedish, but I believe that more practices, where Swedish is (or might be) included, must be viewed as Swedish. The practices include the speaker, the place, and a (new) history. This is the linguistic reality, and variation must be expected; in this sense it is bigger than two (subjects). A more alternative view with a focus on activities could perhaps signal that all students have a need to learn to participate in new activities.

Quite a few researchers have suggested that the subject should either be taken away or changed, although the reasons why this is suggested might vary slightly. One approach is that the subject is exclusionary in effect and that it is hard to understand what the purpose of the subject and the exclusion is. It does not have to be that way.

Lindberg & Hyltenstam (2013a) have a suggestion for how the subject could be changed. The subject would be for newly arrived students. This minimizes the boundaries that need to be drawn. In principle, the selection is self-evident. Nevertheless, a boundary does need to be established for the transition to the subject of Swedish. But this can be done. In their proposal, students born in the country would take the subject only in exceptional cases. To care for these multilingual students, they suggest another arrangement that might also welcome other students. I strongly agree with this.

## 8 Referenser

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, Basil, 1974: *Basil Bernsteins kodeteori: et udvalg af hans artikler om sprog, socialisering og kontrol*. København: Ejler
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari, 2016: What's the target? A folk linguistic study of young Stockholmers' constructions of linguistic norm and variation. I: *Language Awareness*, 25:1–2, S. 17–39.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari, 2013: "Rinkebysvenska" och andra konstruktioner av språklig variation i dagens flerspråkiga Sverige. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 369–396.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari, 2011: Language variation and varieties in contemporary multilingual Stockholm: an exploratory pilot study of young people's perceptions. I: Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: Department of Swedish Language, University of Gothenburg. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/26570>. S. 1–34.
- Bodén, Petra, 2011: Adolescents' pronunciation in multilingual Malmö, Gothenburg and Stockholm. I: Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: Department of Swedish Language, University of Gothenburg. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/26570>. S. 35–48.
- Boden, Petra, 2007: "Rosengårdssvensk" fonetik och fonologi. I: Ekberg, Lena (red.), *Språket hos ungdomar i en flerspråkig miljö i Malmö*, Nordlund 27, Småskrifter från Nordiska språk vid Lunds universitet. S. 1–47.
- Blommaert, Jan, 2010: *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Economou, Catarina, 2015: *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015
- Ekberg, Lena, 2013: Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 259–279.
- Eklund Heinonen, Maria, 2009: *Processbarhet på prov: bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-9524>
- Francia, Guadalupe, 2013: Svenska som andraspråk. Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I: Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerup. S. 107–136.

- Fridlund, Lena, 2011: *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela, 2010: *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Fraurud, Kari & Boyd, Sally, 2011: The native–non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I: Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: Department of Swedish Language, University of Gothenburg. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/26570>. S. 67–87.
- Ganuza, Natalia, 2011: Syntactic variation in the Swedish of adolescents in multilingual urban settings – a thesis summary. I: Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.), *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: Department of Swedish Language, University of Gothenburg. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/26570> S. 89–103.
- García, Ofelia, 2009: *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, Ruqaiya. 1976: *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, Ruqaiya. 1989: *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, 2nd edn. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Halliday, M. A. K., 2014: *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Heath, Shirley Brice, 1983: *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger 2013: Förord. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 7–19.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso. M., 2012: Del I: Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 17–152.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Håkansson, Gisela, 2003: *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, Gisela, 2013: Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärarespråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 151–167.
- Josephson, Olle, 2017: Så skapades myten om rikssvenskan. I: DN. 31-01-17.
- Kommentarmaterial till kursplanen i moders-mål. Skolverket 2011. Tillgänglig på inter-net 130506 via: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/stodmaterial/kommentarmaterial-till-kursplanerna-1.122644>
- Kotsinas, Ulla-Britt, 1988: Våran dagis på Spånga. Om språket på ett invandratätt daghem. I: *Svenska som andraspråk. Symposium. Första symposiet om svenska som andraspråk*. Vol. 1: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning. S. 105–116.

- Kotsinas, Ulla-Britt, 1994: Snobbar och Pyjamastyper - Ungdomskultur, ungdoms-  
språk och gruppidentiteter i Stockholm. I: Fornäs, Johan (red.), *Ungdomskultur i  
Sverige*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion. S. 311–336.
- Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.), 2011: *Young urban Swedish: variation  
and change in multilingual settings*. Gothenburg: Department of Swedish Lan-  
guage, University of Gothenburg. Tillgänglig på Internet:  
<http://hdl.handle.net/2077/26570>
- Labov, William & Waletzky, Joshua, 1967: Narrative analysis: Oral versions of  
personal experience. In Helm, June (red.), *Essays on the verbal and visual arts*,  
12–44. Seattle: The Inst.
- Labov, William, 1997: Some further steps in narrative analysis. I: *The Journal of  
Narrative and Life History*, Vol. 7, Nr. 1–4. S. 395–415.
- Ledin, Per & Berge, Kjell Lars 2001: Perspektiv på genre. I: *Rhetorica Scandinavia*.  
Nr. 18. S. 4–16.
- Lindberg Inger & Hyltenstam, Kenneth 2013a: Flerspråkiga elevers språkutbildning.  
I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2012: lärarrollen i svenska som andra-  
språk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 28–51.
- Lindberg Inger & Hyltenstam, Kenneth 2013b: Flerspråkiga elevers språkutbildning.  
I: Flyman Mattsson, A., & Norrby, C. (red.), *Language Acquisition and Use in  
Multilingual Contexts*. S. 122 –141. (Travaux de l'Institut de Linguistique de  
Lund; Vol. 52).
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (SKOLFS  
2010:37). Skolverket. Tillgänglig på Inter-net 130506 via:  
<http://www.skolverket.se/ forskola-och-skola/grundskoleutbildning/ laroplaner/laroplaner-1.149092>
- Makoni, Sinfree & Pennycook Alastair, 2005: Disinventing and (Re)Constituting  
Languages. I: *Critical Inquiry in Language Studies*, 2:3, 137–156.
- Malcolm, Karen. 2010. *Phasal analysis: Analyzing discourse through communica-  
tion linguistics*. London: Continuum International Publishing.
- Martin, J. R. & Rose, David, 2007: *Working with discourse: meaning beyond the  
clause*. 2. [rev.] ed. London: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, David, 2008: *Genre relations: mapping culture*. London:  
Equinox.
- Myndigheten för skolutveckling, 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*.  
(Dnr 2003:757). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pennycook, Alastair, 2010: *Language as a local practice*. London and New York:  
Routledge.
- Pennycook, Alastair, 2012: *Language and mobility: unexpected places*. Bristol:  
Multilingual Matters
- Philipsson, Anders, 2013: Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspek-  
tiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk: i  
forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 121–  
150.
- Pienemann, Manfred, 1998: *Language processing and second language develop-  
ment processability theory*. Amsterdam: Benjamins
- Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela, 1999: A unified approach towards the  
development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second  
Language Acquisition*. 21. 383–420.
- Skolförordning SFS nr: 2011:185, Utbildningsdepartementet. Tillgänglig på In-  
ternet 130506: [http://www.riksdagen.se/ sv/Dokument-Lagar/Lagar/ Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/](http://www.riksdagen.se/ sv/Dokument-Lagar/Lagar/ Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/)

- Skolverket, 2005: Svenska och svenska som andraspråk årskurs nio. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 251.
- Skolverket, 2008: *Med ett annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321.
- Skolverket, 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Teleman, Ulf, 2013: *Tradis och funkis: svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Thelander, Mats, 2011: Standardisation and standard language in Sweden. I: Kristiansen, Tore & Coupland, Nikolas (red.), *Standard languages and language standards in a changing Europe*. Oslo: Novus Press S. 127–133.
- Tingbjörn, Gunnar, 2004: Svenska som andraspråk i utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 743–761.
- Torpsten, Ann-Christin, 2007: Svenska som andraspråk i grundskolans styrdokument. *Studies in Educational Policy and Education-al Philosophy*. E-tidskrift 2007:2.
- Vogl, Ulrike, 2012: Multilingualism in a standard language culture. I: Hüning, Matthias, Vogl, Ulrike & Moliner, Olivier (red.), *Standard languages and multilingualism in European history*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.S. 1–42.
- Widmark, Gun, 1991: Boksvenska och talsvenska. Om språkarter i nysvenskt tal-språk. I: *Språk och stil*. NF 1. S. 157–198.
- Österberg, Tore, 1961: *Bilingualism and the first school language: an educational problem illustrated by results from a Swedish dialect area*. Diss. Uppsala: Univ.