

Kraftfull kunskap och epistemisk kvalitet när svenska som andraspråk samläses med svenska i årskurs 6

Anna Lindholm, Anna Winlund och Robert Walldén

1. Inledning

Under det senaste decenniet har den svenska skolan präglats av en ökande språklig och kulturell heterogenitet. Idag beräknas ca 27 % av eleverna i svensk grundskola ha utländsk bakgrund, det vill säga att eleverna är födda utomlands eller i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket 2024). Denna elevgrupp är mycket heterogen och vissa av eleverna läser skolämnet svenska (sve) medan andra efter behovsprövning läser svenska som andraspråk (sva). Ibland undervisas elever som läser sva i separerade undervisningsgrupper och ibland samläser de med elever som läser svenska – vilket kan medföra både utmaningar och möjligheter (Lindholm m.fl. 2024; Uddling m.fl. 2023). I den här studien undersöks undervisning, och lärarnas uppfattningar om denna, då sva-elever samläser med sve-elever i två mellanstadieklaser i en svensk grundskola.

Skolämnet svenska som andraspråk har sedan 1995 en egen kursplan med tillhörande betygskriterier i både grundskola och gymnasium¹. Det har sedan starten varit omdiskuterat, och inte sällan ifrågasatt, utifrån olika perspektiv (Sahlée 2017; Siekkinen 2021; Skolverket 2018, 2022a). Wedin och Straszer (2022: 2) pekar på flera aktuella utmaningar som handlar om ämnets, och sva-elevernas, status, frågor om elevernas inkludering i, eller segregering från, ordinarie svenskundervisning och bristande kunskap om ämnet liksom brist på utbildade sva-lärare (Economou 2015; Skolverket 2022a). Sammantaget leder dessa tveksamheter enligt Wedin och Straszer (2022: 4) till ett behov av att tydliggöra gränserna mellan sve och sva, liksom att skapa rutiner för att behandla den heterogenitet som präglar elevgruppen. I de reviderade kursplanerna i sve och sva (Skolverket 2022) synliggörs en större skillnad mellan svenskämnen och undervisningen i sva ska genomgående utgå från ett andraspråksperspektiv, vilket bland annat innebär att aspekter som ordförrädsutveckling (se även Ridell & Walldén 2023), uttal och kommunikationsstrategier betonas tillsammans med ett kontrastivt perspektiv på grammatiska strukturer i svenska språket (Skolverket 2022b). De ökade skillnaderna mellan svenskämnen har föranlett diskussioner om huruvida samläsning är möjlig eller om sva-elever nu måste undervisas i egen undervisningsgrupp (Lindholm m.fl. 2024).

¹ För en längre presentation och diskussion av ämnets innehåll och organisation, se Hedman & Magnusson 2018; Hedman & Magnusson 2021; Wedin & Straszer 2022.

Svenskämnet brukar beskrivas som svagare klassificerat än andra ämnen, som exempelvis matematik (Bernstein 2000, se t.ex. Hansson 2011). Det innebär att ämnet har otydligare gränser än andra ämnen, vilket medför en större variation i vilken ämneskunskap som ses som central. Det gör också att svenskundervisningen inte bara innehåller utbildning om ämnesspecifika färdigheter och förmågor, utan även ofta får axla rollen att ta upp och undervisa om frågor om normer och värderingar, och att utveckla elevernas förmågor som kan användas i olika ämnen (se även Thavenius & Thurén 2022). Samtidigt har sva-undervisningen åtminstone på policynivå fått en starkare klassifikation, det vill säga tydligare gränser, i förhållande till svenskämnet, vilket väcker frågor om hur ämnesspecifika aspekter omsätts i samläsningen. Syftet med föreliggande studie är att undersöka sva-undervisningen då ämnet samläses med sve i årskurs 6. Studien utgår från följande frågeställningar:

i) Vilka förutsättningar för fördjupade ämneskunskaper skapar undervisning i sva när ämnet samläses med sve?

ii) Vilka didaktiska val gör lärarna i sva-undervisning i samlad grupp och hur motiveras dessa?

Avsikten med denna studie är inte att jämföra elever som läser enligt kursplanen för sve med elever som läser enligt kursplanen för sva eller att ta ställning till om sva-ämnet bör undervisas integrerat med sve-ämnet i grundskolan. Ambitionen är snarare att bidra med både teoretiskt och praktiskt förankrad kunskap om förutsättningar för samläsning i svenskundervisningen. Studien bygger vidare på en tidigare publikation fokuserad på litteraturarbete (Lindholm & Walldén, 2025) genom att ge en bredare bild av undervisningen och belysa den ur andra teoretiska perspektiv.

2. Teoretiska utgångspunkter

För att analysera sva-undervisning då två olika svenskämnen samläses, liksom lärarnas didaktiska val av vad, hur och varför något ska undervisas, prövas i den här studien Michael Youngs (2009, 2013) teori om *powerful knowledge* (kraftfull kunskap) och tillhörande begrepp *epistemisk kvalitet* (Hudson m.fl. 2022a, 2023). Teorin kompletteras med Gert Biestas (2015) utbildningsfunktioner.

Kraftfull kunskap och epistemisk kvalitet

Begreppet kraftfull kunskap myntades av Michael Young (2009) för att fokusera på ämnesspecifik, systematiskt organiserad kunskap i utbildning. Kraftfull kunskap definieras som en specialiserad kunskap som drar gränser mellan akademiska discipliner och skolämnen och som skiljer sig från de erfarenheter eleverna tar med sig till skolan (Young 2009, 2013). Young

(2013) menar att den person som besitter kraftfull kunskap bättre kan förstå sin omvärld, kan tänka på nya sätt och få ett språk för att kunna delta i debatter om politik, moral eller andra frågor. Kraftfull kunskap beskriver således vilken kunskap i olika skolämnen som ger elever kunskaper och förmågor att påverka sina liv och belyser hur urvalet av kunskap kan ske i relation till de akademiska disciplinerna. I undervisningen om denna kunskap är *kraftfull professionskunskap* (powerful professional knowledge) också väsentlig, vilken avser lärares förmåga att undervisa ett ämnesspecifikt innehåll för en bestämd grupp elever (Furlong & Whitty 2017). Enligt Hudson (2018) avser begreppet *epistemisk kvalitet* relationen mellan lärares ämnesuppfattningar och kraftfull kunskap. Detta innebär att undervisningens kvalitet bedöms utifrån i vilken grad läraren har en djup förståelse för ämnet och kan transformera den kunskapen så att eleverna får möjlighet att utveckla en mer avancerad och användbar kunskap om världen. Epistemisk kvalitet kan således beskrivas som en indikation på hur ett ämnesspecifikt undervisningsinnehåll omsätts i undervisningen i interaktion mellan lärare och elev och därmed visa vad kraftfull kunskap innebär i olika ämnen på klassrumsnivå (Hudson m.fl. 2023). Ämneskunskaper kan utvecklas som tre olika typer av kunskap (Winch 2013), i vad som kallas epistemisk progression (epistemic ascent). Den epistemiska progressionen beskriver hur ämneskunskaper kan utvecklas på ett kontinuum från novisens begränsade vardagliga kunskap (*knowledge by acquaintance*) till ämnesexpertens "sophisticated higher-order" -kunskap och inbegriper "kunskap om" (*knowledge that*) och "kunskap hur" (*knowledge how*) (Hudson m.fl. 2023). Vardaglig kunskap handlar om kunskap som erhålls genom direkt erfarenhet snarare än formell inläring eller explicit undervisning. När en person smakar en frukt för första gången vet hen hur en mango smakar efter att ha ätit den, men att förklara smaken för någon som aldrig provat kan vara svårt. Den andra kategorin "kunskap om" handlar om att utveckla kunskaper i ett ämne, dvs. att veta att något är sant baserat på fakta, begrepp eller information. Denna kunskap lärs ofta ut genom undervisning och möjliggör för elever att förstå ett ämne på en djupare nivå, då den inte bara bygger på erfarenhet. Kunskap om verbs böjningsformer är ett exempel på "kunskap om". "Kunskap hur" handlar om att använda den vardagliga kunskapen och "kunskapen om" någonting för att kunna dra slutsatser om något, vilket är en väsentlig del av ämnesexpertisen. Det handlar alltså om att tillämpa kunskapen i olika sammanhang och det är kunskap som utvecklas genom övning och reflektion. Ett exempel med utgångspunkt i språkundervisning kan vara att kunna använda grammatiska regler korrekt i tal och skrift, inte bara veta vad de heter. I "kunskap hur" ingår också ämnesexpertens förmåga att analysera, dra slutsatser och reflektera kritiskt. Den epistemiska progressionen kan användas för att analysera i vilken utsträckning eleverna får möjlighet att utveckla kraftfull kunskap. På ett kontinuum finns den vardagliga kunskapen i ena änden (låg epistemisk kvalitet) och "kunskap hur"

i den andra (hög epistemisk kvalitet). I artikeln avser vi använda dessa begrepp för att undersöka undervisningen.

Det kan vara särskilt intressant att utforska epistemisk kvalitet i ämnet sva i klassrum då det samläses med sve, vilket är fallet i föreliggande studie. Med tanke på att språkämnerna generellt betraktas som relativt svagt klassificerade (Bernstein 2000, se även diskussion ovan) kan undervisningen i samlad grupp bidra till att de olika svenskämnenas gränser blir ännu svårare att urskilja samtidigt som moment som utmärker respektive ämne kan vara svårare att införliva i undervisningen. Exempelvis skiljer sig kursplanen i svenska som andraspråk från kursplanen i svenska genom att betona flerspråkighet, uttalsundervisning, kontrastiva perspektiv på grammatik samt ett fokus på ord och uttryck i texter eleverna möter (Skolverket 2022a). Skillnaderna i det centrala innehållet pekar bland annat mot ett mer explicit språkligt fokus när skönlitterära texter läses i sva-undervisning samtidigt som formuleringarna är likartade gällande till exempel textval, genrekunskaper och förmågan att urskilja texters budskap (diskuteras i Ridell & Walldén 2023; Walldén & Nygård Larsson 2022). Att ämnesspecifikt innehåll behandlas substantiellt är en förutsättning för elevernas möjligheter att utveckla kraftfull kunskap. Grammatiska kunskaper kan ses som värdefulla både i sig själva (kunskap om) och för att stödja språkliga förmågor (kunskap hur) i både första- och andraspråksundervisning (t.ex. Ellis 2016; Myhill m.fl. 2012). Det är inte i sig kraftfull kunskap att identifiera ordklasser i en text, men den kan vara det om kunskapen används för att förstå språkets systematiska struktur eller för att analysera och stödja språkanvändning i olika sammanhang (se även Walldén m.fl. 2025).

Kraftfull kunskap i relation till Biestas utbildningsfunktioner

I ramverket om kraftfull kunskap som beskrivs i Hudson m.fl. (2023) betonas relationen mellan den akademiska disciplinen och skolämnet. Kulbrandstad och Ljung Egeland (2019) poängterar att relationen mellan vetenskapsämnet och skolämnet i huvudsak gäller själva kunskapsinnehållet. När det gäller skolans uppdrag värderas dock även andra dimensioner av kunskap, menar författarna, och refererar till Biestas (2015) så kallade utbildningsfunktioner. Utbildning handlar nämligen, enligt Biesta (2015) inte bara om att förmedla kunskap utan också om att forma individers identitet, sociala integration och personliga utveckling. Utbildningens tre funktioner utgörs av 1) kvalifikationsfunktionen (qualification), vilket betyder att utbildning syftar till att utveckla elevernas kunskaper, färdigheter och kompetenser för att möjliggöra deras deltagande i samhället och arbetslivet, 2) socialiseringsfunktionen, vilken fokuserar på hur utbildning bidrar till att forma elevernas identitet, värderingar, och normer, samt deras integration i samhället, liksom 3) subjektiveringfunktionen, som handlar om hur utbildning bidrar till elevernas personliga och individuella utveckling, inklusive deras förmåga att

tänka självständigt, kritiskt och reflekterande. Dessa tre funktioner kan inte fullständigt separeras från varandra:

Although we can distinguish between the three domains of purpose, they cannot really be separated. Even if we are ‘just’ trying to give our students some knowledge, we are also impacting on them as persons — to have knowledge will, after all, potentially empower them—and, in doing so, we are also representing particular traditions, for example by communicating that this particular knowledge is more useful or valuable or truer than other knowledge. (Biesta 2015: 78)

Biesta (2015) menar att läraren alltid behöver balansera mellan dessa funktioner, och de didaktiska valen måste bygga på lärarens bedömningar av vad som är syftet med undervisningsmomentet i ”konkreta och unika situationer” Biesta (2015: 79). Den utbildningsfunktion som Biesta (2015) kallar kvalifikation handlar alltså om de färdigheter och kompetenser som anses nödvändiga för att kvalificera sig för arbets- och samhällslivets krav, vilket motsvarar Youngs (2009) begrepp för kraftfull kunskap. Utbildning handlar dock även om att knyta an till särskilda beteenden och traditioner (socialisering) och påverka elevernas utveckling som individer (subjektivering). I föreliggande studie används Biestas utbildningsfunktioner för att vidga perspektivet bortom kvalifikation och därmed ge en mer nyanserad belysning av lärares didaktiska val i undervisning då sva samläses med sve.

3. Tidigare forskning

Tidigare forskning om sva har framför allt fokuserat på tre områden: inlärn timer av svenska ur ett lingvistiskt perspektiv, sociala och utbildningsvetenskapliga perspektiv på skolämnet sva samt didaktiska perspektiv (Wedin & Straszer 2022). Dock saknas kunskap om vad som karaktäriserar sva-undervisning (både i separerad och samlad undervisningsgrupp), särskilt i tidiga skolar. Något som också konstaterats vara relativt eftersatt i forskning om sva är litteraturundervisning (Hedman & Lubińska 2022). Hedman och Magnusson (2019, 2020a, 2024) har bland annat studerat sva-elevers erfarenheter av att läsa sva på gymnasiet där eleverna framhåller vikten av lärarens pedagogiska stöttning i såväl språk- som litteraturundervisningen och pekar på att kursplanen i sva betonar flerspråkiga dimensioner som relaterar till flerspråkighet och identitet. Dessutom menar en av eleverna att språkjämförelser bidrar till en ökad medvetenhet om den egna språkinlärn timer. Den typen av metaspråkliga perspektiv finns i sva, men inte i sve och eleven poängterar att det är ett av skälen till valet att läsa sva, vilket är ett frivilligt val i gymnasieskolan (Hedman & Magnusson 2019).

Föreliggande studie bygger vidare på tidigare rapporterade empiriska studier som rör sva-undervisning i vuxenutbildning samt kombinerad sve/sva-undervisning i grundskolan. I vuxenutbildningskontexten har empiriska

studier av litteraturarbete pekat på möjligheten att integrera ett språkligt fokus på ett sätt som både främjar ett språkligt lärande och fördjupar diskussionerna om det lästa (Walldén 2019; Walldén & Nygård Larsson 2021). Gällande grundskolan har en studie av integrerad undervisning i svenskämnen belyst en lärares strategier för att stimulera boksamtal och tillgängliggöra skönlitterärt språkbruk i årskurs 4 (Walldén 2022a; Walldén & Nygård Larsson 2022). Vidare visade en klassrumsstudie i årskurs 6 (Walldén 2022b) att sva-undervisning lade tonvikten vid att eleverna utvecklade skrivfärdigheter specificerade i kursplanen samt vid deras insocialisering i en given ordning utan möjligheter att perspektivera eller kritiskt reflektera över undervisnings-innehållet. Utifrån Biestas utbildningsfunktioner (se teoriavsnitt) innebar det att elevernas möjlighet till subjektivering begränsades genom att företräde gavs till kvalifikation och socialisering. Som kontrast visade Granqvists (2023) studie av integrerade gymnasieklassrum en potential i litteratur-undervisning i blandade sve/sva-klasser i gymnasieskolan, då en sva-elev har erfarenheter av flykt, som de andra eleverna saknar, och som ger dem alla "epistemic access" till ett ämne som kan vara svårt att förstå och uttrycka sig om. Utifrån Biestas utbildningsfunktioner skapades även förutsättningar för sva-elevernas subjektivering, genom att deras unika erfarenheter synliggjordes och blev en del av läspraktiken.

När det gäller tidigare forskning om kraftfull kunskap i olika ämneskontexter har bland annat två temanummer med svenska forskare och två antologier med internationella forskare publicerats (Hudson m.fl. 2022a, 2022b; Stolare m.fl. 2023a, 2023b). Få studier handlar emellertid om kraftfull kunskap i språkämnen. Eftersom skolämnen är kopplade till olika akademiska discipliner, vilka är grundade i olika teoretiska traditioner, kan epistemisk kvalitet se olika ut i olika skolämnen (Hudson m.fl. 2023). Wegner m.fl. (2022) har utvecklat en modell som beskriver hög och låg epistemisk kvalitet i relation till undervisning om språk och språkanvändning. Hög epistemisk kvalitet definieras som kunskap som främjar både kunskap *om* och kunskap *hur*. Det innebär erkännande och främjande av kreativ användning av språkliga repertoarer. En låg epistemisk kvalitet betonar i stället traditionell skolkunskap på ett ensidigt sätt, med fokus på repetition och memorerad kunskap om språkliga normer och användning. Denna typ av "kunskap om" är nödvändig, exempelvis när det gäller att lära sig språk, men eleverna behöver också ges möjligheter att använda sin kunskap, för att undervisningen ska motsvara en högre epistemisk kvalitet. I författarnas studie undersöks L1-undervisning i tidiga skolår i Tyskland och en lektion som beskrivs handlar om ordklasser där eleverna ska identifiera substantiv, adjektiv och verb med hjälp av färgade kort i en typ av quiz. Den typen av kunskap, dvs. att bara kunna memorera och upprepa ordklasserna utan att kunskapen tillämpas i språkanvändning, kan anses vara av låg epistemisk kvalitet. Resultatet kan knytas till nationella diskussioner om att i synnerhet sva riskerar att få drag av ett färdighetsämne där språklig kunskap bearbetas isolerat (Economou

2018), något som kan motverkas om språkliga aspekter uppmärksammas i meningsfulla och funktionella sammanhang (se Walldén 2019; Walldén & Nygård Larsson 2021). Exempel på detta visades i en tidigare studie delvis baserad på samma material som aktuell publikation (Lindholm & Walldén 2025).

Med utgångspunkt i en enkätstudie om lärares antaganden om att använda litteratur i undervisningen i finska klassrum (med lärare i olika ämnen från åk 1–9) framkommer exempel på undervisning av såväl hög som låg epistemisk kvalitet (Grünthal m.fl. 2022). Kännetecknande för undervisning av låg epistemisk kvalitet är att eleverna endast får använda litteraturen för att utveckla ”kunskap om” något i ett ämne, dvs. söka faktakunskap eller svara på specifika innehållsfrågor utifrån en läst text. Att låta eleverna skriva boktips efter att ha läst en bok, är en vanlig metod bland lärare som undervisar yngre elever. Dessa exempel, som fokuserar på individuella uppgifter kopplade till läsning, anses dock inte främja utvecklingen av kraftfull kunskap. Hög epistemisk kvalitet skulle i stället exempelvis innebära att eleverna, genom gruppdiskussioner och social interaktion, uppmuntras att uttrycka sina tolkningar och även jämföra dessa med andras tolkningar av de lästa texterna. Den här typen av undervisning kan leda till en ökad medvetenhet om både språket och texten och på så sätt leda till en djupare förståelse av innehållet. Författarna betonar att elevers engagemang och motivation för läsning är en av de viktigaste aspekterna för att nå hög epistemisk kvalitet i litteraturundervisningen. Att eleverna får uppskatta litteraturläsning och att de får kunskap genom litteraturen samtidigt som de får utveckla ett kritiskt tänkande är i högsta grad aspekter av kraftfull kunskap (Grünthal m.fl. 2022).

McLean Davis m.fl. (2022) utforskar i en longitudinell studie nyutexaminerade ämneslärares uppfattningar om litteratur som kunskapsinnehåll i modersmålsämnet (här engelska) i Australien och försöker identifiera ”distinctive forms of knowledge” (s. 110) som är viktig i litteraturundervisning. I resultatet framkommer att lärarnas resonemang om kraftfull litterär kunskap utvecklas över tid genom att deltagarna får ökad erfarenhet samt möjlighet att reflektera över sin undervisning. En av lärarna menar att hon har ett ansvar att se till att alla elever får möjlighet att förstå och analysera litteratur men också att de kan uttrycka sin litterära förståelse – både i tal och skrift. På så sätt integreras arbete med att utveckla elevernas läs- och skrivfärdigheter samtidigt som de utvecklar den litterära förståelsen. Denna koppling mellan läs- och skrivfärdigheter och litteraturarbete beskrivs som en viktig del av kunskapsinnehållet i modersmålsämnet. Vidare framhåller flera lärare att det eleverna ska lära sig i litteraturundervisningen till stor del handlar om ”reading the world” (McLean Davis m.fl. 2022: 119), alltså att förstå sin omvärld. Andra exempel på vad som enligt resultatet utgör kraftfull litterär kunskap är: ”knowledge about humanity and its worlds as conveyed in literary texts”, ”knowledge of the ideas and contexts that

produced particular texts” samt “education of the emotions and to more general intellectual and philosophical growth” (s. 119). Även McLean Davis m.fl. (2022) betonar vikten av att eleverna är engagerade för att de ska utveckla en god litterär förståelse och kopplingen mellan kunskap *om* och kunskap *hur* är väsentlig för att undervisningen ska nå en hög epistemisk kvalitet. Epistemisk kvalitet i nationella modersmålsämnen har således främst studerats med utgångspunkt i enkätstudier och lärarintervjuer, men oss veterligen finns inga studier som undersöker begreppet vare sig i sva-ämnets undervisningspraktik eller i sve/sva-undervisning i samlad grupp. Föreliggande studie ämnar därmed utforska vad som utgör kraftfull kunskap i denna relativt utforskade kontext.

4. Metod och material

Studien är finansierad av Crafoord och data samlades in under åtta veckor, våren 2023, i två klasser (årskurs 6) på två skolor i en mellanstor kommun i Sverige. En stor andel av eleverna hade utländsk bakgrund, vilket innebär att eleverna är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket 2024). Skola 1 är en F–6-skola med ca 200 elever varav ungefär hälften hade utländsk bakgrund läsåret 2022–2023 och Skola 2 är en 4–9-skola med ca 300 elever varav cirka 70 procent av eleverna hade utländsk bakgrund läsåret 2022–2023 (Skolverket 2024). Siffrorna speglar fördelningen i de undersökta klasserna väl men det var en något högre andel elever med utländsk bakgrund (ca 60–70 procent) i klassen på Skola 1. Av alla elever med utländsk bakgrund studerade ungefär hälften sva och hälften sve. De språk som talades var huvudsakligen arabiska, somaliska och dari/persiska, albanska och olika varianter av kurdiska.

Materialet samlades in av Lindholm och består av semistrukturerade intervjuer med undervisande lärare, 31 audioinspelade klassrumsobservationer, fältanteckningar och foton (se Tabell 1). Klassrumsobservationerna genomfördes som deltagande observation (Denscombe 2018), men forskaren intog i huvudsak en passiv roll längst bak i klassrummet. Lektionerna och intervjuerna ljudinspelades med en diktafon och materialet transkriberades ordagrant med standardsvenska. Eftersom observationsmaterialet var omfattande transkriberades utvalda delar med relevans för artikelns syfte (ca 27 000 ord). Fältanteckningarna fungerade som ett stöd för urvalet, då dessa i detalj beskrev vad undervisningen handlade om. I Tabell 1 visas antalet klassrumsobservationer som gjorts på respektive skola. Sammantaget består observationsmaterialet av 31 lektioner motsvarande 38,5 timmar. Lärarintervjuerna genomfördes i juni, efter terminsslut. De ljudinspelades och varade mellan 55 och 71 minuter.

Tabell 1: Materialöversikt

Material	Materialets omfattning
Klassrumsobservationer	Skola 1: 12 audioinspelade lektioner (lektionernas längd var mellan 30 och 80 min). Totalt 990 minuter = 16,5 timmar Skola 2: 19 audioinspelade lektioner (lektionernas längd var mellan 40 och 90 min). Totalt 1305 minuter = 22 timmar
Fältanteckningar	Skola 1: 5300 ord Skola 2: 9200 ord
Foton	263 (99 skola 1 och 164 skola 2)
Lärarintervjuer (audioinspelade)	Lärare 1 55 min. Lärare 2 71 min.

Deltagare och kontext

Lärarna, som rekryterades via våra professionella nätverk, benämns fortsättningsvis Catrine och Sofie. De var erfarna, behöriga i både svenska och svenska som andraspråk och hade arbetat som lärare i 38 (Catrine) respektive 20 (Sofie) år. Vid studiens genomförande var de båda även förstelärare i kommunen, vilket innebär att de hade en karriärtjänst där de bland annat ansvarade för att bedriva olika kompetensutvecklingsprojekt. De två skolorna organiserade undervisningen enligt kursplanerna för sva och sve i kombinerad grupp, eftersom lärarna ansåg att det var mest gynnsamt för elevernas språkutveckling. De elever som läste enligt kursplanen för sva bedömdes inte ha nått en tillräcklig språklig nivå i svenska för att kunna följa kursplanen för sve. I Catrines klass gick 24 elever och halvklasserna bestod således av tolv elever i varje grupp. Vid ett tillfälle i veckan undervisades båda grupperna tillsammans, av schematekniska skäl. På Sofies skola var klassen uppdelad i två grupper på alla sva/sve-lektioner men lektionerna låg parallellt och de två grupperna undervisades av två olika lärare. Lärarna samplanerade dock undervisningen. Sofies grupp bestod av tio elever, varav majoriteten hade flerspråkig bakgrund och vissa läste sve medan andra läste sva. Utgångspunkten i vår studie var att följa ordinarie undervisning och det visade sig att båda lärarna i huvudsak arbetade med skönlitteratur vid tiden för datainsamlingen.

Analys

Lindholm och Walldén gjorde inledningsvis en tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke 2006) av observationsmaterialet, med utgångspunkt i fältanteckningarna. Innehållsliga teman kodades och kategoriserades och de preliminära teman som identifierades i undervisningen var grammatik, allmänbildning, litterär förståelse i samspel med språklig stöttning, studieteknik och stödstrukturer. Relevanta undervisningssekvenser transkriberades därefter.

Intervjutraskripten kodades först av Winlund i Nvivo. Eftersom Winlund inte var bekant med observationsmaterialet möjliggjorde detta ett förutsättningslöst urskiljande av mönster som sedan diskuterades gemensamt bland författarna i förhållande till materialet som helhet. Detta användes som utgångspunkt för att bearbeta och formulera de slutliga teman och underteman som presenteras i resultatavsnittet. I analysarbetet växades fokus mellan teori och empiri i ljuset av frågeställningarna (Tracy 2020), vilket innebar att preliminära teman som det fanns begränsat underlag för, eller som inte svarade tydligt mot forskningsfrågorna, förkastades (t.ex. studieteknik) samtidigt som andra teman modifierades eller tillkom (t.ex. flerspråkighet). Denna del av processen innebar även att ytterligare sekvenser transkriberades.

Analysprocessen kännetecknades av ett abduktivt förhållningssätt (Timmerman & Tavory 2012) med kontinuerliga rörelser mellan empiri och teoretiska perspektiv, där de mönster och teman som identifierades i empirin väckte behov av lämpliga teoretiska redskap som inspirerade oss att återvända till empirin. Efter den initiala tematiseringen vände vi oss till begreppet kraftfull kunskap och analyserade relevanta undervisningssekvenser utifrån epistemisk kvalitet med fokuset på den kunskap som främst utvecklas i skolkontexten: kunskap *om* och kunskap *hur* (Hudson m.fl. 2023). För att mer nyanserat belysa både undervisningen och lärarnas utsagor om den vände vi oss i ett senare läge till Biestas utbildningsfunktioner för att fånga didaktiska val relaterade till elevernas subjektivering och socialisering.

Forskningsetik

Projektet följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2024). Eleverna informerades och tillfrågades om medverkan i skolan av först lärarna och sedan Lindholm, och en skriftlig samtyckesblankett skickades hem till vårdnadshavarna för underskrift. För att säkerställa att föräldrarna tagit del av informationen på samtyckesblanketten informerades de även om studien på nästkommande utvecklingssamtal, vilket skedde under tiden för materialinsamling på båda skolorna. Eleverna informerades muntligen om studiens syfte och upplägg, hur materialet skulle hanteras, förvaras och pseudonymiseras samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att ange något skäl. Av etiska skäl avstod vi från att samla in uppgifter om eleverna som kan vara känsliga, t.ex. språkbakgrund.

5.Resultat

5.1 Lärarnas didaktiska reflektioner kring integrerad sve- och svaundervisning

Lärarna reflekterar över valet att undervisa sve/sva i samlad grupp. Catrines skola har under många år haft en stor andel elever med utländsk bakgrund och har valt att undervisa sve och sva i samma undervisningsgrupp. Hon berättar

vidare att de haft få nyanlända elever de senaste åren. Ett flertal av eleverna är födda i Sverige eller har varit i landet ett antal år, några av dem sedan 2015, i samband med flyktingvågen. Sofie betonar att behoven kan variera i olika klasser och att de på skolan har en flexibel organisation av sve/sva-undervisningen. Ibland fungerar ett tvålärarsystem bra och ibland behöver vissa elever undervisning i en mindre grupp. Båda lärarna hade vid tillfället då studien genomfördes möjlighet att undervisa eleverna i halvklass och uttrycker att fördelarna med att undervisa sve/sva i samma undervisningsgrupp är att alla elever gynnas av en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Sofie poängterar att även studievana elever utmanas och menar också att det är viktigt "att det finns en stomme som drar så att alla lyfts". Hon fortsätter: "Eleverna behöver förebilder och inte bara lärarna, utan varandra som förebilder och tillsammans". Hon påpekar att många elever inte använder svenska hemma, varför det är viktigt att de får rikligt med input på svenska i skolan – av både lärare och kamrater. Sofie tror därför att en separerad sva-undervisning skulle få negativa konsekvenser, i form av ökad stigmatisering och att det också skulle leda till att "barnen inte heller leker med varandra". Den integrerade undervisningen, då eleverna kan lära av varandra, kan på så vis tolkas som en förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla kraftfull kunskap i svenska (Young 2013) men också för Biestas (2015) socialisering, genom att eleverna deltar i gemensamma lekar.

Catrine menar dock att en konkret utmaning i sve/sva-undervisningen i samlad grupp är att få tillräckligt med tid till undervisning som fokuserar på andraspråksutveckling: "allt från ordförståelse till prosodi till liksom meningsbyggnad, många saker". Det är svårt att tillgodose alla elevers behov, i synnerhet om gruppen är mycket heterogen och om det till exempel finns nyanlända elever i klassen: "Här har det ju varit så att alla är nästan på samma nivå" och det underlättar då eleverna samläser sve och sva. Båda lärarna framhåller vikten av att göra en avvägning i undervisningen och Sofie säger: "det är så mycket man ska. Dels är det ordförståelsen, sedan är det, bildspråk och det kan vara uttryckssätt, det kan vara liknelser, och man vill skulle vilja stanna på varenda grej". Det är alltså inte helt enkelt att göra dessa avvägningar, vilket båda lärarna intygar. Om man hela tiden stannar upp i undervisningen för att förklara för sva-eleverna, kan det bli tråkigt för sve-eleverna, uttrycker lärarna, och det är en utmaning i samläsningen, menar Sofie.

Lärarna uttrycker således att det kan vara svårt att ge utrymme åt delar av innehållet som utmärker sva-ämnet när det samläses med sve-ämnet, såsom uttal och ett fokus på ord och uttryck. Detta innebär att det kan vara svårt att undervisa med hög epistemisk kvalitet i sva när det kombineras med sve (Hudson m.fl. 2023). Samtidigt framhåller lärarna att fördelarna med samläsningen är fler än nackdelarna i deras nuvarande grupper, och att de därför valt att undervisa eleverna tillsammans. Förebilder och en riklig input

betonas av Sofie, och båda lärarna nämner att den explicita undervisningen med stödstrukturer gynnar alla elever och som Catrine poängterar underlättar det att undervisa eleverna tillsammans när de är på "samma nivå". Sammantaget motiverar lärarna samläsningen av sve och sva genom att peka på faktorer som kan kopplas till utveckling av kraftfull kunskap i sva, samtidigt som de lyfter en viktig socialiseringsfunktion.

5.2 Stödstrukturer för språk- och kunskapsutveckling

I både undervisningen och lärarnas utsagor om den var olika typer av stödstrukturer utmärkande. Detta framgår i följande underavsnitt.

5.2.1 Läsning och litterär förståelse

Den observerade undervisningen karaktäriserades av att den innehöll stödstrukturer i alla moment, inte minst när det gäller att stötta elevernas litterära förståelse. Inför läsningen av det sista kapitlet i *Ett hål om dagen* inleder Sofie med att uppmärksamma kapitlets namn "Vi fyller igen hålen". Hon förklarar att namnet bygger på en ordlek: "Man kan leka med ord för vad är det för hål han menar, författaren?". Hon vänder sig till klassen och efter en kort stund svarar en elev:

Utdrag 1

Elev 1: De hålen de har fått gräva varje dag.

Läraren: De har ju fått gräva hål, hål, hål.

Elev 2: Vem? Vem är det som ska fylla igen dem?

Läraren: Ja, vem är det som ska fylla igen dem? Det kan vara en fråga att ha kvar i huvudet. Man kan också säga när man fyller igen hålen. Det är att man får förklaringar på saker och ting man inte förstår i boken. Så nu kommer författarens förklaringar till sånt som vi inte har fått svar på än. Och vad är det vi inte har fått svar på än i boken som vi är väldigt nyfikna på? Jag är väldigt nyfiken på vissa saker i alla fall. Jag har ritat, ni vet mina fantastiska....

Elev 3: Vad det är i den här...kistan

Läraren: Väskan, vad det är i väskan. Vad finns det mer?

Elev 4: Vart är Zeros föräldrar?

Läraren: Vart Zeros föräldrar är någonstans? Håll kvar det här i huvudet nu när vi läser sista kapitlet. Tredje delen. Vi fyller igen hålen.

I utdraget ovan uppmärksammar Sofie eleverna på att det bokstavligen uttrycket "att fylla igen hålen" också motsvaras av en metaforisk innebörd, vilket kan stärka deras kunskap om ordet. När en elev undrar vem som ska fylla igen hållen uppmanar Sofie gruppen att fundera på svaret inför läsningen av det sista kapitlet. Därefter får eleverna formulera frågor som de ännu inte

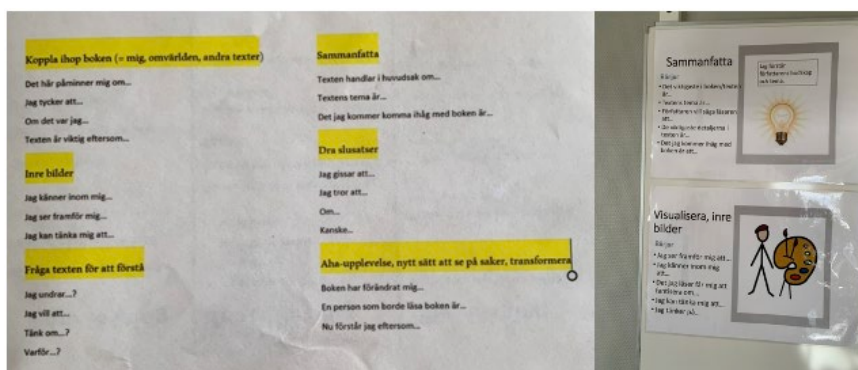
fått svar på i boken, vilket kräver att de drar slutsatser om de tidigare lästa kapitlen och således representerar en mer avancerad nivå av kunskap, då de ska omsätta kunskap *om* något i kunskap *hur* det ska användas i textanalysen (Hudson m.fl. 2023; McLean Davis m.fl. 2022). Utdraget exemplifierar därmed undervisning av hög epistemisk kvalitet.

Båda lärarna understryker vikten av högläsning eftersom det ger dem tillfälle att använda så kallade diskursiva strategier, vilket innebär att missförstånd eller språkliga oklarheter kan förklaras under läsningen (se även Lindholm & Walldén 2025; Walldén & Nygård Larsson 2022). Böckerna läses alltså högt, innehållet diskuteras och eleverna uppmuntras att reflektera kring innehållet, dra slutsatser och reda ut oklarheter. Dessa stödstrukturer möjliggör elevernas utveckling av litterär förståelse genom att de får verktyg för litteraturanalysen. Sofie poängterar att lärande är en process och att det är viktigt för eleverna att ”våga inte förstå”. Hon förklarar att hon vill utmana elevernas tolkningar och inferenser genom diskussioner och jämförelser, vilket pekar mot en undervisning av hög epistemisk kvalitet. Catrine uttrycker dock farhågan att den estetiska upplevelsen av läsningen förminskas genom upprepade avbrott: ”i en skönlitterär berättelse kan det ju inte hela tiden förklaras”. Eftersom hon menar att läsflytet är viktigt för upplevelsen av boken skulle ett övervägande fokus på ordförståelse alltså riskera att leda till undervisning med lägre epistemisk kvalitet. Utan avbrott kan det dock vara svårt att veta om eleverna följer med och har förstått innehållet. Det kan då istället medföra att eleverna inte får förhandla om missförstånd och därmed dra lärdom av eventuella misstag, vilket i sin tur vore ett uttryck för undervisning av låg epistemisk kvalitet (jfr. Hudson 2018; McLean Davis m.fl. 2022). Det tycks därmed vara utmanande att balansera de olika behoven vid läsningen. Catrine berättar att hon ibland stannar upp när hon högläser för att förklara ett ord och säger att ”ibland smyger jag in en förklaring”. Lärarna försöker alltså att anpassa undervisningen för att tillgodose kvalitet i båda svenskämnen.

Sofie använder ofta det så kallade ”guldpaperet” (se Figur 1) som ett stöd i arbetet med litterär förståelse. På guldpaperet står ett antal aktiviteter och strategier som kan hjälpa elever att läsa och tolka olika typer av texter. Till varje strategi finns också så kallade ”börjor”, vilka är explicita språkliga stödstrukturer till respektive strategi. Sofie betonar att det är viktigt att utmana eleverna när de arbetar med strategierna på egen hand. Ibland märker hon att eleverna ofta väljer samma strategi, och behöver styrning: ”Att utmana dem i att våga ta någonting annat som är lite svårare. Att man kan styra in dem”. Hon uttrycker att eleverna har svårt att överblicka sin egen läsning, gå in och ut ur boken, dra slutsatser och sammanföra information: ”att tolka är svårt. Det är jättesvårt”.

Både Sofie och Catrine framhåller att eleverna inte är så uthålliga när det gäller att läsa längre texter. I undervisningen försöker Catrine därför stötta eleverna i att träna sin uthållighet genom att säga: ”bestäm dig för antingen

en eller två sidor, sedan vilar du ögonen lite, men sen går du ner igen". Det här stödet uttrycks och upprepas muntligt då Catrine använder uttryck som "ner i boken/texten", "ögonmuskelträning" och "minneskrok". Det senare använder hon för att uppmärksamma eleverna på en strategi för att minnas något viktigt. I samband med att de läser *Det vita huset* har en av huvudpersonerna i boken samma namn som en elev i klassen, vilket Catrine fångar upp: "då gör man en minneskrok när man har en kompis med samma namn". Catrine vill överhuvudtaget få eleverna att tänka efter och ta vara på sin tid i skolan för att bli bättre på att läsa. Hon strävar också efter att eleverna ska förstå syftet med det de gör, för att medvetandegöra dem om sin inläring och deras möjligheter att påverka den: "De måste ju veta vad de ska använda det till" säger hon med syftning på undervisningsinnehållet. Det här bidrar alltså både till elevernas kunskap *om* innehållet och *hur* det ska användas, vilket kan ge eleverna möjligheter att fortsätta utvecklas på lång sikt, även efter att de har lämnat skolan. Detta är därmed betydelsefullt enligt Biestas (2015) subjektiveringsfunktion, men även enligt socialiseringsfunktionen, då eleverna undervisas om läspraktiker som värdesätts i den här undervisningskontexten.

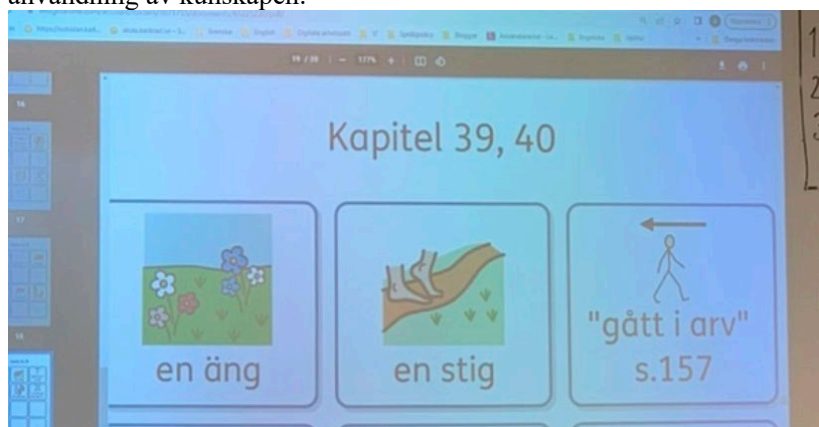


Figur 1. Stödmaterial ("guldappret") i det ena klassrummet.

Lärarna använder även bildstöd i undervisningen och reflekterar kring denna stödstruktur. Sofie berättar att hon har provat att använda ett digitalt bildstödsverktyg kallat *widgit online* för att förklara ord eller begrepp, exempelvis inför högläsningen av *Ett hål om dagen*. Eftersom en del bilder är otydliga i verktyget har hon även använt andra bilder från nätet. Vid något tillfälle får eleverna rita eget bildstöd till ord de uppfattar som svåra, som t.ex. "en piska". Catrine uttrycker att hon inte använder *widgit online* så ofta, även om de har tillgång till verktyget på skolan. Hon arbetar inte systematiskt med bildstöd i samband med högläsningen, men söker upp bilder på nätet och visar för eleverna vid behov, vilket bidrar till deras kunskap *om* ord. Under en lektion ska Sofie läsa vidare i *Ett hål om dagen*. Som vanligt före läsningen repeterar hon vad som har hänt i det föregående kapitlet och tar därefter fram

bildstöd från widgit online för att gå igenom de nya orden (se Figur 2). Hon förklarar med hjälp av eleverna vad som skiljer en äng från en gräsmatta och frågar dem därefter om skillnaden mellan en väg och en stig. Eleverna framför många förklaringar och en elev säger ”väg i skogen”. De utvecklar sina tankar vidare och konstaterar att en stig är mindre och smalare än en väg, att det finns rötter och grenar på en stig och att det bara är människor som kan vara på stigar – inte bilar. Sofie uppmuntrar eleverna: ”Vi skulle kunna ha en hel lektion om stigar”, och berömmar deras olika sätt att förklara ordet. Uttrycket ”gått i arv” är inte lika lätt att förklara med en bild (se Figur 2) så det behöver redas ut. Hon frågar även eleverna om de har exempel på något som gått i arv i deras familjer, varpå två elever berättar att deras mammor har sjungit sånger som gått i arv. Sofie ägnar alltså mycket tid åt att förklara orden och vilka inferenser som kan göras, vilket innebär att eleverna får en djupare förståelse för orden och deras användning (Winch 2013). Undervisningen når på detta interaktiva sätt en högre epistemisk kvalitet än om bilderna endast visats okommenterade. Eleverna får goda förutsättningar att använda orden självständigt framöver och därmed använda kunskap *hur*.

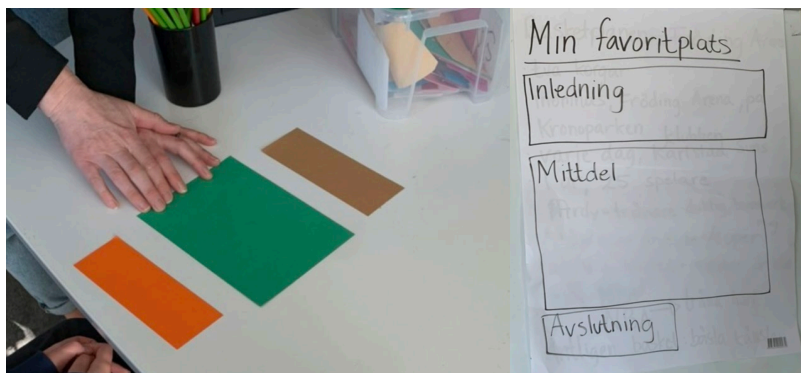
Diskussionen kring skönlitterära ord och uttryck gav även eleverna möjligheter att använda ett informellt språk för att skapa en förståelse, till exempel när en elev förklarade ordet ”bandit” med slangordet ”baxare”. Detta tyder sammantaget på att elevernas språkliga repertoarer och erfarenheter värderades som en resurs för att bygga kraftfull kunskap om ords betydelser. Mindre vanligt var att lärarna gjorde kopplingar mellan språkliga drag i boken och skönlitterär stil. Ett undantag är när Catrine knyter användning av pronomen till berättarperspektiv samt kommenterar hur avsaknad av interpunktion kan representera en berättarteknik. Sådana samtal kan främja kraftfull kunskap om både språk och litterär framställning. Elevernas deltagande i dessa samtal var dock begränsat, vilket visar på utmaningen med att engagera eleverna i detta klassrum på ett sätt som främjar deras aktiva användning av kunskapen.



Figur 2. Exempel på bildstöd från widgit online

5.2.2 Muntlig förmåga

Enligt Sofie är muntliga redovisningar en av de uppgifter som eleverna har svårast med att strukturera: "Det här med tankekartor, det är svårt liksom, och jag har testat så miljoner olika varianter där". Hon berättar vidare att hon hittat ett sätt som hjälper eleverna att tänka: "det här var det enklaste faktiskt för dom att se att, så här bygger man den liksom. Och sen kan de ju få stöttningsmeningar". Sofie refererar här till ett lektionstillfälle då en elev förbereder en muntlig presentation. Hon informerar eleven om att hon ska förbereda en muntlig presentation på två minuter. Läraren hämtar ett blädderblock och skriver "Min favoritplats" och specificerar vilka delar som ska ingå: inledning, mittdel och avslutning. Eleven får tre färgade papper i olika storlek, som stöd vid själva redovisningen. Inledningen och avslutningen ska vara kortare, vilket de färgade pappren även tydliggör.



Figur 3. Stödmaterial för arbete med muntlig framställning.

Eleven stötts således i att utveckla kunskap *om* presentationers struktur då läraren knyter an till deras sinnen genom färgade papper i olika storlekar och därefter instruerar dem *hur* de ska tillämpa kunskapen i förhållande till det aktuella innehållet. Eleverna har exempelvis fått "börja-meningar" som kan användas för att inleda de olika delarna. Exemplet representerar undervisning av hög epistemisk kvalitet genom att eleverna ges förutsättningar att lyckas med sin muntliga presentation genom stödstrukturer för både innehåll och språk. Arbetet med uppgiften kan beskrivas som en process, under vilken elevens grad av kunskap ökar. Detta kännetecknar en rörelse från ytlig till djupare förståelse eller insikt.

I samband med muntlig framställning utgör uttalet en utmaning för några elever. Catrine menar att uttalsträningen har försummats i nuvarande undervisningsgrupp och lyfter särskilt fram träning av vissa fonem, som /u/ och /y/. Hon menar att läraren hade behövt sitta enskilt med vissa elever och visa hur munnen ska formas, vilket kan fungera i årskurs 4: "och det hör jag

på de här sexorna att det har de inte riktigt fått. Det är uttalet”. Den här försummelsen framstår som en konsekvens av samläsningen.

5.3 Formfokuserat lärande i kontext

Catrine har ofta ett fokus på ordens form i sin undervisning. Vid ett tillfälle ber hon exempelvis eleverna att lägga märke till hur sammansättningen "frihetsberövad" kan "dras isär" och förstås som "berövad på sin frihet". En elev förklarar "berövad" med "man tar" och Catrine omformulerar det ännu närmare vardagsspråket genom "ta bort någons frihet". Förutom att packa upp sammansättningar uppmuntrar Catrine även eleverna att observera avledningar av ord, vilket illustreras i utdraget nedan.

Utdrag 2

Läraren: Vad betyder 'två uniformerade poliser'? Vad kan 'uniformerad' komma från för ord? Kan du härleda och spåra lite? Vad låter det som? Vad tycker du?

Elev: Från uniform

Läraren: Från uniform ja. Och vad är en uniform för nåt då?

Elev: Klädsel

Elev: Polisen har en polisuniform, till exempel alltså det är kläder, poliskläder.

Läraren: Kläder som man har för ett visst yrke, precis. Vissa yrken kräver ju vissa kläder. Uniform är när det är mössa och allt möjligt så. Då sökläser vi, var var vi.

I utdraget visas hur det i Catrines undervisning finns en rörelse mellan litterärt och vardagligt språk. Hon packar upp ordet "uniformerad" och låter eleverna ge grundformen av ordet liksom ett konkret exempel, vilket Catrine sedan generaliserar ("kläder som man bär för ett specifikt yrke"). Undervisningsexemplet synliggör således vardaglig kunskap och kunskap om ordets struktur, i detta fall en adjektivering. Exempen "frihetsberövad" och "uniformerade" visar hur läraren uppmärksammar två vanliga principer för ordbildning på svenska – sammansättningar och avledningar. Uppmärksamheten på ordens struktur kan beskrivas som en strategi av läraren för att både främja elevernas metalingvistiska förståelse för det litterära språket och deras kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad. Exempen visar en undervisning av hög epistemisk kvalitet, då eleverna är aktiva i interaktionen med att "dra isär" och härleda ordens betydelse samtidigt som det speglar ett sva-specifikt ämnesinnehåll (jfr. Wegner m.fl. 2022).

Under perioden för datainsamling arbetade båda lärarna med grammatik vid några tillfällen och de fick i intervjuerna reflektera kring den här undervisningen då ämnena samläses. Catrine poängterar att de elever som har modersmålsundervisning brukar vara duktiga i grammatik: "De brukar faktiskt, nu generaliserar jag men de brukar vara duktiga i det för det får de via sin modersmålsundervisning". Elever som deltar i modersmåls-

undervisningen rustas enligt läraren i hög grad med kunskap som kan ses som kraftfull för alla elever oavsett språkbakgrund. Kunskap *om* språk har ett värde i sig själv, samtidigt som det kan stödja kunskap *om hur* språket används. Catrine berättar också att hon hela tiden har ett språkligt fokus i undervisningen och försöker uppmärksamma genus och pluralformer i samband med nya substantiv: ”jag försöker smyga in det, en bok flera böcker, när man ändå säger någonting”. Detta speglar Catrines uttryckta intention att ta till vara varje tillfälle att utveckla elevernas språk – ibland gör hon det planerat genom explicit undervisning av grammatiska företeelser och ibland mer spontant genom att påminna om pluraländelser som i exemplet ovan. Sofie har också genomgående ett språkligt fokus i undervisningen och betonar även hon vikten av ett funktionellt perspektiv. Hon uttrycker samtidigt en osäkerhet kring grammatikundervisningen och vad som är viktig kunskap för eleverna: ”blir det rörigt för eleverna? förstår de substantiv, för jag vet att på högstadiet jobbar de jättemycket med grammatik”. Sofie är mån om att prioritera den knappa tiden så att den används för att utveckla meningsfull kunskap för eleverna. Hon ger emellertid uttryck för att det ibland är svårt att avgöra vilket innehåll som ska prioriteras, särskilt i grammatikundervisningen. I samläst sve/sva-undervisning torde dessa didaktiska val vara än svårare att göra, då de elever som utvecklar svenska som andraspråk kan behöva en grammatikundervisning som tar hänsyn till just det.

5.4 Flerspråkighet som resurs – kraftfull kunskap för alla?

Enligt Cummins (2015) är det särskilt viktigt att elever som ska utveckla god läs- och skrivförmåga på ett andraspråk blir engagerade i undervisningen. En förutsättning för det är att elevernas kulturella och språkliga identitet bekräftas. Denna ambition speglas också i sva-ämnets kursplan, vilken anger att undervisningen ska vara kontrastiv, dvs. att eleverna ska kunna använda sina kunskaper i andra språk för att göra jämförelser mellan språk. I materialet finns något enstaka exempel på aktiviteter som rör formfokuserat lärande (jfr föregående avsnitt). Vid ett lektionstillfälle frågar till exempel Sofie en elev vad ”jag spelar fotboll” heter på kurdiska i samband med att hon talar om tempus. Eleven säger meningen på kurdiska varpå Sofie säger:

Utdrag 3

Läraren: Om du ska säga så här då, igår spelade jag fotboll, låter det på samma sätt då eller säger du på ett annat sätt då?

Elev 1: Ja

Läraren: Så då även i kurdiskan så är det olika.

Elev 2: Också här (flera andra elever instämmer i att det är olika former)

Elev 3: Jag också, alla språk tror jag.

I utdraget visas hur Sofie låter eleven översätta en mening till kurdiska för att uppmärksamma att det finns tempus i alla språk, vilket andra elever också instämmer i och därmed uttrycker kunskap *om*. I intervjuerna tillfrågades lärarna om i vilken utsträckning de knyter an till andra språk i undervisningen. Catrine berättar att hon använder andra språk i undervisningen för att kontrastera något eller visa kopplingar mellan språk, då ofta till engelska. Hon talar även om språk generellt i undervisningen. I undervisningen om ordklasser uppmuntrar Catrine elevernas delaktighet genom frågor och repetition av centrala begrepp. Hon inleder med att be eleverna definiera grammatik. Efter att en elev svarar "ordklasser" breddas diskussionen när en annan elev frågar om ordklasser är universella för alla språk, varpå Catrine förklarar att språk kan analyseras strukturellt oavsett vilket språk det gäller. I undervisningen gör läraren även andra kontrastiva kopplingar, exempelvis genom att i samband med en bildanalysuppgift relatera ordet "expressionism" till det engelska verbet *express*.

Däremot menar Catrine att det inte alltid passar att referera till elevernas andra språk: "jag frågar nog inte så mycket, vad heter det på ditt språk, för de vill inte skylta så mycket med det". Hon förklarar att många av eleverna har svenska som sitt starkaste språk och att inte alla elever med andra förstaspråk deltar i modersmålsundervisning. Det är inte helt enkelt att koppla undervisningen till elevernas språk om de inte själva uttrycker att det är viktigt för dem. Sofie uttrycker att hon gärna gör tvärspråkliga jämförelser i undervisningen även om hon inte gjort det så ofta när de arbetat med skönlitteratur. Liksom Catrine beskriver hon att det inte alltid är naturligt att fråga eleverna om vad ett ord heter på andra språk, då de ofta säger sig inte veta det. Även i Sofies klass talar många av eleverna med utländsk bakgrund svenska hemma, vilket föranleder att hon inte alltid frågar eleverna om andra språk. Dessa didaktiska val, som görs utifrån lärarnas kunskap om sina elever, vittnar om begränsade möjligheter att använda flerspråkigheten som en resurs och att undervisa kontrastivt, vilket alltså stipuleras i kursplanen i sva och potentiellt skulle bidra till elevernas utveckling av kraftfull kunskap. Sofie menar dock att flerspråkigheten är viktig och uppmanar ofta eleverna att fråga hemma om de inte vet vad något heter på förstaspråket. Ett sådant tillfälle inträffar när eleverna förbereder ett boksamtal och arbetar självständigt i sina loggböcker. Sofie hjälper en elev och de talar om vilka ledtrådar som finns i boken. Hon säger: "ledtrådar, vad heter det på arabiska?". Då eleven inte kan svara uppmanar Sofie eleven att fråga pappa när han kommer hem, för att bekräfta elevens flerspråkiga identitet, vilket i sin tur kan främja subjektivering. Eftersom arbetet med att främja språklig mångfald inte ingår i det centrala innehållet i ämnet svenska, kan det begränsa möjligheterna att ägna tid åt detta undervisningsmoment i samläsningen, trots att momentet potentiellt skulle utgöra kraftfull kunskap och möjlig subjektivering för alla elever.

5.5 Allmänbildning som en del av kombinerad svenskundervisning

Ett vanligt förekommande tema i lärarnas undervisning rör elevernas bildning och allmänbildning. Exempelvis uppmärksammar lärarna vid flera tillfällen antalet dagar i en viss månad, särskilda högtidsdagar som är röda dagar i almanackan eller andra dagar som ofta får uppmärksamhet i media, som Norges nationaldag den 17 maj. I följande utdrag har Sofie inledningsvis på lektionen tagit upp hur många dagar maj har och en elev säger att han inte vet men gissar på 29. En annan elev säger 31 varpå Sofie frågar eleverna varför det kan vara bra att veta det:

Utdrag 4

- Sofie:** Eller när kan det vara bra att veta det? ... eller är det oviktig kunskap?
[tystnad]
- Sofie:** Finns det några bra tillfällen? [tilltalar en elev]
- Elev:** Om någon frågar hur många dagar det är i månaden.
- Sofie:** Om man har en lärare som frågar [skrattar lite] då är det bra att veta, absolut. Finns det några fler tillfällen? Har ni hört ett ord som heter allmänbildning? Bildning, allmänbildning, har ni hört det ordet förut?
[flera elever säger nej]
- Sofie:** Nej, allmänbildning, det är ett ganska långt ord, vi säger det tillsammans, jag säger det först: allmänbildning.
[eleverna säger ordet tillsammans]
- Sofie:** Det är ett sammansatt ord: allmän – bildning. Kunskap, en bredd, en kunskap om saker o ting, kan vara en trygghet att ha när man blir vuxen, eller är på väg att bli vuxen, när man ska börja jobba, och folk pratar om saker, och så säger man så här: ja men maj vet du det har ju bara 28 dagar. Då tittar folk lite på dig och tänker, hm, då börjar den personen tänka men kan inte den här personen det. Då får den personen lite tankar om det, så det är en trygghet att ha kunskap om vissa saker, till exempel hur många dagar som finns i våra månader, vad Sveriges huvudstad heter, vilka länder som ingår i Norden, vem, vilken, eh statsminister vi har, det brukar man kalla för allmänbildning, att man har kunskap om det.

I utdrag 4 får eleverna kunskap om ordet *allmänbildning* när de får lyssna till det och därefter säga efter. Sofie förklarar dess form och betydelse, vilket illustrerar det integrerade språkliga fokus som har diskuterats i ett tidigare avsnitt. Läraren tydliggör också varför det kan vara bra att ha kunskap om vissa saker i t.ex. arbetslivet. Förutom kunskap *om* förklarar hon följaktligen också *hur* kunskapen ska användas, vilket kan ses som undervisning av hög epistemisk kvalitet (Wegner m.fl. 2022; Winch 2013). I intervjuerna reflekterar lärarna kring vikten av att undervisa om allmänbildning. Catrine

säger: ”det är också en sån där grej som jag tycker de ska ha med sig. Och då det är väl att jag försöker knyta, alltså kommer det upp någonting så går det att spinna på och jag tycker att de ska veta saker som händer runt om. Ja, vara allmänbildade och veta lite av varje”. Catrine undervisar även i bild och berättar att hon ofta arbetar tematiskt med ämnena, särskilt i svenska och SO. I fältanteckningarna noterades också att Catrine ofta gör kopplingar mellan olika ämnen och arbetsområden i sin undervisning. Den här möjligheten uttrycker Sofie att hon saknar, då hon bara undervisar klassen i sve och sva det här läsåret. När det gäller allmänbildningsperspektivet i undervisningen säger hon:

Det är väl också kanske en del i det här långsiktiga, alltså att, att... för att vara en medskapare och förstå samtalet och hela det här så behöver du ju en viss allmänbildning så att man inte blir bara den som står och inte är med och står vid sidan om och skapar, det skapar ett utanförskap, som är ja, det ser vi ju hur vad som händer i Sverige nu. Det är jätteallvarligt och jag tror att bildning är ju ett vackert ord och jag tycker att det är någonting som vi behöver stappa upp i skolan. Bild, att prata om bildningsbegreppet för det är ju också det är ju det tycker jag också, alltså, jag tycker är intressant, att vi behöver ha den synen, att det är ju det skola är. Det är ju en plats för bildning.

Sofie betonar alltså vikten av att tala om bildning i skolan och hänvisar till kursplanerna i sve och sva och inledningen till Lgr 22 (Skolverket 2022): ”det ska vi ju alltid ha som ett övergripande raster tänker jag”. Lärarna eftersträvar alltså att stärka elevernas kunskaper, som inte nödvändigtvis ingår i svenskämnen, vilket kan betraktas som en del av deras socialisering in i samhället och till deras utveckling som självständiga individer – till subjektivering.

I den undervisningssekvens som beskrivs ovan leder samtalet så småningom in på var eleverna lär sig saker förutom i skolan. Eleverna får då berätta om huruvida de äter middag tillsammans och hur det i så fall går till hemma hos dem och vad de talar om. En elev berättar att de äter middag tillsammans sittande på en matta på golvet i vardagsrummet och att de äter från ett stort gemensamt fat. Sofie verkar nyfiken när eleverna berättar och ställer följdfrågor. Efter en stund säger hon: ”mm vad spännande, nu kom vi in på ett litet sidospår, allmänbildning, hur kom vi dit då? jo, det var ju maj vi pratade om och så hoppade vi lite grann”. Hon fortsätter: ”Och jag ställde frågor och fick lära mig saker om er. Det är viktigt för mig”. Båda lärarna menar att det är viktigt att stärka elevernas flerkulturella identiteter och knyter i det här exemplet perspektivet till diskussionen om allmänbildning, med avväganden utifrån kännedom om elevgruppen.

6. Diskussion

I den här studien undersöktes vad som kan anses vara kraftfull kunskap (Young 2009) liksom lärarnas didaktiska val när skolämnet svenska som

andraspråk samläses med skolämnet svenska i årskurs 6. Lärarnas didaktiska val görs mot bakgrund av deras kraftfulla professionskunskap, som är en avancerad specialiserad kunskap och kompetens som utvecklas genom både utbildning och erfarenhet (Furlong & Whitty 2017). Dessa didaktiska val förmodas få betydelse för i vilken utsträckning eleverna kan utveckla en kraftfull kunskap i sva, men även för dessa erfarna förstelärare kan valen beskrivas som utmanande.

Utifrån observationer och intervjuer visar resultatet att svenskundervisningen i samlad grupp erbjöd rikligt med stödstrukturer för att möta ett utmanande undervisningsinnehåll. Dessa stödstrukturer gynnade enligt lärarna alla elever och var både skriftliga, visuella och interaktionella. En spänning var dock påtaglig på så sätt att lärarna även uttryckte att sva-ämnets innehåll inte alltid fick plats, såsom uttalsundervisning och grammatik med andraspråksfokus, vilket skulle behövas för att nå hög epistemisk kvalitet i sva-undervisningen.

Det integrerade språkliga fokuset, som synliggörs i denna studie, beskrivs som en grundläggande del av kunskapsinnehållet i modersmålsämnet (McLean Davis m.fl. 2022). För sva-ämnets del är det kanske än mer viktigt med ett integrerat språkligt fokus och den studerade undervisningen bar drag av olika typer av stödstrukturer som har associerats med sva-undervisning i tidigare forskning (Hedman & Magnusson 2020b, 2021) samt reflekteras i kursplanen för sva (Ridell & Walldén 2023). I litteraturundervisningen uppmuntras eleverna att uttrycka sina tolkningar och reflektera över det lästa, vilket kännetecknar undervisning av hög epistemisk kvalitet (Grünthal m.fl. 2022). Eleverna erbjuds olika typer av stödstrukturer, vilka får stor betydelse för sva-elevernans möjlighet att utveckla kraftfull kunskap. Lärarna lyfter dock även fram att stödstrukturerna är värdefulla för alla elever, i likhet med Hedman och Magnusson (2021). Förutsättningarna för att genomföra undervisning med hög epistemisk kvalitet påverkades emellertid av att elevernas engagemang och motivation för läsning skilde sig åt mellan elevgrupperna. I det ena klassrummet valde läraren en mindre utmanande bok, vilket sannolikt minskade förutsättningarna för den typ av tolkande samtal med utgångspunkt i metaforer som observerades i det andra klassrummet. Att eleverna var mer engagerade och aktiva i det andra klassrummet bäddade för en undervisning av högre epistemisk kvalitet (jfr Grünthal m.fl. 2022), eftersom elevernas aktiva bruk av kunskaperna är en indikation på en sådan kvalitet. Inte desto mindre sågs en tydlig ansats att hålla undervisningen på en hög nivå i det första klassrummet, genom till exempel ett framträdande metaspråkligt fokus både gällande ords former och, om än i mindre utsträckning, skönlitterära tekniker och stilgrepp. Denna typ av undervisning innehåller både kunskap om språk och kunskap hur språket kan användas för olika ändamål, vilket främjar elevernas utveckling av den språkliga repertoaren (jfr. Wegner m.fl. 2022).

En tidigare studie i årskurs 4, där läraren hade begränsad erfarenhet av sva-undervisning, visade en riklig förekomst av diskursiva strategier för att tillgängliggöra skönlitterärt språkbruk utan att förenkla (Walldén & Nygård Larsson 2022), något som även har lyfts fram som en viktig typ av stödstruktur av Hedman och Magnusson (2021). Detta var ett påtagligt inslag även i denna studie, där lärarna flera gånger nämnde att de "smög in" ordförklaringar och grammatisk information i klassrumssamtalen om skönlitterära texter. Samtidigt observerades, till skillnad från i Walldén och Nygård Larsson (2022), flera exempel på ett mer explicit språkligt fokus, till exempel genom att lärarna inte bara lyfte betydelsen av skönlitterära ord och uttryck utan även kommenterade deras form. Användningen av metaspråkliga uttryck som att "dra isär" sammansatta ord och "härleda" ord som har böjts till en annan ordklass kan anses bädda för elevernas utveckling av kraftfull kunskap, eftersom kunskap om ordbildning potentiellt kan användas självständigt av eleverna, vilket pekar mot en hög epistemisk kvalitet. Motsvarande språkligt fokus har även observerats i sva-undervisning av vuxna (Walldén 2019, 2020). Med tanke på att ords böjningsformer och ordklasser även utgör ett centralt innehåll i svenskämnet (Skolverket 2022b) kan det integrerade språkliga fokuset anses gynna båda elevgrupperna. I båda klassrummen finns emellertid även exempel på undervisning som inte når hög epistemisk kvalitet, i likhet med studien av Wegner m.fl. (2022). Exempelvis arbetar båda lärarna med att låta eleverna identifiera substantiv och verb i romanerna som de läser (kunskap om). Även om det är nödvändigt att memorera och repetera kunskap, är det lika viktigt att eleverna får tillämpa denna kunskap i olika sammanhang för att den ska betraktas som kraftfull – något som inte sker i alla situationer. De kontrastiva resonemangen kan gynna förståelsen av språk som system – det blev inte bara minneskunskap. Däremot fokuserade inte den observerade undervisningen på språklig tillämpning och analys, vilket dock inte kan tolkas som att det aldrig förekom i lärarnas klassrum.

Det finns goda argument för att metaspråkliga kunskaper gynnar både första- och andraspråkstalare (Ellis 2016; Myhill m.fl. 2012). I vår studie var mer renodlade inslag av grammatikundervisning få, vilket delvis kan förklaras av att detta moment hade fått större utrymme i klassrummen innan studien påbörjades. Dock riktar den osäkerhet en av lärarna uttryckte gällande grammatikundervisning, tillsammans med den sparsamma förekomsten av jämförelser mellan språk (se nedan), strålkastarljuset mot avsaknaden av nationell forskning som visar undervisningsstrategier och progression för grammatikundervisning i språkligt heterogena grundskoleklassrum. Den didaktiska utmaningen torde vara särskilt stor när sve och sva undervisas i samma grupp.

En aspekt av andraspråksdidaktik som observerades endast i ringa utsträckning var användning av andra språk än svenska i undervisningen. Att jämföra tempusbruk mellan olika språk, såsom en av de deltagande lärarna

gjorde vid ett tillfälle, ligger väl i linje med det kontrastiva perspektiv på grammatikundervisning som skrivs fram i gällande kursplaner. Att lyfta fram elevernas olika språkliga kunskaper och repertoarer kan ses som en källa till kraftfull flerspråkig kunskap samt, i förlängningen, subjektivering eftersom elevernas språkbakgrund kan antas vara varierande och betydelsefull för deras identiteter. Aspekter som relaterar till flerspråkighet och identitet har i tidigare studier (Granqvist 2023; Hedman & Magnusson 2019) lyfts fram som viktiga för elever som läser sva. Grammatikundervisningen som observerades saknade dock oftast detta kontrastiva element, samtidigt som lärarna själva lyfte fram att eleverna inte gärna ville skylta med sina olika språk i undervisningen (framför allt i Catrines klassrum). Flera faktorer kan tänkas spela in här, såsom kamratrelationer, bristande kunskaper i förstaspråken samt en medvetenhet om att språk tillmäts olika status oavsett vad lärarna säger. Det aktuella exemplet, som var inriktat mot en språklig struktur, visar dock att eleverna gärna deltog i samtalet och bekräftade överensstämmelsen mellan deras olika språk och svenska. En fråga som väcks är om flerspråkigheten kunde ha uppmuntrats i högre utsträckning om den skulle värderas inte bara i sva-ämnet utan även i svenskämnet, eftersom den kan bidra med kraftfull kunskap för alla (t.ex. Fuster & Bardel 2024; Lindholm m.fl. 2023). Ett kontrastivt förhållningssätt kan öka elevernas motivation och engagemang samt bidra till kunskaper om olika språk och generell kunskap om hur språk fungerar. Med tanke på det stora antalet elever som har olika språkliga bakgrunder i dagens skola är kunskap om språklig mångfald en aspekt av kraftfull kunskap som angår alla elever när de växer upp i ett flerspråkigt samhälle. Till skillnad från Granqvist (2023) och Hedman och Magnusson (2021) som visar hur elevernas flerspråkighet blir resurser under läsningen av skönlitteratur, finns få sådana exempel i föreliggande studie. Däremot uppmuntras elevernas flerspråkighet. Läraren Sofie frågar ofta om elevernas erfarenheter i samband med samtal om olika ämnen, och hon uppmuntrar dem att fråga hemma vad ord heter på deras förstaspråk. Flerspråkighet är en viktig del av sva-ämnet men vår studie visar även betydelsen av lärares didaktiska val (Biesta 2015) med utgångspunkt i den elevgrupp de har. Om elevernas kunskaper i förstaspråket är begränsade och därmed inte kan utgöra en fruktbar grund för att främja deras kvalifikation eller subjektivering, gör lärarna professionella avväganden utifrån lektionens syfte.

I relation till Biestas utbildningsfunktioner går det utifrån lärarnas didaktiska val att urskilja ett starkt fokus på kvalifikation, vilket framstår som väntat. I den integrerade undervisningen gällde det såväl kunskaper om språk och litteratur som utveckling av kommunikativa förmågor, vilket speglar svenskämnenas bredd och djup (Thavenius & Thurén 2022; Walldén & Nygård Larsson 2021). Utöver detta fanns det också ett framträdande fokus på socialisering, inte minst när det gällde att förvärva allmänna kunskaper som lärarna ansåg värderas högt i majoritetskulturen. Genom kollektiva uppmaningar poängterades även vikten av minnestekniker och uthållighet

gällande läsning. Således strävade lärarna efter att insocialisera eleverna i en given ordning. Lärarnas referenser till läskondition och ”ögonmuskelträning” signalerar vikten av individuell ansträngning för att uppnå goda resultat. Detta speglar möjligen den rådande samhällsdebatten kring läsförmåga med fokus på analog läsning och grundläggande läskunskaper, ett hänsynstagande som i så fall sannolikt skär genom båda svenskämnena. Det varierande fokuset på olika nivåer av läsning, såsom avkodning, förståelse samt språklig och litterär framställning, kan samtidigt ses som utmärkande för epistemisk kvalitet i sva-ämnet där samspelande förmågor ofta lyfts fram som ett viktigt mål (t.ex. Walldén 2020).

Med hjälp av de beskrivna teoretiska verktygen har vi strävat efter att förstå vilka förutsättningar som finns för fördjupade ämneskunskaper i sva när undervisningen bedrivs i samma grupp som sve. Begreppen *powerful knowledge* och epistemisk kvalitet kan förvisso vara svårfångade i sva-ämnet som har en relativt svag klassifikation och i vilket kunskaper ”om”, till exempel språkliga kategoriseringar, kan vara viktiga för att tillämpa i kunskap ”hur” de ska användas i språket. Studiens resultat bidrar inte desto mindre med insikter om förutsättningar för kraftfull kunskap när sva läses i samlad grupp med sve, till exempel genom att möjlighet skapas för att integrera språklig kunskap i litteratsamtal och bygga insikter om språk som system på flerspråkig grund.

Underlaget för studien är samtidigt begränsat, eftersom den endast omfattar två lärare och deras klasser. Vi har dock inte bara fört samtal med lärarna utan även analyserat den faktiska undervisningen, vilket stärker slutsatserna och öppnar för att resultaten kan överföras till liknande kontexter. Framtida forskning kan omfatta ett bredare underlag för att närmare undersöka förutsättningarna för kombinerad svenskundervisning. Som tidigare nämnts finns inte minst ett särskilt behov av studier med fokus på grammatikundervisning i språkligt heterogena klassrum. Det är överhuvudtaget angeläget att fortsätta diskussionerna om organiseringen av svenska som andraspråk, så att ämnet kan anpassas till de specifika behov som uppstår i olika elevgrupper och undervisningsmiljöer.

Tack!

Denna forskning erhöll stöd av Crafoordska stiftelsen (20220501) och Forskningscentrum LIT (The Research Centre for Literacy and Inclusive Teaching) vid Malmö universitet (LED 2023/852).

Referenser

- Biesta, Gert (2015), “What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism”, *European Journal of Education* 50(1): 75–87. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bernstein, Basil (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cummins, Jim (2015), "Language differences that influence reading development: Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence", i Peter Afflerbach (red), *Handbook of individual differences in reading: reader, text, and context*. New York: Routledge, s. 223–244.
- Denscombe, Martyn (2018), *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur
- Economou, Catharina (2015), "I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39343>
- Economou, Catharina (2018), "'På lika villkor?' Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk", *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75. <https://journals.oru.se/uod/article/view/1108/1097>
- Ellis, Rod. (2016), "Anniversary article. Focus on form: A critical review", *Language teaching research*, 20(3): 405–208. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Furlong, John & Whitty, Geoff (2017), "Knowledge traditions in the study of education", i Whitty, Geoff & Furlong, John (red), *Knowledge and the study of education: An international exploration*. Oxford: Symposium Books, s. 13–57.
- Fuster, Cecilia & Bardel, Camilla (2024), "Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective", *System* 121, 103241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- Gericke, Niklas, Hudson, Brian, Olin-Scheller, Christina och Stolare, Martin (2018), "Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects", *London Review of Education* 16(3): 428–444. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Granqvist, Angelica (2023), "How I live [participate] now: Re-negotiating social belonging and linguistic participation in book-group discussions", *European Journal of Applied Linguistics*, 11(2): 460–487. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0003>
- Grünthal, Satu, Hiidenmaa, Pirjo & Tainio, Liisa (2022), "Powerful reading and epistemic quality in first language and literature education". i Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red), *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality Across School Subjects*. London: Bloomsbury Academic, s. 99–115.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.

- Hedman, Christina & Lubińska, Dorota (2022), "Aktuella trender i svenska som andraspråk i ljust av norska som andraspråk", *Nordand*, 17(2): 115–135. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.4>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2018), "Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige", *Acta Didactica* 12(1): 1–20. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2019), "Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(2): 452–466. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2020a), "Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools", *Linguistics and Education* 55, 100767. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2020b), "Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools", *Language & Education* 34: 535–552. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775245>
- Hedman, Christina. & Magnusson, Ulrika (2021), "Researching the Complexities of the School Subject Swedish as a Second Language: A Linguistic Ethnographic Project in Four Schools", *Languages* 6, 205. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages6040205>
- Hudson, Brian (2018), "Powerful knowledge and epistemic quality in school mathematics", *London Review of Education* 16(3): 384–397. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.03>
- Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (2023), "Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects", *Journal of Curriculum Studies* 55(2): 119–137. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>
- Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red) (2022a), *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality Across School Subjects*. London: Bloomsbury Academic.
- Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red) (2022b), *International perspectives on knowledge and quality: Implications for innovation in teacher education policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Kulbrandstad, Lise Iversen & Ljung Egeland, Birgitta (2019), "Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet", i Ljung Egeland, Birgitta, Roberts, Tim, Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (red.), *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018*. ASLA:s skriftserie 27. Karlstad: Karlstad University Press, s. 137–160.
- Lindholm, Anna, Duek, Susanne, & Uddling, Jenny (2024), "Lärares och rektorers uppfattningar om sva-undervisningens organisering i

- grundskolan", *Humanetten*, 53, 111–132. DOI: <https://doi.org/10.15626/hn.20245305>
- Lindholm, Anna, Iversen Kulbrandstad, Lise, & Ljung Egeland, Birgitta (2023), "Att introducera språklig mångfald och migration som tema på mellanstadiet", *Utbildning och lärande*, 17(2), 39–57. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i2.15850>
- Lindholm, Anna, & Walldén, Robert (2025), "Promoting literary understanding and language development: Teacher support for Grade 6 Swedish language learners", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1): 1–29. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.759>
- McLean Davis, Larissa, Yates, Lyn & Sawyer, Wayne (2022), "Investigating literature as knowledge in school English", i Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red), *International perspectives on knowledge and quality: Implications for innovation in teacher education policy and practice*. London: Bloomsbury Academic, s. 109–126.
- Myhill, Debra A., Jones, Susan M., Lines, Helen, & Watson, Annabel (2012), "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding", *Research Papers in Education* 27(2): 139–166. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Ridell, Kim, & Walldén, Robert (2023). "Graphical models for narrative texts: Reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school". *Linguistics and Education*, 73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>
- Sahlée, Anna (2017), *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet. DIVA. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1082072/FULLTEXT01>
- Siekkinen, Frida (2021). *Att vara och inte vara. Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/66916/gupea_2077_66916_1.pdf?sequence=1
- Skolverket (2018), *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7-9*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3956>
- Skolverket (2022a), *Uppdrag om bred översyn av svenskämnen*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>
- Skolverket (2022b), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket (2024), *Statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Stolare, Martin, Olin-Scheller, Christina & Liljekvist, Yvonne (red) (2023a), *Temanummer: Kraftfull professionskunskap i ämnesundervisning. Forskning om undervisning och lärande*, 11(1). <https://forskul.se/tidskrift/volym-11-nummer-1-2023/>
- Stolare, Martin, Olin-Scheller, Christina & Liljekvist, Yvonne (red). (2023b). *Temanummer: Komparativ ämnesdidaktik: Transformationer som*

- utvecklar kraftfull kunskap. *Utbildning och lärande*, 17(2).
<https://publicera.kb.se/ul/issue/view/1534>
- Strandberg, Agnes (2023), *En del i helheten: En studie av kontextualiserad grammatikundervisning i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <http://ltu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1767807&dswid=3457>
- Timmermans, Stefan & Tavory, Iddo (2012), "Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis", *Sociological Theory* 30(3):167–186. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Thavenius, Marie & Thurén, Camilla (2022), "Ett helt svenskämne?" i Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia, Persson, Magnus (Red) *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö: Malmö universitet, s. 249–263.
- Tracy, Sarah J. (2020), *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Newark: John Wiley & Sons.
- SCB [Statistiska centralbyrån] (2024). "Invandring och utvandring 1970–2023 samt framskrivning 2024–2070". <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningsframskrivningar/befolkningsframskrivningar/pong/tabell-och-diagram/invandring-och-utvandring-efter-kon-och-fodelseland-samt-framskrivning>. Hämtat den 30 april 2024.
- Uddling, Jenny, Duek, Susanne, & Lindholm, Anna (2023), "Legitimeringsdiskurser om organisationen av nyanländas svenskundervisning". *Nordand* 18(3): 173–189. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.18.3.2>
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Walldén, Robert (2022a), "Going off the rails with Sally Jones: Promoting literary understanding in character-focused read-aloud discussions", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1): 1–24. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.391>
- Walldén, Robert (2022b). "‘You know, the world is pretty unfair’ – Meaning perspectives in teaching social studies to migrant language learners", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1): 179–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869073>
- Walldén, Robert (2020). "Interconnected literacy practices: exploring work with literature in adult second language education", *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1): 45–63. DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Walldén, Robert (2019), "Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4): 36–61. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, Robert & Nygård Larsson, Pia (2021), "Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy

- practice", *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21: 1–30. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08>
- Walldén, Robert, & Nygård Larsson, Pia (2022), "Joining the adventures of Sally Jones - Discursive strategies for providing access to literary language in a linguistically diverse classroom", *Linguistics and Education*, 72: 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101121>
- Walldén, Robert, Eiesland, Eli Anne, & Laake, Signe (2025), "Supporting adult L2 learners' contextualized grammar knowledge and presentation skills when working with tasks related to work placements", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1): 1-29. DOI: https://doi.org/10.21248/l1_esll.2025.25.1.830
- Wedin, Åsa, & Straszer, Boglárka (2022), "Introduction to the Special Issue on Swedish as a Second Language", *Languages*, 7 (2), 113. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages7020113>
- Wegner, Anke, Hudson, Brian, Loquet, Monique (2022), "Epistemic quality in language learning in a primary classroom in Germany", i Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red), *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality Across School Subjects*. London: Bloomsbury Academic, s. 55–77.
- Wilinger, Henriikka (2021). *Att bli en på svenska läsande människa?: Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker*. Doktorsavhandling, Malmö universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1622122&dswid=8098>
- Winch, Christopher (2013), "Curriculum design and epistemic ascent", *Journal of Philosophy of Education*, 47 (1): 128-146. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12006>
- Young, Michael (2009), "Education, globalisation and the 'voice of knowledge'", *Journal of Education and Work*, 22 (3): 193–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>
- Young, Michael (2013), "Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach" *Journal of Curriculum Studies*, 45(2): 101–118. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>