



LUND
UNIVERSITY

Om det behövs - behovsbedömningens policy och praktik i svenska som andraspråk

Helena Nilsson

Handledare: Anna Flyman Mattsson

Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet

Masterprogram i Språk och språkvetenskap, specialisering i svenska som andraspråk

SPVR01 Språk och språkvetenskap: Examensarbete – Masterkurs, 30 hp

Augusti 2025

Sammanfattning

Mot bakgrund av det konstaterade glappet mellan policy och praktik vid behovsbedömning i svenska som andraspråk undersöker studien hur behovsbegreppet definieras och tillämpas på olika nivåer i skolans styrkedja, samt vilka faktorer som möjliggör respektive försvårar bedömningsprocessen. Utgångspunkten är skolförordningens formulering *om det behövs*. Tre delstudier genomfördes för att belysa behovsbegreppet från flera nivåer i styrkedjan: en historisk och policyinriktad analys av behovsbegreppets förändring, en textanalys av kursplanen i svenska som andraspråk och dess potentiella indikatorer för behovsbedömning, samt en studie av hur lärare approprierar ett stödmaterial för behovsbedömning. Resultaten visar att avsaknaden av gränsvärden för beslut kan bidra till variation och risk för godtycke i bedömningarna, att kursplanens ämnesspecifika formuleringar rymmer potential men kräver omarbetning, och att stödmaterialens funktion är beroende av organisatoriska och professionella förutsättningar. Studien understryker att all bedömning innebär tolkning och därför aldrig kan bli helt likvärdig, men att variationen kan styras mot större transparens och samsyn. Verklig likvärdighet och rättssäkerhet kan uppnås först när utveckling sker på alla nivåer i styrkedjan – ett stödmaterial för behovsbedömning är inte tillräckligt i sig, utan måste kompletteras med tydliga styrsignaler, organisatoriska förutsättningar och professionell kompetens.

Nyckelord: bedömning, behov, behovsbedömning, behovsbegrepp, indikatorer, likvärdighet, svenskämnen, svenska som andraspråk

Tack

Vilken tid. Vilken resa.

Det hade inte gått utan en tålmodig och tillåtande sambo som har lyssnat på mina idéer och på mitt ständiga prat om läroplaner, teorier och referensprogram, och som har stått ut med kvällar och helger ensam i tv-soffan – och ändå fortsatt att heja på. Nu kommer jag tillbaka!

Det hade inte gått utan en flexibel och givmild chef som har gett mig möjligheten att ta ledigt för föreläsningar och intensiva studieperioder.

Det hade inte gått utan all pepp och alla positiva hejarop längs vägen från kollegor och vänner som lyssnat, uppmuntrat och trott på mig.

Det hade inte gått utan en handledare som under flera år har funnits med under min utbildningstid, som har trott på mig och som har uppmuntrat mig att ta nästa steg. Din träffsäkra återkoppling – på allt från kursuppgifter till den här masteruppsatsen – har gett mig mod att tänka större och nå längre.

Och det hade inte gått utan en stor portion nyfikenhet, en vilja att utvecklas och en övertygelse om att vi kan göra skillnad för våra elever i svensk grundskola.

Blev uppsatsskrivandet som jag trodde? Nej, det blev både tuffare, mer omvälvande och samtidigt mer lärorikt än jag kunde föreställa mig. Skulle jag vilja ha det gjort? Aldrig.

Innehållsförteckning

Figurförteckning	vii
Tabellförteckning	vii
Förkortningar	vii
1 Inledning	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
2 Bakgrund och teoretiska perspektiv	4
2.1 Skolämnet svenska som andraspråk.....	4
2.1.1 Svenska som andraspråk i svensk grundskola.....	4
2.1.2 Svenska som andraspråk i internationell jämförelse.....	6
2.1.3 Behov och behovsbedömning.....	6
2.1.4 Tre begrepp för rättvisa – lika, likvärdighet och likställdhet	7
2.2 Bedömning.....	8
2.2.1 Diagnostisk, formativ och summativ bedömning	8
2.2.2 Att bedöma rättvist – teoretiska och praktiska perspektiv på variation	10
2.3 Genealogiskt perspektiv.....	11
2.4 Läroplansteoretiskt perspektiv.....	11
2.5 Implementering, appropriering och policy som praktik	12
3 Kunskapsöversikt.....	14
3.1 Styrdokument och ämneskonstruktion	14
3.2 Behovsbedömning i svenska som andraspråk	15
3.3 Jämförelse av kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk	17
3.4 Bedömningsverktyg i praktiken.....	18
4 Delstudie 1 – Behov och behovsbedömning i styrdokument (1962–2025)	20
4.1 Metod och material	20
4.2 Resultat: Historisk analys av hur behov har konstruerats	21
4.2.1 Etablering och tidiga initiativ (1960–1979).....	21
4.2.2 Mot ett eget ämne (1980–1994).....	23
4.2.3 Formell etablering och rättslig status (1994–2010).....	24
4.2.4 Tydligare skillnader mellan svenskämnen (2011–nutid).....	26
4.2.5 Framåtblick – behovsbegreppets framtid.....	27
5 Delstudie 2 – Indikatorer på behov i kursplanen för svenska som andraspråk	29
5.1 Metod och material	29
5.2 Resultat: Tematisk analys av kursplanen i svenska som andraspråk.....	30
5.2.1 Undervisningsrelaterade behov	30

5.2.2 Språkliga och strukturella behov	31
5.2.3 Ordförrådsutveckling och begreppsförståelse	32
5.2.4 Text- och läsförståelse	33
5.2.5 Behov av pragmatiska och kommunikativa strategier	34
5.2.6 Behov av metakognitiva och inlärningsstrategier.....	35
5.2.7 Bedömnings- och betygskriterier som indikatorer	36
6 Delstudie 3 – Behovsbedömning i praktiken.....	38
6.1 Metod och material	38
6.1.1 Enkätens utformning och innehåll.....	39
6.1.2 Forskningsetiska överväganden.....	39
6.2 <i>Sva-luppen</i> – ett stödmaterial för behovsbedömning.....	40
6.3 Resultat: Appropriering, användning och uppfattning.....	42
6.3.1 Deltagarbakgrund	42
6.3.2 Tidigare metoder för behovsbedömning	43
6.3.3 Introduktion och appropriering	44
6.3.4 Användning, kompetens och anpassning	45
6.3.5 Organisatoriska förutsättningar	46
6.3.6 Förutsättningar för ändamålsenlig användning	47
6.3.7 Upplevd användbarhet och tillförlitlighet.....	48
7 Sammanfattning av delstudierna	50
8 Diskussion	51
8.1 Resultatdiskussion	51
8.1.1 Delstudie 1: Hur har behovsbegreppet i svenska som andraspråk formulerats i styrdokument och policytexter sedan grundskolan infördes?	51
8.1.2 Delstudie 2: Hur kan kursplanens ämnesspecifika formuleringar i Lgr22 förstås som indikatorer på elevers behov vid behovsbedömning?	53
8.1.3 Delstudie 3: Hur använder och uppfattar lärare bedömningsmaterialet <i>Sva-luppen</i> , och vilka faktorer påverkar deras tolkningar och användning?	54
8.1.4 Övergripande forskningsfråga: Hur definieras och tillämpas behovsbegreppet i svenska som andraspråk på olika nivåer i skolans styrkedja, och vilka faktorer möjliggör respektive försvårar denna process?	55
8.2 Metodologisk diskussion.....	57
8.3 Vidare forskning	58
Referenser	59
Bilaga 1: Analyserade dokument	66
Bilaga 2: Språkutvecklingsnivåer	67
Bilaga 3: Indikatorer	68

Bilaga 4: Enkät	73
Information på enkätens startsida	73
Frågeformulär	73
Bilaga 5: Sva-luppens observationsprotokoll	78

Figurförteckning

Figur 1. Sva-luppens observationsprotokoll (Malmö stad, 2023).....	78
--	----

Tabellförteckning

Tabell 1. Respondenternas bakgrund.	43
Tabell 2. Organiserat implementeringsarbete.	44
Tabell 3. Användningsområden av Sva-luppen utöver behovsbedömning.	46
Tabell 4. Upplevd påverkan på kunskap och förståelse.	48
Tabell 5. Översikt av analyserade dokument i delstudie 1.	66
Tabell 6. Språkutvecklingsnivåer enligt Lgr80.	67
Tabell 7. Formuleringar i kursplanen för svenska som andraspråk som skiljer sig från svenska.	68

Förkortningar

Lgr	Läroplan för grundskolan (Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lgr 11, Lgr 22)
Lpo	Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SKOLFS	Skolverkets författningssamling
SOU	Statens offentliga utredningar
Sva	Svenska som andraspråk

1 Inledning

På pappret är det enkelt: enligt skollagen (SFS 2010:800) ska undervisning i svenska som andraspråk anordnas *om det behövs* för elever i grundskolan. I praktiken är det däremot en grannläga uppgift att avgöra vad dessa tre ord innebär, eftersom lagtexten inte preciserar vad behovet består av eller hur det ska bedömas. Detta skapar en paradoxal situation: ämnet är lagreglerat, men tillgången styrs av en oreglerad bedömningsprocess, vilket har väckt frågor om rättssäkerhet och likvärdighet (se exempelvis Hedman & Magnusson, 2018; Skolverket, 2018). Sedan ämnet svenska som andraspråk infördes som juridiskt likvärdigt med svenska 1997 har återkommande utredningar visat på brister och stora variationer i hur dessa bedömningar genomförs på landets skolor. Trots förslag om nationella riktlinjer och önskemål om stöd från Skolverket har konkreta åtgärder uteblivit.

Skolans uppdrag att säkerställa likvärdiga förutsättningar för alla elever att utvecklas så långt som möjligt, oavsett bakgrund och modersmål (Skolverket, 2022d), är också utgångspunkten för att ämnet svenska som andraspråk över huvud taget infördes. Det syftar till att ge elever undervisning som tar hänsyn till deras språkliga och didaktiska förutsättningar. Det är rektor som ansvarar för beslutet om ämnesplacering, oavsett om eleven är nyanländ eller uppvuxen i Sverige med ett annat modersmål än svenska. En felaktig bedömning riskerar att leda till att eleven placeras i ett ämne vars kursplan inte motsvarar elevens behov, vilket kan påverka både språklig progression och i förlängningen skolframgång i stort (SOU 2025:9). Bedömningen och beslutet är inte bara en administrativ formalitet, utan en central del av skolans skyldighet att agera utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen, 1 kap. 5 §).

Behovsbedömningens innehåll och genomförande blir särskilt viktigt i ett ämne som präglas av låg status och otydliga organisatoriska strukturer. Ämnet undervisas i stor utsträckning av obehöriga lärare, och ibland ges elever inte undervisning i ämnet trots att de har rätt till det (Skolverket, 2024, s. 17). Dessa utmaningar påverkar såväl rektors beslut som lärares möjligheter att genomföra välgrundade bedömningar. Behovsbedömningen blir därmed ett arbete som inte enbart handlar om att tolka skollagen, utan också om att förstå hur behovsbegreppet konstrueras och hanteras på olika nivåer i skolans styrkedja, och ytterst vilka möjligheter elever har att få den undervisning de har rätt till.

I dagsläget används olika stödmaterial och metoder, såsom *Bygga svenska* (Skolverket, 2017a, 2017b, 2017c) och performansanalys (Abrahamsson & Bergman, 2014). De utvecklades för formativ språkbedömning och var aldrig avsedda för behovsbedömning och ämnesplacering. I avsaknad av nationella riktlinjer har behovsbedömning därför blivit en lokal fråga, där varje

skola tvingas hitta egna lösningar. I denna kontext har *Sva-luppen* utvecklats av grundskoleförvaltningen i Malmö stad (2023) för att ge stöd till kommunens lärare. Sedan introduktionen i september 2023 har materialet spridits även utanför kommunen och är idag det enda nationellt tillgängliga exemplet på hur ett lokalt framtaget material kan spridas och approprieras nationellt. Samtidigt finns ett tydligt behov av mer praktiskt användbar kunskap om behovsbedömning. Denna studie fokuserar därför på tre områden: 1) hur behovsbegreppet formuleras och förändras i styrdokument över tid och vilka lärdomar som kan dras av detta, 2) i vilken utsträckning kursplanens ämnesspecifika formuleringar i Lgr22 kan fungera som indikatorer på elevers behov vid behovsbedömning, och 3) hur lärare tolkar, använder och integrerar ett stödmaterial för behovsbedömning i sin praktik.

Frågans aktualitet förstärks ytterligare av utredningen *På språklig grund* (SOU 2025:9). Där föreslås att Skolverket får i uppdrag att ta fram ett nationellt stöd för att avgöra vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk. Utredningen lägger dessutom fram ett förslag om en viss justering av formuleringen i skolförordningen om vilka elever som ska läsa ämnet. Om formuleringen antas, kommer utmaningen att vara densamma: att identifiera elever med ett specifikt behov. Den grundläggande frågan – hur behovet ska definieras och bedömas på ett likvärdigt sätt – kvarstår. Samtidigt befinner sig svenska som andraspråk och behovsbedömning i ett skede av potentiell policyförändring, där nationella riktlinjer och justeringar av regelverket diskuteras, vilket gör frågan särskilt angelägen att belysa.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av de identifierade forskningsluckorna – i synnerhet glappet mellan policy och praktik – utgår studien från skolförordningens formulering *om det behövs* för att undersöka hur behovsbegreppet ges innehåll och tillämpas på olika nivåer i skolans styrkedja (makro-, meso- och mikronivå). Studien kombinerar ett historiskt perspektiv för att förstå behovsbegreppets förändring, en textanalys av gällande kursplan i svenska som andraspråk för att pröva om den kan användas för behovsbedömning, samt en analys av hur lärare approprierar *Sva-luppen*. Tillsammans ger dessa tre delstudier ett underlag för diskussion om möjliga åtgärder som kan ligga till grund för tydligare styrning och ett stärkt professionellt stöd. Syftet är därmed att både bidra med ny kunskap till forskningsfältet och ge ett konkret stöd till skolans arbete.

Studiens övergripande forskningsfråga är:

- Hur definieras och tillämpas behovsbegreppet i svenska som andraspråk på olika nivåer i skolans styrkedja, och vilka faktorer möjliggör respektive försvårar denna process?

För att besvara denna fråga undersöks tre delperspektiv genom följande underfrågor:

1. Hur har behovsbegreppet i svenska som andraspråk formulerats i styrdokument och policytexter sedan grundskolan infördes?
2. Hur kan kursplanens ämnesspecifika formuleringar i Lgr22 förstås som indikatorer på elevers behov vid behovsbedömning?
3. Hur använder och uppfattar lärare bedömningsmaterialet *Sva-luppen*, och vilka faktorer påverkar deras tolkningar och användning?

De tre delstudierna belyser olika, men sammanlänkade, led i skolans styrkedja och kombinerar utbildningsvetenskapliga, språkvetenskapliga och professionsinriktade perspektiv. På så sätt skapas en bred förståelse för behovsbedömningens komplexitet och för hur formuleringen *om det behövs* kan omsättas i praktiken på ett sätt som främjar både likvärdighet och rättssäkerhet.

Studien är avgränsad till grundskolan, där behovet av undervisning regleras i skolförordningen, till skillnad från gymnasiet där eleven själv väljer ämne. Den omfattar inte heller behovsbedömning inom anpassad grundskola. Metodansatsen är huvudsakligen kvalitativ men har inslag av kvantitativ analys. Den bygger på en historisk dokumentstudie av styrdokument, en textanalys av kursplanens ämnesspecifika formuleringar samt en enkätstudie med lärare som använder *Sva-luppen*.

2 Bakgrund och teoretiska perspektiv

För att förstå behovsbegreppets funktion i svenska som andraspråk krävs kunskap om ämnets institutionella förutsättningar och om de begrepp och teorier som används för att analysera styrning, bedömning och praktik. Analysen tar sin utgångspunkt i tidigare forskning och teoribildning inom språkvetenskap, utbildningsvetenskap och professionsforskning som tillsammans belyser hur behov konstrueras och hanteras i styrkedjan. Detta kapitel ger en bakgrund till ämnets särdrag och de rättvisepprinciper som präglar styrningen, samt presenterar de teoretiska utgångspunkter som tillsammans utgör studiens analysram.

2.1 Skolämnet svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk är ett unikt ämne i den svenska grundskolan, både genom sin konstruktion som ett parallellt svenskämne och genom att tillgången till undervisning regleras utifrån en behovsbedömning. Avsnittet redogör för ämnets funktion, styrning, status samt hur principer för likvärdighet och rättvisa påverkar behovsbedömningen.

2.1.1 Svenska som andraspråk i svensk grundskola

Svenska som andraspråk är ett av två svenskämnen i grundskolan och har, liksom svenska, samma reglering i timplanen och behörighet till gymnasiet och vidare studier. Ämnet har en egen kursplan och är avsett för elever som utvecklar svenska som ett andraspråk, oavsett om de är nyanlända eller födda i Sverige. Till skillnad från andra ämnen i grundskolan är det behovsprövat enligt skolförordningen (SFS 2011:185, kap. 5, §§14–15). Det innebär att undervisningen ges *om det behövs*. Elever som har rätt att läsa svenska som andraspråk och som därmed har rätt att få undersökt om behov finns är: 1) elever med annat modersmål än svenska, 2) elever som har svenska som modersmål men som har tagits in från skola i utlandet, samt 3) invandrarelever som i huvudsak pratar svenska med en vårdnadshavare. Rektor ansvarar för beslutet, som ska grundas på en individuell bedömning. Undervisning och bedömning ska ske inom ramen för ett och samma ämne i enlighet med 10 kap. 15 § skollagen, vilket innebär att det inte är tillåtet att kombinera kursplanerna. Läsåret 2024/25 var drygt 156 000 elever registrerade i svenska som andraspråk, vilket motsvarar omkring 14 % av grundskolans elever (Skolverket, 2025).

Kursplanen är utformad som för övriga ämnen och förutsätter att eleven följer den från årskurs 1. Det innebär att det inte finns någon särskild kursplan för nyanlända elever som börjar svensk skola efter årskurs 1, utan dessa elever placeras direkt i den ordinarie kursplanen för svenska som andraspråk.¹

Kursplanen i svenska som andraspråk baseras på ett andraspråksperspektiv och utgår från att eleven inte har svenska som ett etablerat språk. Undervisningen ska anpassas till elevens språkliga förutsättningar från att bygga grundläggande strukturer som uttal, grammatik och ordförråd till att utveckla avancerade språkfärdigheter genom läsning, skrivande och språkanvändning i olika sammanhang. Undervisningen är inte en förenklad variant av svenska, utan en språkutvecklande undervisning som kräver en särskild didaktik. När undervisningen inte anpassas till andraspråksutvecklingens villkor riskerar eleven att inte få den undervisning som behövs, med negativa konsekvenser för skolresultaten som följd (SOU 2025:9). Läraren förväntas därför möta eleven där hen befinner sig språkligt och ge undervisning som stödjer progressionen mot avancerad språkfärdighet i svenska (Skolverket, 2022c).

Utredningen *På språklig grund* (SOU 2025:9) visar att beslut ibland fattas på andra grunder än språkliga, såsom elevens modersmål, önskemål eller organisatoriska förutsättningar på skolan. Det kan leda till felplaceringar – antingen att elever går miste om undervisning de behöver eller placeras i ämnet trots att de inte har behov eller tillhör målgruppen (SOU 2025:9). Detta skapar rättsosäkerhet som i sin tur påverkar både enskilda elevers möjligheter till språkutveckling och ämnets ställning i skolsystemet. Diskrimineringsombudsmannen (2018) har i ett tillsynsärende bedömt att placering utan individuell bedömning är indirekt diskriminerande. Därför måste beslutet vila på en dokumenterad analys av behovet. Bedömningen är inte statisk – ju längre en elev har gått i svensk skola, desto svårare kan det vara att avgöra om behovet av undervisning i svenska som andraspråk kvarstår. Därför bör beslutet omprövas regelbundet (Kaya, 2021).

En vanlig missuppfattning är att svenska som andraspråk är en tillfällig lösning innan eleven ”går över” till svenska, trots att det står i konflikt med styrdokument och forskning som visar att andraspråksutveckling är en lång process. Behovet kan kvarstå även långt efter att eleven behärskar vardagsspråket. Det kan ta upp emot åtta år att utveckla ett ämnesspråk som kan användas för att kommunicera, tänka och lära (Cummins, 2017; Thomas & Collier, 1997). Svenska som andraspråk är därför ett långsiktigt ämne som kräver kontinuitet och planering – inte ett tillfälligt stöd som ska sättas in först när eleven redan har misslyckats (Nilsson & Pettersson, 2025, s. 37). Ämnets status kan ses som svag. Svenska som andraspråk är ett av grundskolans ämnen med lägst lärarbehörighet (Skolverket, 2024). Många elever undervisas därmed av lärare utan formell kompetens i andraspråksinläring och andraspråksutveckling,

¹ Utredningen *På språklig grund* (SOU 2025:9) lämnar förslag om en grundläggande del för nyanlända elever som börjar läsa svenska som andraspråk efter årskurs 1.

vilket påverkar både undervisningens kvalitet och förmågan att bedöma elevens behov. Utöver bristen på kompetens finns organisatoriska utmaningar i hur undervisningen ska planeras och organiseras på skolorna (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018). Mot denna bakgrund är det inte förvånande att tydligare nationell styrning efterfrågas. I SOU 2025:9 föreslås därför bland annat ett nationellt stödmaterial för behovsbedömning samt en grundläggande del av ämnet för elever i början av sin andraspråksutveckling.

2.1.2 Svenska som andraspråk i internationell jämförelse

Svenska som andraspråk skiljer sig i ett internationellt perspektiv genom att vara ett eget skolämne med nationellt fastställda mål och kriterier, där både språk- och ämnesundervisning integreras (Hedman & Magnusson, 2022). I många andra länder ges andraspråksundervisning utanför ordinarie undervisning, ofta som ett tillfälligt stöd och utan egen kursplan.

I länder som Kanada, Australien och Storbritannien får elever med annat modersmål än majoritetsspråket vanligtvis språkligt stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen – en modell som ofta benämns *mainstreaming* (Hedman och Magnusson, 2022). Detta motiveras av inkluderingsideal, men har kritiserats för att andraspråksperspektivet riskerar att försvagas och elevers specifika behov förbises.

I dessa länder syftar bedömningen vanligen till att följa elevernas språkutveckling över tid och anpassa undervisningen. Verktyg som *Steps to English Proficiency* (STEP) (Ontario Ministry of Education, u.å) i Ontario eller *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) (Europarådet, 2009) beskriver progression inom språkförmågorna. Dessa material bygger på utvecklingsskalor och används främst formativt i undervisningen. Detta gör den svenska modellen unik även i bedömningshänseende, eftersom behovsbedömningen här är direkt kopplad till ämnesplacering och där formativ bedömning används i själva undervisningen.

2.1.3 Behov och behovsbedömning

Begreppet *behov* är centralt för förståelsen av svenska som andraspråk som ett behovsprövat ämne, men dess innebörd är långt ifrån entydig. Enligt *Svensk Ordbok* (Svenska Akademien, 2021) definieras *behov* som ett: ”inneboende krav på upphävande av viss brist på medvetet el. omedvetet; i fråga om verklig el. upplevd brist”, vilket signalerar att något saknas eller måste tillgodoses. Denna definition lämnar öppet om bristen är objektivt mätbar eller subjektivt upplevd och pekar på att bedömningen står i relation till ett mål eller en situation.

I skolkontext används *behov* ofta i samband med kompensatoriska insatser, exempelvis extra anpassningar eller särskilt stöd (Skolverket, 2022b). Skollagen (2010:800, 3 kap. 4 §) fastslår att utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov, och att alla ska ges stöd och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Skolan har alltså ansvar att identifiera och möta individuella behov, trots att begreppet inte definieras i lagtexten.

2.1.4 Tre begrepp för rättvisa – lika, likvärdighet och likställdhet

Begreppen *lika*, *likvärdig* och *likställd* är återkommande i utbildningspolitiska texter och har särskild relevans för svenska som andraspråk.

Lika handlar om att alla elever behandlas på samma sätt – att undervisningen organiseras efter en gemensam norm, oberoende av elevernas bakgrund och förutsättningar. Detta ideal är ofta förknippat med inkluderingstänkande, där en likartad undervisning ses som en väg till gemenskap och gemensamma kunskapsmål. Men forskningen visar att detta synsätt riskerar att förbise elevers olika villkor och förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2014). En undervisning som inte tar hänsyn till elevers olika utgångslägen riskerar att förstärka snarare än att motverka ojämlikhet. För elever med begränsad exponering för svenska kan samma undervisning leda till att de inte tillägnar sig det skolspråk som krävs (Elmeroth, 2017, s. 112–113).

Den svenska skollagen (2010:800, 1 kap. 9 §) betonar istället *likvärdighet* som en central princip:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i individens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.

Detta visar tydligt att likvärdighet i skolans kontext innebär att lika möjligheter kan kräva olika vägar (Wahlström, 2023, s. 93). I svenska som andraspråk innebär det särskild undervisning för elever som lär sig svenska som ett andraspråk. Ämnet kan också förstås genom begreppet *likställdhet*, som handlar om att två alternativ ges samma formella och juridiska status. När ämnet infördes 1995 genom grundskoleförordningen (SFS 1994:1194), blev det ett eget ämne parallellt med svenska. Med proposition 1997/98:94 fastslogs att betyg i svenska som andraspråk ger samma behörighet till gymnasieskolans nationella program som betyg i svenska – alltså att ämnena är juridiskt och antagningsmässigt *likställda*. Att ämnena är formellt likställda betyder dock inte att undervisningen är likvärdig i praktiken. I *Lika eller lika möjligheter?* analyserar Hedman och Magnusson (2018) två dominerande diskurser om svenska som andraspråk. Den ena, *sva-diskursen*, bygger på forskning om andraspråksutveckling och utgår från ett andraspråkspedagogiskt behov och ser ämnet som ett verktyg för att skapa rättvisa möjligheter. Den andra, *inkluderingsdiskursen*, lyfter risken för stigmatisering och förespråkar istället en gemensam svenskundervisning som vägen till likabehandling och inkludering.

För att uppnå verklig rättvisa för flerspråkiga elever räcker det alltså inte med att ämnet är likställt – det krävs också att undervisningen utformas så att den är språkutvecklande, anpassad och professionellt organiserad. I annat fall riskerar skolan att förstärka och befästa just den strukturella ojämlikhet som likvärdigheten är tänkt att motverka.

2.2 Bedömning

Detta avsnitt presenterar teorier, bedömningsformer och de utmaningar som rättvisa och variation innebär. Bedömning kan beskrivas som en tolkning av elevens prestationer som omfattar både processen att värdera och analysera samt det resultat, eller omdöme, som bedömningen leder till (Jönsson, 2020). Genomgången ger teoretiska utgångspunkter för att förstå vilken roll olika bedömningsformer och principer om rättvisa spelar i behovsbedömningsarbetet.

2.2.1 Diagnostisk, formativ och summativ bedömning

I bedömningsteori skiljer man mellan diagnostisk, formativ och summativ bedömning som alla fyller olika funktioner i lärandeprocessen.

Diagnostisk bedömning syftar till att identifiera elevens språkliga och kunskapsmässiga förutsättningar vid en specifik tidpunkt. Den ger läraren underlag för att anpassa undervisningen utifrån vad eleven redan behärskar och vilka områden som kräver vidare stöd. Diagnostisk bedömning fokuserar på lärandets förutsättningar och inte dess utfall, och resultaten används för pedagogiska beslut, snarare än färdiga lösningar (Jang, 2011, s. 113; Lundahl, 2014, s. 127). OECD (2005) visar att diagnostisk bedömning används i flera skolor för att få en bild av elevernas nivå och behov i början av en utbildning och vid andra planerade tillfällen under läsåret. Bedömningen kan ske med hjälp av tester, observationer, samtal eller mer strukturerade kartläggningsmaterial. För flerspråkiga elever är den särskilt viktig eftersom standardiserade tester sällan fångar hela deras språkliga kompetens (OECD, 2005), då testerna i stor utsträckning är utformade för förstaspråkstalare.

Formativ bedömning syftar till att stödja elevens lärande genom att ge återkoppling och skapa möjligheter för eleven att förstå och påverka sin egen läroprocess. Bedömningsformen är integrerad i undervisningen och används kontinuerligt som ett verktyg för att justera innehåll och arbetssätt (Black & Wiliam, 1998b; Jönsson, 2020, s. 18). Forskning visar att konsekvent och elevnära formativ bedömning har stark positiv effekt på lärande, särskilt när det kopplas till tydlig återkoppling, metakognitiv utveckling och elevens delaktighet (Hattie, 2023; Klapp, 2015,

s. 157). I praktiken kräver den dock tid, didaktisk kompetens och organisatoriska förutsättningar, vilket inte alltid finns (Leahy & Wiliam, 2012). Återkopplingen riskerar också att bli obegriplig eller svår för eleverna att agera på. Därför är det viktigt att eleven engageras i sin egen bedömningsprocess och ges förståelse för mål och bedömningskriterier (Hattie, 2023; Klapp, 2015, s. 165, 167).

Summativ bedömning används för att bedöma elevens prestationer utifrån fastställda mål och kunskapskrav, ofta i form av betyg eller omdöme vid slutet av ett arbetsområde eller termin (Klapp, 2015, s. 15–16; Lundahl, 2014, s. 11, 58–62). Syftet är att summera elevens kunskande och ge ett underlag för beslut som exempelvis urval till nästa utbildningsnivå. Den är därmed främst utformad för att dokumentera lärande, inte att stödja den. En fördel med summativ bedömning är dess jämförbarhet när kriterierna är gemensamt kända för de berörda. Nackdelen kan vara den stressande faktorn för eleven då bedömningen är avgörande. Variation i hur lärare tolkar och tillämpar kriterier i summativ bedömning är väl belagd i forskning, se vidare 2.2.2.

2.2.1.1 Konsekvenser av olika bedömningsformer

Bedömningsformerna skiljer sig inte bara åt i syfte och genomförande, utan också i vilken betydelse resultaten får för eleven. I forskning talar man därför ofta om konsekvenserna av bedömningarna i termer av låg- eller högkonsekventa, ibland benämnt *low-stakes* respektive *high-stakes* i internationell litteratur (Skolverket, 2020, s. 47–48).

Lågkonsekvensbedömningar påverkar inte direkt elevens framtida möjligheter. Hit hör exempelvis diagnostiska och formativa bedömningar, vilka används för att identifiera behov, justera undervisningen och ge återkoppling. Syftet är i första hand att stödja elevens lärande. Högkonsekvensbedömningar kan däremot få stor betydelse för elevens fortsatta utbildning. Exempel på sådana är slutbetyget i årskurs 9 och kursbetyg på gymnasiet, som avgör behörighet till nästa utbildningsnivå. Utöver att fungera som urvalsinstrument kan dessa beslut även påverka elevens tillgång till stödinsatser och resurser. Även nationella kartläggningsmaterial kan ha betydelse för vilka resurser eleven får tillgång till (Skolverket, 2020, s. 48).

Den vaga formuleringen *om det behövs* i skolförordningen skapar stort tolkningsutrymme, vilket riskerar inkonsekventa och godtyckliga beslut (SOU 2025:9). Detta överensstämmer med forskning som visar att beslut med stor betydelse för elevens framtid ställer särskilda krav på att motverka bias och variation (Kane, 2010). Forskningen pekar på att högkonsekvensbeslut kräver robusta underlag och en kombination av tydliga kriterier (Kane, 2013) och kollegial samstämmighet för att öka tillförlitligheten (Jönsson 2023). Hur väl elevens språkförmåga fångas beror däremot på hur bedömningen genomförs och vilka aspekter av språket som ska uppmärksammas (Ellis & Barkhuizen, 2005). Eftersom beslutet om ämnestillhörighet har långtgående konsekvenser för elevens skolgång, är behovsbedömningen i praktiken ett beslut med hög påverkan och stort ansvar.

2.2.2 Att bedöma rättvist – teoretiska och praktiska perspektiv på variation

Bristande rättvisa och likvärdighet är ett återkommande problem i bedömningsarbetet, särskilt när det saknas gemensamma kriterier eller när bedömningarna bygger på informella eller subjektiva grunder (se exempelvis Black & Wiliam, 1998a; Jönsson, 2024; Klapp, 2015). Bedömningar är alltid subjektiva och kan påverkas av bias, även när vi strävar efter objektivitet. Rättvisa är en grundläggande princip i bedömning och innefattar både att mätningen är relevant och anpassad till sitt syfte (*fairness*) och att den genomförs på ett transparent och konsekvent sätt för att säkerställa att alla bedöms på samma grunder (*justice*) (Kane, 2010).

Bedömningar som genomförs genom observationer och iakttagelser har både för- och nackdelar ur ett rättviseperspektiv. Å ena sidan kan de bättre fånga elevens faktiska kunskaper i autentiska sammanhang, vilket kan öka relevansen och validiteten i bedömningen. Å andra sidan kan sådana bedömningar påverkas av kontextuella faktorer, bedömarens förväntningar och tolkningar samt omgivningens påverkan. Studier visar att tillförlitligheten kan öka genom tydliga kriterier, kollegialt lärande och fortbildning (Harlen, 2005). Standardiserade tester å sin sida utgör ett alternativ som kan öka jämförbarheten och minska vissa former av bias, men samtidigt riskerar de att inte fånga mer komplexa och kontextberoende aspekter av språkförmågan (Black & Wiliam, 1998a; Cumming, 2009).

Christodoulou (2018) påpekar att bedömning är en kognitivt krävande process och att vi människor har svårt att göra absoluta bedömningar. Vi tenderar istället att jämföra än att bedöma isolerat: det är lättare att avgöra vilken av två elevuppgifter som är den bästa, än att bedöma en enskild uppgift på en 10-gradig skala. Därför anses jämförelsebaserade bedömningar mer tillförlitliga (Christodoulou, 2018, s. 174). Bedömares skiftande erfarenheter och tolkningar påverkar alltid hur kriterier tillämpas i praktiken – även med tydliga bedömningskriterier kan bedömare tolka samma prestation på olika sätt (Black & Wiliam, 1998b, s. 143–144; Deygers, 2019, s. 552; Jönsson, 2023, s. 49; Klapp, 2015; McNamara, 2015, s. 37–38).

För att minska variation och bias betonas vikten av detaljerade bedömningskriterier och -anvisningar. Även specifik sam- och medbedömning liksom sammanvägning av flera bedömningar på samma uppgift kan bidra till mer rättssäkra och jämförbara bedömningar (Jönsson, 2023, s. 51–52, 127). Genom sambedömning tvingas lärare att sätta ord på sina bedömningar, vilket stärker både bedömarkompetens och tilliten till bedömningarnas rättvisa (Harlen, 2005). Sambedömning kan öka likvärdigheten lokalt, men det finns inget som tyder på att den har någon positiv effekt på nationell nivå, särskilt när den sker på enskilda skolor i närområdet (Klapp, 2015, s. 130).

Trots dessa insatser kvarstår variation och bias som en utmaning. Det finns ingen metod som helt eliminerar denna variation (Black & Wiliam, 1998b; Deygers, 2019, s. 563; Lundahl, Hultén,

Klapp & Mickwitz, 2015, s. 53). Bedömning är tolkande och knuten till sitt sammanhang som formas av kontextuella faktorer, professionellas erfarenheter och förväntningar samt skolans organisation (Sutton & Levinson, 2001). För att minska godtycke krävs både tydlig styrning och gemensamma arenor där bedömningspraktiken kan diskuteras, förankras och utvecklas (Christodoulou, 2018). Ett ytterligare perspektiv på rättvisa och variation i bedömning är frågan om legitimitet och förtroende. Rättvisa bedömningar kräver att de är mer än bara tekniskt tillförlitliga – de måste också upplevas som rättvisa och trovärdiga av dem som påverkas (Newton, 2007).

2.3 Genealogiskt perspektiv

För att analysera resultatet från delstudie 1 (8.1.1) och diskutera de tre delstudierna (8.1.4) används ett genealogiskt perspektiv inspirerat av Foucault (Garland, 2014, s. 372–373). Utgångspunkten är det Foucault beskriver som *history of the present* – att undersöka det förflutna för att synliggöra de historiska villkor som har format dagens situation. I denna studie används perspektivet i en begränsad form, inte för en diskursanalys, utan för att belysa hur behovsbegreppet i svenska som andraspråk har vuxit fram och förändrats över tid.

Genom att följa behovsbegreppets historiska formuleringar och koppla dem till dagens praktik blir perspektivet ett analytiskt redskap för att förstå hur begreppet konstrueras, tolkas och omsätts i skolans styrkedja. Att lära av historien innebär här att synliggöra hur tidigare beslut påverkar nuvarande förutsättningar och hur de val som görs idag kan forma framtidens villkor för behovsbedömning. I studiens diskussion används detta förhållningssätt för att visa hur dessa historiska spår påverkar tolkningar och genomförandet av behovsbedömning.

2.4 Läroplansteoretiskt perspektiv

Läroplansteori används inte som ett analytiskt ramverk i någon av delstudierna. Däremot erbjuder teorin ett övergripande perspektiv och begreppsligt stöd för att förstå styrdokumentens funktion i relation till hur behov konstrueras och motiveras. Detta perspektiv återknyts i diskussionskapitlet. Enligt läroplansteoretiska utgångspunkter (se exempelvis Sundberg, 2021; Wahlström, 2023) är läroplaner varken neutrala eller rent tekniska dokument, utan produkter av samhälleliga värderingar, maktstrukturer och ideologiska förhandlingar i en viss tid och kontext. Läroplaner uttrycker samhällets syn på vad som räknas som legitim kunskap och vilka kompetenser som anses önskvärda och vilka elevpositioner som konstrueras (Sundberg, 2021, s. 246; Wahlström, 2023, s. 12).

En central tanke inom läroplansteorin är att allt innehåll i en läroplan är resultat av selektion, det vill säga att vissa kunskaper, språkbruk och perspektiv lyfts fram medan andra utelämnas. Läroplanens formuleringar bidrar också till att forma vad som betraktas som normalt eller avvikande (Wahlström, 2023, s. 13).

2.5 Implementering, appropriering och policy som praktik

För att analysera hur ett bedömningsmaterial används i praktiken tillämpas begreppen *implementering*, *appropriering* och *policy som praktik* som teoretiskt ramverk. Tillsammans belyser dessa begrepp hur ett material får fäste och mening i skolans vardag. I denna studie förstås implementering som en kontextberoende process som uppstår i mötet mellan styrning och praktik, och inte som en enkel överföring av direktiv (Fullan, 2007; Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Det innebär att nya metoder eller material inte per automatik leder till förändring bara genom att de introduceras (Ball, Maguire & Braun, 2012, s. 2–3).

Implementering kan ske både passivt, genom spontan spridning utan styrning, och aktivt, genom planerade och målgruppsanpassade insatser (Folkhälsomyndigheten, 2023, s. 16). För att ett nytt material ska få genomslag krävs att användarna känner till det och uppfattar det som ett bättre alternativ än det som redan används. Om detta villkor är uppfyllt krävs färre resurser för att sprida det, och användningen kan ske mer spontant och organiskt (Folkhälsomyndigheten, 2023, s. 21). Samtidigt är implementering sällan en rak väg från policy till praktik utan påverkas av organisatoriska strukturer, tillgång till tid och kompetens samt av de förutsättningar som möjliggör lärarnas professionella handlingskraft (agens) i mötet med nya styrdokument och material (Fullan, 2007; Priestley, Biesta & Robinson, 2015). En insats blir framgångsrik först när både materialet i sig och implementeringsprocessen fungerar, det räcker alltså inte att bara en del håller hög kvalitet.

Här blir begreppet *appropriering* centralt. Det fångar hur professionella, exempelvis lärare, tolkar, anpassar och integrerar externa policys, riktlinjer eller verktyg i sin praktik (se exempelvis Coburn, 2001; Johnson & Freeman, 2010; Sutton & Levinson, 2001). Det handlar om aktivt meningsskapande där insatsen görs till sin egen – ofta genom att omformuleras utifrån lokala behov, normer och villkor. Denna process påverkas av lärarens erfarenheter, tillgång till resurser, kollegiala sammanhang och skolans kultur (Johnson & Freeman, 2010; Sutton & Levinson, 2001). Resultatet kan variera, beroende på hur väl insatsen svarar mot lokala behov och förutsättningar. I denna process kan ett nytt material inte bara få förändrad funktion utan även bli en del av användarens yrkesidentitet och undervisningsstil. Som Sutton och Levinson (2001) uttrycker det: ”a kind of taking of policy and making it one’s own” (s. 3).

Appropriering ligger nära det som inom policyforskning benämns *policy enactment* (Ball, Maguire & Braun, 2012), men har ett snävare fokus. Appropriering beskriver den process där lärare tolkar, anpassar och använder ett specifikt material eller en policy i sin praktik, ofta med utgångspunkt i lokala behov och villkor. Policy enactment omfattar däremot hela kedjan från policyformulering till faktisk användning och betonar att styrdokument aldrig är helt entydiga, utan alltid formas i samspelet mellan professionellas tolkningar, organisatoriska ramar och lokala kontexter. En sådan process kan leda till så kallad *de facto-policy* (Shohamy, 2017), det vill säga en tillämpning som kan avvika från den ursprungliga intentionen men som speglar den faktiska verkligheten i skolan.

3 Kunskapsöversikt

Detta kapitel ger en översikt av tidigare forskning som är relevant för studiens syfte. Översikten är strukturerad i fyra teman: 1) styrdokument och ämneskonstruktion, 2) behovsbedömning i svenska som andraspråk, 3) jämförelse av kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk, samt 4) bedömningsverktyg i praktiken. Dessa teman speglar olika nivåer av styrkedjan och belyser både policy och bedömning i relation till behovsbegreppet.

3.1 Styrdokument och ämneskonstruktion

Flera forskare har uppmärksammat hur skolans styrdokument konstruerar ämnet svenska som andraspråk och därmed också formar villkoren för undervisningen. Torpsten (2007) analyserar läroplaner och kursplaner från Lgr 62 till Lpo 94. Hennes studie visar hur synen på elevers olikheter har förskjutits, från ett monokulturellt och kompenserande perspektiv till att även omfatta multikulturella ideal där olikheter betraktas som resurser. Samtidigt visar hon att dessa två perspektiv samexisterar i styrdokumentet som ett slags ”dubbla spår”, vilket skapar en motsägelsefull grund för undervisningen. Hon pekar också på att ämnet svenska som andraspråk länge saknade en egen kursplan, något hon tolkar som en form av exkludering – en signal om att elevgruppen inte fullt ut räknades som en del av det reguljära skolsystemet. När kursplanen väl infördes och svenskämnen likställdes, menar Torpsten att kursplanen till stora delar byggde på samma formuleringar som svenskämnet, trots att ämnena vilar på olika språkliga och pedagogiska grunder.

Eklund (2003) bidrar med ett närliggande perspektiv i sin läroplansanalys av svensk grundskola från Lgr 62 till Lpo 94, där hon undersöker hur interkulturellt lärande har formulerats i styrdokumentens språk. Hon visar att trots tydliga politiska intentioner om inkludering och mångfald, har det interkulturella perspektivet förblivit svagt i både läroplan och praktik, delvis på grund av otydliga styr signaler och brist på resurser. Detta synliggör en återkommande diskrepans mellan policy och implementering – där styrdokumentens ambitioner inte fullt ut omsätts i praktiken – en aspekt som även är central i denna studie.

Tingbjörn (2004) belyser hur begreppet *svenska som andraspråk* växte fram under 1980-talets internationella diskurser om *second language learning* och i ett nationellt utbildningspolitiskt sammanhang präglad av migrations- och integrationspolitik. Han visar att terminologin inte är neutral, utan bär på ideologiska implikationer för hur elevgrupper definieras och undervisas.

Övergången från ”invandrarundervisning” till ett ämne med egen beteckning och kursplan innebar en institutionalisering av en särskild elevkategori, vilket både signalerade ett ökat ansvar för flerspråkiga elevers rättigheter och samtidigt riskerade att förstärka ett vi-och-dem-tänkande. Detta visar att styrdokument inte enbart reglerar undervisningens innehåll, utan också aktivt bidrar till att konstruera elevkategorier och definiera deras rättigheter genom sitt språkbruk.

Medan ovan nämnda analyser har fokuserat på den historiska framväxten av ämnet och hur elevkategorier och terminologi formats i policy, riktar Sahlée (2017) blicken mot hur dessa ideologier och språkliga konstruktioner manifesteras i styrdokument. Hon analyserar hur de båda svenskämnenas kursplaner i Lgr11 förhåller sig till varandra. Även om de i formell mening betraktas som likvärdiga, visar Sahlée att kursplanen för svenska som andraspråk implicerar ett kompensatoriskt syfte och riktas mot elever som antas ha språkliga brister. Hon betonar också att behov i denna kontext ofta förstås som en brist snarare än potential, vilket påverkar hur undervisningen organiseras och hur bedömningar motiveras. Detta synsätt, menar hon, får konsekvenser både för organisering av undervisningen och för hur behov tolkas och bedöms. Hon framhåller också att denna underliggande språksyn riskerar att förstärka en bristdiskurs istället för att synliggöra och bygga vidare på elevens befintliga resurser. Hennes analys utgår från Lgr11, medan nu gällande Lgr22 tydligare skiljer mellan svenskämnenas, vilket kan påverka hur behov tolkas.

Som visats i avsnitt 2.1.4 lyfter Hedman och Magnusson (2018) fram två konkurrerande diskurser som påverkar hur svenska som andraspråk förstås och legitimeras i utbildningssystemet: en *sva-diskurs* och en *inkluderingsdiskurs*. Den förstnämnda, med förankring i flerspråkighets- och andraspråksforskning, betonar att likvärdighet uppnås genom att möta andraspråkselevers särskilda undervisningsbehov. Den senare betraktar istället svenska som andraspråk som en sårbarhet som riskerar att förstärka ett bristperspektiv och leda till stigmatisering. Dessa diskurser synliggör att tolkningar av begrepp, som likvärdighet, inte är neutrala utan ideologiskt och utbildningspolitiskt färgade – något som får direkt betydelse för hur ämnet förstås, organiseras och praktiseras i skolan.

3.2 Behovsbedömning i svenska som andraspråk

Studier och myndighetsrapporter har återkommande visat att behovsbedömning i svenska som andraspråk präglas av stor variation och inslag av godtycke. I en intervjustudie från Skolverket (2018) framkommer att skolor tillämpar behovsbedömningen på olika sätt. Flera lärare uppger att elever placeras i svenska som andraspråk baserat på tidigare undervisningsgrupp eller en informell språklig uppskattning av språknivå, istället för en systematik och aktuell språklig analys. I vissa fall saknas en bedömning helt.

Även andra myndighetsrapporter (Skolverket, 2018; Skolinspektionen, 2020) och forskningsstudier (Hyltenstam & Lindberg, 2013; Sahlée, 2017) bekräftar variationerna och avsaknaden av tydliga och gemensamma kriterier. Sahlée (2017) framhåller särskilt att frånvaron av gemensamma, standardiserade verktyg leder till godtyckliga beslut, vilket i förlängningen kan påverka både undervisningsinnehåll och betygssättning. Utredningen *På språklig grund* (SOU 2025:9) bekräftar problembilden och lyfter fram faktorer som vårdnadshavares önskemål, elevens vilja eller elevens vistelsetid i Sverige som exempel på sådant som i praktiken får inflytande – trots att det saknar språkdidaktisk relevans. Samtidigt förväntas rektorer fatta juridiskt bindande beslut utan tillgång till en gemensam och rättssäker stödstruktur.

I Skolverkets stödmaterial (Kaya, 2021) står att utbildade sva-lärare har tillräcklig kompetens att genomföra behovsbedömningar, vilket ger intryck av att riktlinjer eller kompletterande insatser inte skulle vara nödvändiga. Samtidigt rekommenderas användning av material som *Bygga svenska*, performansanalys och processbarhetsteorin – utan att deras funktion i behovsbedömningen tydliggörs. Utredningen *På språklig grund* (SOU 2025:9, s. 143) är tydlig på denna punkt: *Bygga svenska* är inte avsett som underlag för att fatta beslut om svenskämne. Samtidigt lyfter utredningen den stora efterfrågan på ett specifikt framtaget kartläggningsmaterial, som kan öka träffsäkerheten och stärka rättssäkerheten. Denna situation kan förstås som en policytystnad (Ball, Maguire & Braun, 2012), där lärare förväntas tolka och operationalisera ett uppdrag utan tillgång till gemensamma definitioner eller stödstrukturer – något som skapar stort tolkningsutrymme men också risk för ojämlikhet i tillämpningen (Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

Både Skolverket (2018) och Nilsson (2022) visar att många lärare upplever osäkerhet kring hur bedömningen ska genomföras, hur kursplanen ska tolkas och vad som skiljer de båda svenskämnena åt. Nilsson visar i en mindre enkätstudie att en fjärdedel av de deltagande sva-lärarna (N=76) uppger att de saknar tillräckliga kunskaper för att göra behovsbedömningar. Användningen av rekommenderade stödmaterial varierar, vilket tyder på att utbildningsbakgrund, kunskapsnivå och materialens komplexitet kan påverka både metodval och bedömningens kvalitet. Denna diskrepans mellan myndighetens tilltro till lärares kompetens och lärares egen upplevda förmåga, synliggör ett dilemma som rör både kvaliteten i besluten och deras legitimitet.

Fridlund (2011) visar dessutom att behovsbedömningen inte enbart handlar om att fastställa språkliga färdigheter utan också om hur skolan producerar och befäster kategorier av elever. Hon beskriver ett *difference dilemma*, där behovet av ett särskilt stöd motiveras av omsorg om elevens lärande, men samtidigt konstruerar dem som avvikande och riskerar att försvaga deras inkludering. Detta perspektiv behandlas även av Hedman och Magnusson (2018) som beskriver hur denna sär lösning både kan främja lärande och samtidigt uppfattas som stigmatiserande. Detta

belyser att behovsbedömning inte är en neutral teknisk process utan en social praktik präglad av ideologiska och organisatoriska faktorer.

Utöver dessa organisatoriska och diskursiva aspekter är det också viktigt att uppmärksamma elevperspektivet. Siekkinen (2021) visar i sin avhandling att valet av svenskämne kan få psykosociala konsekvenser för eleverna. Hur eleven placeras påverkar inte bara tillgången till undervisning utan också upplevelsen av tillhörighet och bilden av vem man är i skolmiljön. Om beslutet upplevs som godtyckligt eller ogrundat kan det förstärka känslor av utanförskap – även om syftet är det motsatta. Detta understryker betydelsen av att behovsbedömningar uppfattas som rättvisa, professionellt grundade och pedagogiskt motiverade.

3.3 Jämförelse av kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk

Både Hultin (2006) och Sahlée (2017) har analyserat kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk men delvis utifrån olika teoretiska perspektiv och skolformer. Hultin gör en komparativ analys av gymnasiets kursplaner utifrån en tematisk och ämneskonceptuell ansats, där begreppet ämneskonceptioner syftar på de föreställningar om ämnets roll, innehåll och syfte som ligger till grund för kursplanens utformning. Sahlée (2017) undersöker i sin tur grundskolans kursplaner i Lgr11 med hjälp av systemisk-funktionell grammatik och en ideologianalytisk innehållsanalys. Båda forskarna visar dock att även om de två ämnena formellt likställs i styrdokumentet (se 2.1.1), konstrueras svenska ofta som det normativa skolämnet, medan svenska som andraspråk ses som särskilt och riktas mot en specifik målgrupp. Skillnaderna blir tydliga i hur elevsubjekt, syfte och kunskapssyner gestaltas – svenska som andraspråk framställs ofta som kompensatoriskt och inriktat på elever med antagna brister, vilket Sahlée beskriver som en bristdiskurs där undervisningen får en kompensatorisk snarare än parallell och utvecklande funktion.

Särskilt relevant för denna studie är hur båda analyserna tydliggör den spänning som uppstår mellan att formellt likställa och i praktiken särskilja ämnen åt. Detta är centralt även i frågor om behov och bedömning, där styrdokumentens språkbruk och normer påverkar vilka elever som får undervisning i vilket ämne.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk har publicerat en färgmarkerad jämförelse mellan kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. I ett dokument från Skolverket med kursplanerna uppställda bredvid varandra, finns markerat skillnader i ämnenas syfte, centrala innehåll och bedömningskriterier. Materialet har ingen analys eller teoretiska förankring och bör därför inte betraktas som ett forskningsbidrag. Någon vetenskaplig studie som jämför

kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk i Lgr22 i relation till behovsbegreppet har jag inte kunnat hitta i den genomgång av litteraturen som gjorts för denna studie.

3.4 Bedömningsverktyg i praktiken

Eftersom behovsbedömning i svenska som andraspråk som form är unikt internationellt sett och det hittills inte har funnits något nationellt framtaget bedömningsmaterial specifikt för detta ändamål, finns det inte heller några direkt jämförbara studier. Därför saknar föreliggande studie tydliga paralleller i tidigare forskning utan får istället relatera till studier om andra typer av bedömningsmaterial och deras funktion i skolan.

Flera studier visar att bedömningsmaterial förstås olika och får olika funktion i skolans arbete. Enligt Lubińska och Magnusson (2021) varierar användningen av det formativa bedömningsmaterialet *Bygga svenska* kraftigt beroende på lokala och organisatoriska villkor, lärares ämneskompetens och deras upplevda legitimitet inom skolorganisationen. Trots Skolverket som avsändare visar studien att lärare approprierar materialet på olika sätt: för vissa blev det ett stöd för formativ undervisning, för andra ett verktyg för så kallade high-stakes-beslut som inte alltid låg i linje med materialets ursprungliga syfte. Studien pekar också på att även om ett material har hög legitimitet och uppfattas som användbart, kan brist på tid, stöd och kollegialt utrymme hindra en meningsfull användning. Ett särskilt problem identifierades i att lärare i svenska som andraspråk, som anses mest lämpade att använda materialet, ibland saknar möjlighet att föra dialog med andra lärare i organisationen, vilket försvårar implementeringen.

Siekkinen (2021) visar i sin avhandling att både lärare och skolledare tolkar uppdraget att genomföra behovsbedömningar olika, vilket leder till varierande organisatoriska lösningar och beslutspraxis mellan skolor. Avsaknaden av enhetliga riktlinjer gör att bedömningen av elevers behov riskerar att styras mer av lokala tolkningar och strukturer än av elevens faktiska språkliga förutsättningar. Liknande problematik identifieras i Skolinspektionens granskning (2020) där det konstateras att många skolor saknar systematik i hur behovsbedömningen organiseras och att undervisning i svenska som andraspråk inte alltid ges utifrån elevens språkliga behov.

Även i nordisk forskning har liknande utmaningar identifierats. Palm och Ryen (2014) beskriver hur ett formativt kartläggningsverktyg för nyanlända elever i Norge bidrog till mer systematiska undervisningspraktiker, och ett bredare fokus på språklig progression. Samtidigt framkom att verktygets funktion och därmed användning var starkt beroende av lärarnas kompetens, tid och förståelse för andraspråkutveckling. I de fall där verktyget infördes som ett administrativt krav, och inte av pedagogiska skäl, förlorade det ofta sin formativa funktion och upplevdes som ett hinder av lärarna. Flera lärare beskrev materialet som tidskrävande och uttryckte osäkerhet kring

hur bedömningarna skulle genomföras och tolkas. Detta illustrerar hur även välutvecklade bedömningsverktyg kan förlora sin pedagogiska och formativa funktion om implementeringen sker utan tillräckligt stöd, utbildning och tydlig förankring i lärarnas praktik.

I Danmark har Holm (2015) visat att de nationella testen i läsning innehåller språkliga element som är kulturellt knutna och riskerar att missgynna flerspråkiga elever vars språkliga och kulturella erfarenheter i många fall skiljer sig från testens utgångspunkter. Flera lärare uttryckte tveksamhet kring testernas validitet och menade att svaga resultat inte alltid speglade elevernas faktiska läsförmåga. Samtidigt visade studien hur lärare tog över och omformade användningen av materialen genom att tona ner deras betydelse eller kombinera dem med andra bedömningsformer. Trots nationell styrning anpassade och omtolkade lärarna testens funktion utifrån sin professionella bedömningspraktik.

Sva-luppen, som är i fokus för studiens tredje delstudie, togs fram för att fylla det tomrum som nationell policy lämnar när det gäller behovsbedömning. Det syftar till att stödja lärare i att systematiskt observera och tolka elevers språkanvändning i undervisningen.

Observationsprotokollet bygger på så kallade andraspråksdrag – språkliga kännetecken som är typiska för andraspråksutveckling (Skolverket, 2022c). Eftersom det saknas en nationell konkretisering för bedömningens utförande och beslut spelar *Sva-luppen* en viktig roll i skolors och lärares arbete. En mer utförlig beskrivning av materialet ges i avsnitt 6.2.

4 Delstudie 1 – Behov och behovsbedömning i styrdokument (1962–2025)

Denna delstudie analyserar hur begreppet *behov* och relaterade formuleringar om behovsbedömning har formulerats i styrdokument för svenska som andraspråk sedan 1960-talet. Syftet är att beskriva hur betydelsen av behov har förändrats över tid och vilka funktioner och villkor som kopplats till ämnets behovsbedömning, som en del av att förstå hur behovsbegreppet kan konkretiseras och tillämpas i skolans styrning. I linje med studiens genealogiska perspektiv sker denna historiska genomgång för att undersöka hur tidigare formuleringar och beslut utgör bakgrund till dagens bedömningspraktik.

Trots att ämnets historia är väl belyst saknas en systematisk genomgång av hur staten försökt reglera och styra behovsbedömningen i styrdokumenten. Denna studie bidrar därför med en kronologisk och kvalitativ analys av läroplaner, kursplaner, utredningar och myndighetsdokument med särskilt fokus på hur behovsbegreppet uttrycks i dessa texter.

Studien utgår från forskningsfråga 1: Hur har behovsbegreppet i svenska som andraspråk formulerats i styrdokument och policytexter sedan grundskolan infördes?

4.1 Metod och material

Fokus ligger på att kartlägga när och hur behov nämns och beskrivs kopplat till undervisning i svenska som andraspråk. Den metodologiska ansatsen är en kvalitativ och deskriptiv dokumentstudie (Denscombe, 2018, s. 321–322), som systematiskt beskriver det explicita innehållet i texterna, snarare än att förklara bakomliggande förändringar. En sådan analys är lämplig för att följa hur ett centralt begrepp formuleras och förändras över tid, samt hur det används som en del av skolans styrning (Bowen, 2009, s. 33). Resultaten bygger på min läsning av dokumenten utifrån deras funktion och kontext (Denscombe, 2018, s. 423–424). Jag har strävat efter att vara konsekvent i vad jag letar efter: hur behov beskrivs, vilka kriterier som anges, vem som har tolkningsansvar och vilken bedömningspraktik som föreslås. Som ensam läsare är jag medveten om att mina iakttagelser färgas av min teoretiska förståelse och tidigare erfarenheter, vilket är en viktig insikt att beakta vid tolkningen av resultaten.

Den historiska analysen är kronologiskt upplagd, med fokus på att identifiera förekomsten av behovsbegreppet och närliggande formuleringar i styrdokument. Det analyserade materialet

omfattar sex läroplanstexter med tillhörande kursplaner, styrande bestämmelser för tidsperioden samt eventuella stödmaterial (se sammanställning i Bilaga 1). Dessa dokument utgör centrala delar av grundskolans undervisning och speglar viktiga definitioner av hur behov konstrueras som grund för tillgång till svenska som andraspråk.

Urvalet av dokument växte fram stegvis. Skollagen samt läro- och kursplaner identifierades tidigt som självklara och centrala material, men i arbetet med att förstå deras formuleringar blev det tydligt att det även tidigare har funnits olika typer av stödmaterial för lärare. Även statliga utredningar och propositioner har haft stor betydelse för hur undervisning och kursplaner i svenska som andraspråk motiverats och konstruerats. Dessa har breddat och fördjupat min förståelse för processen. Urvalet utvecklades på så vis iterativt, där analysen av ett dokument ledde vidare till nya källor. Även referenser i tidigare historiska översyner av svenska som andraspråk har hjälpt till att identifiera relevant material (exempelvis Hyltenstam, 2000; Tingbjörn, 1981, 2004; Viberg, 2008).

Tillgången till dokument har varit god tack vare sökningar i digitala arkiv och databaser (som exempelvis SKOLFS, LIBRIS och GUPEA), vilket har möjliggjort ett brett urval av dokumenttyper i analysen. En ytterligare fördel med denna typ av data är att den är beständig och offentligt tillgänglig (Denscombe, 2018, s. 338; Bowen, 2009, s. 32–33).

4.2 Resultat: Historisk analys av hur behov har konstruerats

Analysen är indelad i fem perioder som speglar förändringar i styrning, kursplanestruktur och/eller rättslig reglering.

4.2.1 Etablering och tidiga initiativ (1960–1979)

Antalet elever med annat modersmål än svenska ökade i svensk grundskola under 1960- och 70-talen (Tingbjörn, 2004). I Sveriges första läroplan, Lgr 62, fanns dock inga formuleringar om språkligt stöd för denna elevgrupp. Deras behov preciserades inte, utan de förväntades följa samma undervisning som övriga elever. Först 1966 möjliggjorde ett cirkulär från Skolöverstyrelsen statsbidrag för stödundervisning i svenska för utländska barn (Skolöverstyrelsen, 1970, s. 7). Med Lgr 69 och supplementet *Undervisning av invandrabarn m fl* (Skolöverstyrelsen, 1970) erbjöds elever med annat modersmål än svenska sex timmars undervisning i svenska som främmande språk, med fokus på att snabbt kunna följa ordinarie undervisning, helst i små förberedelsegrupper och kompletterat med studiehandledning på modersmålet.

Alla invandrarbarn i grundskolan som på grund av sin härkomst har otillräckliga kunskaper i svenska språket eller på grund av olikheter beträffande omfattning och innehåll i sin tidigare skolgång saknar förutsättningar att på ett tillfredsställande sätt följa undervisningen i svensk skola har rätt att åtnjuta stödundervisning [...]. Även utlandssvenskars barn som återvänt för att fortsätta sin skolgång i Sverige har rätt att få stödundervisning efter dessa anvisningar. (Skolöverstyrelsen, 1974, s. 9)

Synen på behov i denna första reglering präglas av en kortsiktig förståelse. Begreppet *svenska som främmande språk* speglade en föreställning om behov som tillfälligt och knutet till skolsituationen, och inte till elevernas långsiktiga behov av att utveckla svenskan i en språklig majoritetskontext (Tingbjörn, 2004). Undervisningen präglades ofta av metoder hämtade från vuxenutbildning och främmandespråksundervisning, istället för didaktik anpassad till barns språkutveckling i en skolkontext. Detta synsätt vilade delvis på antaganden om att elevernas vistelse i Sverige var tillfällig (Tingbjörn 1981, s. 15–16) och på att en särskild andraspråksdidaktik ännu inte hade etablerats i svensk grundskola (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 9).

Med 1974 års reviderade supplementet (motsvarande dagens kommentarmaterial) introducerades behovsbedömningen. Skolöverstyrelsen betonade vikten av språklig bedömning vid skolstart och även vid behov under läsåret, så att förändringar över tid kunde fångas upp. Bedömningen förväntades vara ett gemensamt arbete mellan klasslärare, läraren som gav stödundervisningen och där det var möjligt, en lärare som talade elevens modersmål. Det var dock skolledningen som hade ansvar för att organisera bedömningen av samtliga invandrarelevs språkliga nivå (Skolöverstyrelsen, 1974, s. 12, 76). Bedömningarna skulle inte bara mäta språkförmåga utan också ligga till grund för att avgöra om elevens behov av särskilt språkstöd kvarstod (Skolöverstyrelsen, 1974, s. 9). För att underlätta denna process infördes en sexgradig skala, (A–F) från ”Saknar helt kunskaper i svenska” till ”Behärskar svenska som en genomsnittlig svensk elev”, där varje nivå kopplades till särskilda stödåtgärder (se Bilaga 2).

Stödmaterialet betonar särskilt vikten av att uppmärksamma elever på nivå D och E, eftersom dessa ofta riskerade att förbises på grund av att de till synes hade ett funktionellt språk. För dessa elever rekommenderades fortsatt stöd, till exempel några timmar i veckan i svenska och studiehandledning på modersmålet, särskilt på högstadiet där ämnesspråket är mer komplext (s. 82). Det stod också att bedömningen borde följas upp även efter att stödundervisningen formellt avslutats, eftersom det var vanligt att stödundervisningen upphörde för tidigt trots att behovet av insatser egentligen kvarstod. Några tydliga kriterier för när behovet av stödinsatser ansågs helt upphöra formulerades dock inte.

4.2.2 Mot ett eget ämne (1980–1994)

Med nästa läroplan, Lgr80, infördes för första gången en separat kursplan för elever med annat modersmål än svenska, med eget innehåll samt egna mål och bedömningsgrunder (Skolöverstyrelsen, 1980; 1985). Samtidigt saknades ämnet fortfarande i timplanen, vilket innebar att ansvaret för att organisera undervisningens omfattning och upplägg låg på skolorna, vilket resulterade i stora variationer.

Enligt läroplanen skulle skolan organisera undervisningen för de elever som hade svenska som främmande språk, och deltagandet var obligatoriskt (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 57). Dock framgick det av kommentarmaterialet (Skolöverstyrelsen, 1985, s.11) att undervisningen ofta betraktades som ett medel för att eleverna så snart som möjligt skulle kunna övergå till ordinarie svenskundervisning. Kommentarmaterialet problematiseras detta synsätt och betonar istället vikten av en långsiktig och genomtänkt undervisning.

År 1982 började begreppet *svenska som främmande språk* ersättas med *svenska som andraspråk* i statliga dokument, i linje med internationell terminologi för andraspråksinläring (second language learning) (Tingbjörn, 2004). Samma år blev ämnet också betygsgrundande vilket markerade en formell förändring i ämnets status. I kommentarmaterialet från 1985 användes begreppet konsekvent, trots att det ännu inte var officiellt etablerat. Detta signalerade en förändrad förståelse av behov – från något tillfälligt till något som krävde långsiktig språkutveckling som var anpassad till elevens individuella språkliga bakgrund (Tingbjörn, 2004).

Kommentarmaterialet från 1985 utvecklade flera av de principer som föreslogs i SOU 1983:57, bland annat behovet av anpassade läromedel och att lärarutbildningen skulle inkludera moment om svenska som andraspråk för att rusta lärare att bättre möta elevernas varierande språkliga förutsättningar. Undervisningen skulle inte bara kompensera för bristande svenskkunskaper, utan också främja aktiv tvåspråkighet och ta vara på elevernas språkresurser. Det interkulturella perspektivet lyftes fram tydligare än tidigare och undervisningen skulle utgå från elevernas individuella förutsättningar, vilket ställde krav på nyanserade bedömningar och anpassningar i undervisningen (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 9–10).

Av läroplanen framgick samtidigt att svenska som andraspråk skulle ges tills att eleven kunde tillgodogöra sig den reguljära undervisningen *väl* i svenska (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 142). I praktiken omfattade målgruppen elever som enligt språknivåskalan bedömdes ligga på nivå A–E. Målet att eleven skulle uppnå en jämförbar nivå med förståspråkstalare i både svenska och sitt hemspråk, beskrevs som högt, men samtidigt inte förhandlingsbart (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 177)

Bedömning av språklig nivå lyftes fram som en central del av undervisningen. 1984 infördes en reviderad version av den språknivåskala som introducerades i Lgr 69, nu omarbetad med nya

definitioner och ett numeriskt värde från 0 till 5 (se Bilaga 2). Omarbetningen var ett led i ambitionen att bättre bedöma och stödja tvåspråkiga elevers möjligheter att nå en adekvat undervisning i svenska som andraspråk.

En sammanvägd bedömning beräknades utifrån fyra språkfunktioner: uttal, ordförråd, grammatisk korrekthet och talets flyt. Resultatet låg till grund för ett bokstavsomdöme som visade hur mycket elevens svenska avvek från den nivå som förväntades av en enspråkig elev (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 150). Särskild vikt lades vid ord- och begreppsförråd, eftersom brister här kunde påverka förståelsen av undervisning i andra ämnen. Bedömningen skulle ske muntligt i lågstadiet, och både muntligt och skriftligt i mellan- och högstadiet. Det betonades att styrkor inom ett område inte fick överskugga brister inom andra, eftersom det riskerade att elever inte fick det språkstöd de faktiskt behövde (Skolöverstyrelsen, 1985, s. 148).

Behovsbegreppet användes vid denna period inte bara för att identifiera enskilda elevers språkliga förutsättningar, utan även för att organisera undervisningen i förhållande till majoritets eleverna. Argumentet var att svenska som andraspråk borde etableras som ett eget ämne för att inte påverka svenskämnets innehåll och tempo negativt. Det framfördes att gemensam svenskundervisning riskerade att urholka kvaliteten och att lärare inte kunde förväntas hantera alltför stora språkliga skillnader i ett och samma klassrum (Tingbjörn, 1994, s. 118). Detta visar hur behov under perioden kunde förstås både som individuella språkliga förutsättningar och som organisatoriskt verktyg för att skydda svenskämnets kvalitet.

4.2.3 Formell etablering och rättslig status (1994–2010)

1995 skrevs svenska som andraspråk för första gången in i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194, 2 kap. 15 §) som ett likvärdigt alternativ till svenska. Reformen låg i linje med det mål- och resultatnriktade styrsystem som infördes med Lpo94, där större ansvar lades på huvudmän och professionella i skolan. En central formulering i förordningen var att undervisning i svenska som andraspråk skulle anordnas *om det behövs*. Därmed fick behov en rättslig funktion som urvalskriterium. Förordningen specificerade tre elevgrupper där behov kunde anses föreligga och att det var rektorn som fattade beslut och att *undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas i stället för undervisning i svenska* (16§).

Några nationella kriterier för hur behovet skulle bedömas infördes dock inte. I proposition 1992/93:220 uttrycktes detta tydligt: *Det bör inte införas en fast definition av målgruppen för svenska som andraspråk. Det är lärarens professionella bedömning som ska vara avgörande.* (s. 25). Innebörden av behovsbegreppet vilade därmed helt på professionella tolkningar.

Samtidigt beslutade regeringen att svenska som andraspråk inte skulle få en egen kursplan i samband med Lpo94. Trots att Läroplanskommittén tagit fram ett färdigt förslag valde regeringen att inte fastställa det. Istället kompletterades kursplanen för svenska med en skrivning som betonade att målen var desamma för alla elever, men att elever med annat modersmål än svenska hade rätt att läsa svenska som andraspråk enligt grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 48).

I riksdagsdebatten 1995, i samband med att svenska som andraspråk skrevs in i förordningen, uttrycktes dock en mer didaktiskt förankrad förståelse av behov. Flera ledamöter betonade att elever med svenska som andraspråk inte nödvändigtvis har brister, men att deras språkliga utveckling följde andra mönster och därför krävde särskilda undervisningsmetoder. Utbildningsminister Ylva Johansson framhöll att *språket behöver byggas på ett särskilt sätt för den elev som inte har svenska som modersmål* (Prot. 1994/95:115, Anf. 212). Även andra ledamöter underströk att *samma språkkompetens skall åstadkommas genom två olika pedagogiska metoder* (Anf. 218). Detta indikerar en förståelse på behov som något som formas utifrån undervisningens didaktik och pedagogik.

I den reviderade kursplanen från 1996 fick svenska som andraspråk en egen kursplan, och hade samma struktur som övriga ämnen (Skolverket, 1996). Därmed blev ämnet fullt ut integrerat i det nationella styrsystemet. I samband med att Lpo94 infördes publicerade Skolverket kommentarmaterialet *Att undervisa invandrarelever i svenska*. Där introducerades nya bedömningsnivåer för elevers språkutveckling. De tidigare nivåerna A-F ersattes av tre färdighetsnivåer: nybörjarnivå, mellannivå och nästan infödd (Skolverket, 1994, s. 35). Dessa nivåer var dock inte avsedda att avgöra elevens behov av svenska som andraspråk, utan för att stödja lärares arbete vid exempelvis överlämningar och i samtal med kollegor och vårdnadshavare.

År 2000 reviderades materialet och bytte namn till *Att undervisa elever med svenska som andraspråk* (Skolverket, 2000, 2003). I det står att:

Många känner sig osäker och efterlyser tillförlitliga test för att kunna mäta elevernas språkkunskaper – ofta i syfte att avgöra om eleven behöver undervisning i svenska som andraspråk. I och med att vi inte längre ser svenska som andraspråk som stödundervisning utan som ett eget ämne har även bedömningens syfte och funktion förändrats. Vi behöver inte längre med hjälp av test legitimera elevens behov av svenska som andraspråk. Undervisningen i svenska som andraspråk är till för alla som har ett annat modersmål än svenska. (s. 57).

Här blev skillnaden tydlig jämfört med skolförordningen skrivning om att det var tre elevkategorier som skulle ges undervisning *om det behövs*. I referensmaterialet framstod det däremot som att elevgruppen redan var förutbestämd. Bedömningens funktion var därmed fortsatt som ett verktyg för uppföljning och pedagogiskt samarbete – inte som underlag för behovsbedömning.

4.2.4 Tydligare skillnader mellan svenskämnen (2011–nutid)

Med den nya skollagen (2010:800) och skolförordningen (2011:185) bekräftades svenska som andraspråk som ett av grundskolans två svenskämnen. Behovskriteriet kvarstod oförändrat – undervisningen skulle anordnas *om det behövs* – och fortsatt utan att staten preciserade vad *behov* innebar eller hur det skulle identifieras.

När Lgr11 (Skolverket, 2011) infördes, behöll svenska som andraspråk sin formella status som likvärdigt ämne. Kursplanerna för de två svenskämnena byggdes upp parallellt med liknande syften, centralt innehåll och i nästan helt identiska kunskapskrav. Denna strukturella likhet signalerade likvärdighet på pappret, men i praktiken suddades gränserna till stor del mellan ämnena ut. Många skolor organiserade undervisningen gemensamt för båda ämnena, eller lät elever läsa svenska i stället för svenska som andraspråk (Lundgren, 2012, s. 141; Skolinspektionen, 2020, s. 5, 14; Skolverket, 2018). Flera rapporter har uppmärksammat detta som ett hinder för ämnets legitimitet och för elevers möjlighet att få adekvat undervisning (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018; SOU 2025:9).

Med Lgr22² (Skolverket, 2022d) reviderades kursplanerna och skillnaderna mellan svenskämnena blev tydligare, särskilt vad gäller fokus på andraspråksperspektiv, språkliga strategier, ordförråd, språkliga strukturer och normer samt att få ta hänsyn till andraspråksdrag vid betygssättning (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, u.å.). Lgr22 förutsätter, liksom Lgr11, att beslut redan fattats om att eleven ska läsa ämnet, innan undervisning anordnas.

2021 publicerade Skolverket ett stödmaterial *Svenska som andraspråk ett behovsprövat ämnet*, om bedömning i svenska som andraspråk (Kaya, 2021). Det är det första stöd materialet sedan 2003. Materialet betonar behovet av tydliga rutiner på skolan för hur bedömningar ska genomföras och dokumenteras och understryker rektors ansvar för att dessa görs systematiskt och följs upp som en del av skolans kvalitetsarbete. Det framhålls att behovsbedömningen bör vila på en kvalitativ språklig analys och inte styras av yttre faktorer som vårdnadshavares önskemål eller skolans organisatoriska förutsättningar (Kaya, 2021, s. 6). Samtidigt ger materialet ett begränsat stöd i själva avgörandet av behov – det innehåller varken tydliga kriterier eller definierade språkliga gränsvärden. Istället beskriver det ämnets syfte, målgrupp och rekommenderade verktyg – såsom *Bygga svenska*, performansanalys och processbarhetsteorin – som lärare kan använda i bedömningsarbetet. Lärare ges stort handlingsutrymme och uppmanas att anpassa tillvägagångssättet efter elevens ålder, språkliga förutsättningar och nivå i andraspråksutveckling – men utan tydligt definierade ramar (Kaya, 2021, s. 6). Stöd materialet

² Kursplanen i Lgr22 analyseras här ur ett styrningsperspektiv med fokus på behovsformuleringar. Den innehållsliga analysen av ämnets konstruktion och relation till behov behandlas vidare i delstudie 2 (kapitel 4).

framhåller också vikten av att beslutet följs upp regelbundet för att undvika att undervisningen fortlöper oreflekterat.

Den nutida synen på behov, så som den kommer till uttryck i kursplan och kommentarmaterial skiljer sig tydligt från tidigare. I stället för att ses som ett tillfälligt hinder för deltagande i ordinarie undervisning, konstrueras behov idag i relation till undervisningens innehåll och syfte. Kommentarmaterialet betonar att undervisningen i svenska som andraspråk ska bidra till elevens långsiktiga språkutveckling, utveckling av tänkande, identitet, deltagande och lärande i ett mångspråkigt samhälle. Behov definieras därmed inte enbart utifrån vad eleven inte kan utan också med hänsyn till vad som krävs för att eleven ska kunna tillägna sig det svenska språket. Det innebär en undervisning som utgår från ett andraspråksperspektiv (Skolverket, 2022c, s. 5–10). Detta innebär att behovsbegreppet kopplas alltmer till undervisningsform snarare än till brist och avvikelse, och till ett erkännande av att andraspråksutveckling kräver andra förutsättningar än förstaspråksutveckling.

4.2.5 Framåtblick – behovsbegreppets framtid

Frågan om hur behov ska definieras och bedömas inom svenska som andraspråk är fortsatt aktuell. I rapporten *Uppdrag om bred översyn av svenskämnen* (Skolverket, 2022e) lyfts behovet av tydligare kriterier och riktlinjer för bedömning. I den statliga utredningen *På språklig grund* (SOU 2025:9) föreslås dessutom en översyn av formuleringarna i skolförordningen om målgrupp. Enligt förslaget ska svenska som andraspråk ges till två grupper: 1) *elever som har behov av andraspråksdidaktik på grund av att de befinner sig i andraspråksutveckling i svenska*, och 2) *elever som har svenska som modersmål, har vistats en längre tid utomlands och har behov av andraspråksdidaktik*.

Förslaget innebär att behovsbedömningen tydligare ska baseras på huruvida eleven har behov av undervisning med andraspråksdidaktisk grund – en undervisning anpassad för elever som utvecklar flera språk. Utredningen betonar också att beslutet bör följas upp återkommande under skolgången för att säkerställa att eleverna får den undervisning som de har behov av. Syftet är att öka träffsäkerheten och likvärdigheten i urvalet, samtidigt som utredningen konstaterar att en viss risk för godtycke kvarstår (SOU 2025:9, s. 178).

Vidare föreslås att rektor fortsatt ska ha det formella ansvaret för beslut om ämnestillhörighet. Skolverket föreslås få i uppdrag att ta fram ett nationellt bedömningsstöd. Utredningen specificerar inte närmare hur stödet bör utformas eller implementeras, och frågor om ansvarsfördelning, tolkning och bedömningspraktik lämnas öppna. Däremot betonas att kompetensutveckling bör omfatta hur materialet ska användas (SOU 2025:9, s. 196). För att säkerställa kvalitet och likvärdighet i bedömningen föreslås också att användningen av

kartläggningsmaterialet regleras i skolförordningen, så att det blir obligatoriskt för rektorn att använda det vid beslut (SOU 2025:9, s. 184–185). Grundskolans kursplaner kommer att ändras från och med 1 juli 2028. Hur dessa är utformade i svenska som andraspråk är inte känt i nuläget.

5 Delstudie 2 – Indikatorer på behov i kursplanen för svenska som andraspråk

Med utgångspunkt i den historiska analysen i delstudie 1, där begreppet *behov* visade sig vara både rörligt och ideologiskt präglad, riktas nu fokus mot kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk enligt gällande läroplan Lgr22. Denna delstudie undersöker hur ämnesspecifika formuleringar i kursplanen för svenska som andraspråk kan förstås som indikatorer på elevers behov enligt skolförordningens formulering *om det behövs*. Analysen belyser därmed kursplanens potentiella roll som en vägledande text i behovsbedömningsprocessen och problematiserar samtidigt hur användbara dessa indikatorer är för att konkretisera och operationalisera behovsbegreppet.

Delstudien svarar mot forskningsfråga 2: Hur kan kursplanens ämnesspecifika formuleringar i Lgr22 förstås som indikatorer på elevers behov vid behovsbedömning?

5.1 Metod och material

För att undersöka kursplanens potentiella roll i behovsbedömning har en komparativ textanalys genomförts av kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2022). En sådan analys är lämplig eftersom den gör det möjligt att identifiera unika formuleringar som kan indikera specifika behov hos elever med svenska som andraspråk (Bowen, 2009). Analysen omfattar syftestext, det centrala innehållet samt kriterier för bedömning av kunskaper (årskurs 3) och betygskriterier (årskurs 6 och 9) i båda kursplanerna. Läroplanens övergripande kapitel (1–2) har exkluderats eftersom de gäller för alla ämnen.

Analysen inleddes med en systematisk jämförelse för att identifiera de formuleringar som enbart finns för svenska som andraspråk och därmed kan sägas utgöra ämnets särskilda kännetecken. Det medvetna valet att fokusera på specifika formuleringar i kursplanen ger en tydlig avgränsning och stärker analysens relevans för behovsbedömning, men innebär också att innehåll som formuleras lika i båda ämnena inte synliggörs, även om de kan få stor betydelse för andraspråkselever. Formuleringarna sammanställdes i en tabell. Därefter analyserades de utifrån frågorna: *Vilket specifikt behov hos en andraspråkselev uttrycker eller antyder denna formulering?* och *Är behovet möjligt att observera och bedöma i praktiken?* Slutligen tematiserades indikatorerna baserat på innehåll och funktion, vilket möjliggjorde en strukturerad

analys av hur elevens behov konstrueras och eventuellt kan utläsas i kursplanen för svenska som andraspråk. Med indikator avses här en formulering i kursplanen som direkt eller indirekt synliggör ett behov hos elever med svenska som sitt andraspråk – ett behov som inte förväntas hos modersmålstalare och därför kan motivera behov av undervisning i svenska som andraspråk.

Analysen av indikatorernas tydlighet har gjorts utifrån två aspekter: 1) i vilken grad de kan kopplas direkt till flerspråkighet och andraspråksutveckling, och 2) om behovet de uttrycker går att observera eller bedöma i praktiken. En indikator bedöms som stark om båda kriterierna uppfylls, medan mer generella eller svårobserverade formuleringar betraktas som svaga.

En fördel med den valda metoden är dess systematiska och transparenta jämförelse mellan kursplanerna. Samtidigt finns begränsningar: även om analysen genomförts systematiskt, bygger tolkningen av indikatorernas innebörd och styrka på min egen förståelse av andraspråksutveckling och ämnets didaktik, vilket medför en risk för subjektivitet och variation (Denscombe, 2018, s. 403). Antalet indikatorer kan också variera beroende på hur man väljer att dela in dem. En punkt i det centrala innehållet kan exempelvis bestå av flera delar, som exempelvis: *Styckeindelning och textbindning med sambandsmarkörer, referensbindning och tematisk bindning* (åk 7–9). Denna har jag räknat som en eftersom innehållet är likartat.

5.2 Resultat: Tematisk analys av kursplanen i svenska som andraspråk

I detta avsnitt presenteras resultatet av den tematiska analysen av kursplanen i svenska som andraspråk. Analysen utgår från 63 formuleringar (se Bilaga 3) som identifierats i jämförelse med kursplanen för svenska, varav vissa återkommer oförändrade över alla stadier, medan andra visar en progression och anpassning till respektive stadie.

Resultatredovisningen följer kursplanens disposition: först behov relaterade till syftestexten, därefter teman som framträder i det centrala innehållet och slutligen skillnader i bedömnings- och betygskriterier. Resultatet presenteras tematiskt och illustreras med citat från kursplanen. För varje tema anges även om indikatorerna kan betraktas som starka eller svaga baserat på de kriterier som beskrivits i metodavsnittet (5.1). Samtliga indikatorer är unika för svenska som andraspråk och kan därmed bidra till att motivera varför en elev bör få undervisning enligt denna kursplan.

5.2.1 Undervisningsrelaterade behov

I analysen av kursplanens syftesdel framträder ett tema som rör behov kopplade till hur undervisningen organiseras och anpassas för att möjliggöra effektiv andraspråksinläring. Det

anges till exempel att *undervisningen utgår från ett andraspråksperspektiv*. Det innebär att undervisningen ska ta särskild hänsyn till andraspråksinlärnings förutsättningar och elevens tidigare erfarenheter av språk. Vidare framhålls att *kraven på språklig korrekthet ska relateras till olika stadier i andraspråksutvecklingen och till den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten*. Det innebär att eleven behöver få uttrycka sig fritt även om språket ännu inte är helt korrekt, och mötas av ett tillåtande klimat där fel ses som en naturlig del av inlärningsprocessen.

Dessa formuleringar visar att eleven kan vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk om den gynnas av:

- en undervisning som bygger på förståelse för andraspråksinlärnings förutsättningar och elevens tidigare erfarenheter av språk,
- ett tillåtande och stöttande klassrumsklimat där språkliga fel ses som en naturlig del av lärandeprocessen, eller
- att krav på korrekthet anpassas till elevens språknivå och där eleven ges utrymme att uttrycka sig även om språket inte ännu är helt korrekt.

Indikatorerna kopplade till detta tema är inte direkt observerbara hos eleven. De utgår istället från en didaktisk förståelse om att eleverna har särskilda förutsättningar som kräver en viss typ av undervisning. Därför kan dessa indikatorer betraktas som svaga. De säger inte nödvändigtvis att en viss elev har ett behov, utan pekar snarare på att en elev med andraspråksbakgrund förväntas ha dessa behov. Det handlar om förutsättningar och principer för undervisningen, inte om specifika indikatorer i en individuell behovsbedömning.

5.2.2 Språkliga och strukturella behov

Kursplanen för svenska som andraspråk innehåller flera formuleringar som tydligt pekar ut språkliga och strukturella behov: *Ords böjningsformer och meningsbyggnad med sambandsord i jämförelse med andra språk eleven kan* (årskurs 1–3) och *Meningsbyggnad och ordföljd på svenska i jämförelse med andra språk eleven kan* (årskurs 7–9). Även uttal och prosodi lyfts i formuleringar som *uttal, betoning och samtalsmelodi samt uttalets betydelse för att göra sig förstådd* (årskurs 1–3), *uttal, satsmelodi och sambandet mellan betoning, rytm och betydelse, samt svenska språkets uttal i jämförelse med andra språk eleven kan* (årskurs 1–3). Ytterligare formuleringar som *skiljetecken, kongruens, tempus, genus samt sambandsmarkörer, referensbindning och tematisk bindning* (årskurs 7–9) och *Användning av sambandsord för att jämföra, motivera och exemplifiera* (årskurs 4–6), synliggör behov av strukturerad undervisning i språkets formella system.

Vid behovsbedömning kan följande formuleringar fungera som indikatorer på att en elev är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, om eleven exempelvis visar svårigheter att:

- använda grammatiska strukturer som böjningsformer på exempelvis substantiv, adjektiv och verb, samt användningen av genus,
- hantera svensk ordföljd,
- använda korrekt meningsbyggnad med skiljetecken,
- använda sambandsmarkörer (till exempel *och*, *men*, *därför*), referensbindning (till exempel att koppla ihop ord med *han*, *den*, *vilken*) eller tematisk bindning (att hålla röda tråden i texten), vilket leder till att elevens framställningar blir svåra att följa eller saknar tydliga sammanhang, eller
- uttala ord eller fraser på ett sätt så förståelsen upprätthålls.

Dessa indikatorer kan ses som starka eftersom de är observerbara och direkt förknippas med typiska utmaningar vid andraspråkutveckling (Flyman Mattsson, 2021; Ortega, 2009; Skolverket, 2022c.). Formuleringarna kan därför användas som vägledning vid behovsbedömning för att identifiera elever som behöver explicit och kontrastiv undervisning för att utveckla det svenska språket.

5.2.3 Ordförrådsutveckling och begreppsförståelse

Ett av de mest framträdande temana i kursplanen för svenska som andraspråk är behovet av att aktivt utveckla och arbeta med både vardagligt och ämnesspecifikt ordförråd samt begreppsförståelse. Kursplanen utgår från att elever i svenska som andraspråk inte automatiskt har tillgång till grundläggande eller mer avancerade ord och begrepp och att undervisningen därför behöver lägga särskild vikt vid såväl basordförråd, betydelsenysanser och begreppsrelationer som förståelse av komplexa språkliga uttryck.

Flera formuleringar fungerar som indikatorer på detta behov, som till exempel *Ord och begrepp för att benämna elevnära händelser och föremål i elevens vardag* (årskurs 1–3), som visar att undervisningen behöver stödja elever att bygga upp ett basordförråd kopplat till vardagliga situationer, något som tas för givet i svenskämnet. Ett annat exempel är: *Svenska och flerspråkiga ordböcker och digitala verktyg för att utöka ordförrådet samt för ordförståelse, variation och stavning* (årskurs 7–9) som visar att eleverna kan behöva explicit undervisning och träning i att hitta, förstå och använda nya ord, liksom att utveckla strategier för ordförståelse och stavning. Denna formulering synliggör främst vad undervisningen ska innehålla och betraktas därför som en svagare indikator. Den kan bli mest relevant om eleven ännu inte utvecklat sådana strategier, särskilt i kombination med andra tecken på begränsat ordförråd eller svårigheter att tillägna sig nya ord.

Ytterligare ett exempel är: *Flertydiga ord, ords inbördes relationer, ords klassificering i över- och underordning samt ords betydelseomfång i jämförelse med andra språk eleven kan* (årskurs 4–6), vilket synliggör behovet att undervisningen kring ordförståelse, semantiska relationer och att jämföra med elevens övriga språk. Ett annat exempel är: *Bildspråk, nominaliseringar, fasta fraser och idiomatiska uttryck i jämförelse med andra språk eleven kan* (årskurs 7–9) där behovet av undervisning om icke bokstavliga och kulturellt bundna uttryck blir tydligt.

Vid behovsbedömning kan följande formuleringar fungera som indikatorer på att en elev är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, om eleven exempelvis visar svårigheter att:

- förstå och använda grundläggande ord och begrepp i vardagliga situationer,
- ta till sig, tolka och använda ämnesspecifika ord och begrepp i skolämnen,
- uppfatta eller tolka nyanser, betydelser och relationer mellan ord (exempel över- och underordning), eller
- förstå och/eller använda bildspråk, idiom eller fasta fraser.

Indikatorerna inom detta tema är generellt starka eftersom de är specifika för kursplanen i svenska som andraspråk och direkt pekar ut behov som inte tas för givna i svenskämnet. Forskning stöder också att ordförrådsutveckling och semantisk medvetenhet är centrala och särskilda utmaningar för andraspråksinlärare (Gibbons, 2016, 2018; Nation, 2013; Ortega, 2009). Därför kan dessa formuleringar med fördel användas som vägledning vid behovsbedömning.

5.2.4 Text- och läsförståelse

Nästa tema som identifierats är behovet av undervisning för att utveckla text- och läsförståelse. Analysen visar att elever som följer svenska som andraspråk kan behöva fokusera särskilt på att förstå, tolka och arbeta med såväl skrivna som muntliga texter. Detta gäller enligt min tolkning inte bara förståelse av textens innehåll utan även dess språkliga utformning och lexikala nivå, samt de strategier som krävs för att närma sig och bearbeta texter i olika format. Kursplanen förtydligar detta behov genom flera formuleringar i ämnets kursplan.

En kort formulering är: *läsrelaterade aktiviteter* (förekommer för alla tre stadierna). Denna punkt kan förstås som en svagare indikator, då den är relativt allmänt hållen, svår att observera och inte direkt pekar ut typiska andraspråkutmaningar, utan beskriver en generell pedagogisk princip som också skulle kunna vara relevant i svenskämnet. Formuleringen får dock särskild betydelse i svenska som andraspråk, där det kopplas till behovet av undervisning för att bygga förförståelse, förstå sammanhang eller aktivera ordförråd – aktiviteter före, under och efter läsning. I praktiken innebär det att lärare behöver särskilt uppmärksamma om en elev visar behov av dessa stödande

aktiviteter för att förstå text, vilket då kan indikera ett behov av undervisning av svenska som andraspråk.

Till skillnad från detta är formuleringen *Läsriktning i jämförelse med andra språk eleven kan* (årkurs 1–3), en starkare indikator, eftersom den är direkt kopplad till flerspråkiga elevers särskilda förutsättningar och behov i mötet med svensk text. Ytterligare exempel på indikatorer är: *texternas ord och uttryck* och *texternas ord och begrepp* (samtliga årskurser) som indikerar behovet av explicit undervisning om centrala ord och begrepp i olika texttyper för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig innehållet på ett meningsfullt sätt. Vidare exempel är: *muntliga texter, till exempel radioprogram för barn och inlästa texter* som förekommer i alla tre stadierna. Det indikerar att elever i svenska som andraspråk kan behöva en undervisning som stöttar för att förstå och arbeta med talade texter - särskilt när stöttande strategier som kroppsspråk och bilder saknas.

Vid behovsbedömning kan följande formuleringar fungera som indikatorer på att en elev är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, om eleven exempelvis visar svårigheter att:

- förstå och följa svenskans läsriktning, särskilt om eleven har erfarenhet av andra skriftspråk och läsriktningar,
- förstå innehållet i skrivna texter utan stödjande aktiviteter före, under och efter läsning,
- tolka centrala ord, uttryck och begrepp i texter, eller
- ta till sig muntliga texter, särskilt när det saknas visuellt stöd.

Indikatorerna inom detta tema är generellt starka, eftersom de riktar sig mot behov som är särskilt vanliga vid andraspråksinläring och explicit skiljer sig från vad som förväntas av svenskämnet. Forskning om flerspråkighet och läsutveckling visar att stödjande aktiviteter och explicit arbete med ord och textstrukturer är särskilt viktigt för denna elevgrupp (Cummins, 2017, Gibbons, 2016, 2018). Formuleringarna kan därför med fördel användas för att identifiera och motivera behov av undervisning i svenska som andraspråk.

5.2.5 Behov av pragmatiska och kommunikativa strategier

Ytterligare ett tema är behovet av att utveckla strategier för att förstå och göra sig förstådd när det egna svenska språket ännu inte räcker till. Särskilt tydligt blir detta i formuleringen för årskurs 7–9: *Strategier för att förstå och göra sig förstådd när det egna svenska språket inte räcker till, exempelvis omformuleringar, synonymer och att använda olika språk som resurs*. Denna formulering indikerar att elever i svenska som andraspråk förväntas använda hela sin språkliga repertoar, inklusive andra språk än svenskan, vilket understryker behovet av explicit undervisning om transspråkande och strategianvändning. I kursplanen för svenska finns inte

denna flerspråkiga dimension, vilket illustrerar att kursplanen i svenska som andraspråk utgår från att elever kan möta språkliga hinder i kommunikationen och därför behöver explicit stöd för att hantera sådana situationer. Det är också tydligt att flerspråkighet lyfts fram som en resurs och att eleven behöver utveckla både språklig och kommunikativ beredskap för att hantera språkliga utmaningar.

Ytterligare en indikator på detta behov är formuleringen: *Strukturerade samtal, till exempel dialoger och intervjuer* (årskurs 4–6) som pekar på att elever inte bara behöver stöd i själva språkanvändningen utan även att förstå och tillämpa samtalsmönster, roller och sociala normer. Det innebär att undervisningen behöver inkludera moment där eleverna får träna på samtalsregler, turtagning och andra pragmatiska aspekter som är viktiga för att uppnå en fungerande kommunikation.

Vid behovsbedömning kan följande formuleringar fungera som indikatorer på att en elev är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, om eleven exempelvis visar svårigheter att:

- hitta alternativa sätt att uttrycka sig eller göra sig förstådd (genom exempelvis omformuleringar, använda synonymer eller dra nytta av andra språk),
- delta i samtal på ett sätt som följer samtalsregler, turtagning och sociala normer,
- förstå och hantera samtalsroller i olika situationer, eller
- saknar strategier för att lösa språkliga missförstånd.

Dessa indikatorer kan ses som starka eftersom de är specifikt formulerade i kursplanen för svenska som andraspråk och direkt knutna till centrala utmaningar för andraspråksinlärare, särskilt vad gäller kommunikativ kompetens (Ortega, 2009; Skolverket, 2022c). Formuleringarna kan därmed användas som vägledning vid behovsbedömning.

5.2.6 Behov av metakognitiva och inlärningsstrategier

Ett annat tema är behovet av att eleverna utvecklar metakognitiva och strategiska förmågor för att underlätta språkinläringen. Kursplanen för svenska som andraspråk utgår från att eleverna inte bara behöver lära sig svenska språket, utan också utveckla kunskaper om själva språkinlärningsprocessen – en dimension som inte uttrycks i kursplanen för svenska. Detta synliggörs exempelvis i syftet där det står att *...ges möjlighet att utveckla olika strategier för hur man lär sig språk*, samt i formuleringen *...använda grafiska modeller* (årskurs 7–9), som betonar vikten av visuella stödstrukturer.

Vid behovsbedömning kan följande formuleringar fungera som indikatorer på att en elev är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, om eleven exempelvis:

- använder sällan eller aldrig visuella stöd eller minnesstrategier för att lösa språkliga hinder,
- försöker inte slå upp okända ord, be om förklaringar eller använda hjälpmedel när hen stöter på svårigheter,
- har svårt att beskriva hur hen går tillväga för att lära sig nytt eller vilka metoder som hjälper vid språkliga problem,
- ger lätt upp eller fastnar vid svåra uppgifter, snarare än att pröva olika tillvägagångssätt eller be om hjälp, eller
- visar motstånd till att prova alternativa strategier och förlitar sig på en och samma metod, även när den inte fungerar.

Indikatorerna inom detta tema är svaga i jämförelse med behov som är kopplade direkt till elevens språkliga produktion, eftersom de är svårare att bedöma direkt och ofta blir synliga först i samtal med eleven kring lärande eller genom en längre tids observation av elevens arbetssätt. Därför bör de kombineras med mer språkligt konkreta tecken för att bidra till en tillförlitlig helhetsbedömning.

5.2.7 Bedömnings- och betygskriterier som indikatorer

Utöver de teman som identifierats i syftetexten och det centrala innehållet ger även kursplanens bedömnings- och betygskriterier vägledning om elevens behov av undervisning i svenska som andraspråk. Formuleringarna i dessa kriterier skiljer sig dock till sin karaktär, eftersom de har som uppgift att beskriva godtagbara prestationer på en viss nivå och inte att ange vad undervisningen ska innehålla eller vilka förutsättningarna den ska bygga på. Analysen visar att skillnaderna i kriterier mellan svenska och svenska som andraspråk också kan fungera som indikatorer på behov.

Skillnaderna framträder tydligast i årskurs 3 och 6. I årskurs 3 anges till exempel att innehållet i elevens texter i svenska *klart framgår* medan det i svenska som andraspråk *blir begripligt*. Ett annat exempel för åk 6 är att eleven i svenska *följer grundläggande regler för språkriktighet med viss säkerhet*, medan det i svenska som andraspråk sker *på ett i huvudsak fungerande sätt*. Dessa skillnader pekar på en anpassning av förväntningar till den situation en andraspråkselev befinner sig i. I årskurs 9 finns inte längre denna typ av nyanser i elevens tal eller skrift, utan då ställs samma krav oavsett ämne.

Särskilt intressant är formuleringen i svenska som andraspråk som återkommer i både årskurs 6 och 9: *Elevens muntliga kommunikation [...] och Elevens texter kan i olika grad innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten*. Denna

formulering synliggör att andraspråksdrag accepteras och att elever som uppvisar sådana drag kan fortsätta vara i behov av undervisning i svenska som andraspråk.

Vid behovsbedömning kan följande formuleringar fungera som indikatorer på att en elev är i behov av undervisning i svenska som andraspråk, om eleven exempelvis:

- uppvisar andraspråksdrag i muntlig och skriftlig kommunikation, särskilt i mer innehållsligt och tankemässigt komplexa uppgifter.

6 Delstudie 3 – Behovsbedömning i praktiken

Den tredje delstudien riktar fokus mot praktiken och den lokala nivån där beslut om svenska som andraspråk i stor utsträckning präglas av variation och otydlighet. Den undersöker hur lärare approprierar, använder och uppfattar det lokalt utvecklade stödmaterialet *Sva-luppen*. Syftet är att belysa hur behovsbegreppet, så som det konkretiseras i materialet, tillämpas i skolans vardag och vilka faktorer som påverkar denna process. Detta svarar mot studiens tredje forskningsfråga: Hur används och uppfattas bedömningsmaterialet *Sva-luppen* av lärare, och vilka faktorer påverkar deras tolkningar och tillämpningar?

6.1 Metod och material

Denna delstudie baseras på en kvantitativ ansats med datainsamling genom en digital enkät. Enkäter är ett effektivt verktyg för att samla in information om kunskaper, attityder och andra förhållanden hos individer och möjliggjorde spridning till respondenter i olika delar av landet (Denscombe, 2009, s. 208). Metoden bidrar också till standardisering eftersom alla besvarar samma frågor i samma form (Trost & Hultåker, 2016, s. 57). För att underlätta digital spridning och hantering skapades frågeformuläret i det webbaserade programmet esMaker, som även har funktioner för att korsa och sammanställa svar.

Enkäten distribuerades via facebookgrupper och mitt yrkesnätverk, vilket gav tillgång till såväl sva-utvecklare på huvudmannanivå som skolläda och lärare runt om i Sverige. Jag valde att inte rikta enkäten specifikt till Malmö, för att undvika en obalans i urvalet och istället få en bredare nationell förankring. Detta stärker datainsamlingens mångfald och potentiella överförbarhet. Trots dessa åtgärder finns fortfarande vissa begränsningar i metoden och urvalsförfarandet. Eftersom spridningen delvis skedde via sociala medier nådde enkäten främst lärare som är aktiva i digitala forum, vilket innebär en risk för att resultatet inte blir representativt för hela målgruppen (Denscombe, 2018, s. 37, 46). Det finns även en risk att särskilt intresserade lärare är överrepresenterade eftersom urvalet skedde utifrån självselektion (Denscombe, 2018, s. 46). Dessa urvalsbegränsningar innebär att resultatets generaliserbarhet bör tolkas med viss försiktighet. Enkäten testades på två sva-lärare före utskick för att minska risken för feltolkningar (Denscombe, 2018, s. 242).

Analysen av insamlade data genomfördes i flera steg eftersom underlaget består av både numeriska och narrativa data. De kvantitativa svaren analyserades deskriptivt med frekvenser

och procentandelar för att identifiera mönster, vilka sedan låg till grund för den tematiska struktur som redovisas i avsnitt 6.3. De öppna fritextsvaren bearbetades med hjälp av en tematisk innehållsanalys med induktiv ansats, där svaren kodades och grupperades utifrån återkommande uttryck och formuleringar.

6.1.1 Enkätens utformning och innehåll

Enkäten består av 21 frågor (se Bilaga 4) fördelade på tre tematiska områden: 1) bakgrund och yrkesprofil, 2) användning och erfarenhet av *Sva-luppen* samt 3) utvecklingsbehov och förbättringsförslag.

Frågorna 1–6 kartlägger deltagarnas bakgrund och yrkeserfarenhet inom svenska som andraspråk och behovsbedömning. Dessa frågor rör vilka årskurser de arbetar i, vilken yrkesroll de har samt utbildningsnivå och erfarenhet av att undervisa i ämnet.

Frågorna 7–16 behandlar användningen och tolkningen av *Sva-luppen*. Här efterfrågas hur respondenterna kommit i kontakt med materialet, varför de använder det, samt vilka elevgrupper som bedöms. Frågorna tar också upp om skolan eller kommunen har erbjudit någon form av implementeringsinsats, hur säker läraren känner sig vid användningen, och i vilken utsträckning deltagarna gör egna tolkningar eller anpassningar av materialet. Frågorna anknyter till forskningsfrågan om hur materialet används och vilka faktorer som påverkar deras användning av *Sva-luppen*.

Frågorna 17–21 fokuserar på materialets utvecklingspotential. Här får deltagarna skatta hur väl *Sva-luppen* motsvarar deras behov i bedömningssituationen och beskriva upplevda för- och nackdelar med materialet jämfört med andra metoder och material som de har använt. De ombeds även att kommentera vad som eventuellt saknas eller upplevs som mindre relevant. Dessa frågor syftar till att fånga lärarnas uppfattningar om *Sva-luppens* användbarhet och tillförlitlighet. De öppna svaren ger dessutom utrymme att lyfta behov av utveckling och anpassning utifrån praktiska erfarenheter. I slutet av enkäten finns ett fritextfält där deltagarna kan lämna egna reflektioner som inte täcks av de tidigare enkätfrågorna.

6.1.2 Forskningsetiska överväganden

Enkätundersökningen genomfördes i enlighet med de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet anger (2024, s. 63–64), med hänsyn till information, samtycke, konfidentialitet samt användningsbegränsningar. Deltagarna fick i enkätens inledning (se Bilaga 4) information om studiens syfte, att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Det framgick

också att svaren samlades in anonymt och endast skulle användas inom ramen för denna studie. Samtycke gavs genom att deltagarna besvarade enkäten, vilket uttrycktes i formuleringen: ”Genom att besvara enkäten godkänner du dessa villkor”.

Jag vill också tydliggöra min relation till *Sva-luppen*, eftersom jag är en av medförfattarna. Eftersom materialet har utvecklats inom ramen för min tjänst i Malmö stad, innebär det att jag inte har något upphovsrättsligt intresse i det. Denna koppling kräver medvetenhet om min egen position och de risker som kan uppstå i genomförande och tolkning av studien. I enlighet med Vetenskapsrådets principer för god forskningssed, där öppenhet, ansvar och tillförlitlighet framhålls som centrala (2024, s. 12, 22ff), har jag därför strävat efter att vara tydlig med min relation till materialet och reflekterat över hur denna kan påverka analysen. Genom att redovisa min roll och kritiskt pröva både resultat och process har jag arbetat för att minska risk för bias och stärka studiens tillförlitlighet.

Studien syftar till att, trots min roll som medförfattare, bidra med en transparent och vetenskaplig analys av hur *Sva-luppen* används som ett stödmaterial avsett för behovsbedömning i svenska som andraspråk. Jag har också medvetet involverat kollegor och min handledare för att utmana mina tolkningar. Genom att inkludera olika perspektiv och granska materialet i dialog med andra, har jag arbetat för att stärka studiens trovärdighet.

6.2 *Sva-luppen* – ett stödmaterial för behovsbedömning

Eftersom Skolverkets rekommenderade material inte är avsedda som beslutsunderlag för ämnesplacering (SOU 2025:9) har det uppstått ett behov av alternativa lösningar. En sådan lösning är *Sva-luppen* – ett stödmaterial som har utvecklats av Malmö stads grundskoleförvaltning (2023). Syftet är att öka likvärdigheten och kvaliteten i behovsbedömningar. Materialet utvecklades för Malmö stads kommunala grundskolor, men är sedan september 2023 tillgängligt för externa användare via den didaktiska plattformen Malmö delar (Malmö stad, u.å.). Det används även utanför kommunen, men i okänd omfattning.

Sva-luppen består av fyra huvudsakliga delar: Den första delen ger en översikt av skolämnet svenska som andraspråk med exempel på likheter och skillnader mellan kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk, det regelverk som styr ämnet och vem som fattar beslut om sva-undervisning. Den andra delen är en lärarhandledning med instruktioner och vägledning om hur materialet är tänkt att användas, inklusive hur dokumentationen sammanställs. Den tredje delen utgörs av ett observationsprotokoll där läraren dokumenterar elevens språkanvändning. Denna dokumentation sammanställs och blir underlag för rektors beslut. Slutligen innehåller materialet förklaringar och elevexempel till respektive observationspunkt för att ge stöd i bedömningen.

I det inledande avsnittet beskrivs att *Sva-luppen* är framtaget för att stödja just behovsbedömningen – det vill säga att avgöra om en elev ska läsa enligt kursplanen i svenska eller svenska som andraspråk. Det är inte avsett för att kartlägga eller följa elevens språkutveckling över tid. För sådana ändamål hänvisar materialet istället till Skolverkets material *Bygga svenska* (Skolverket, 2017a, 2017b, 2017c) och *Nya språket lyfter* (Skolverket, 2023).

Observationsprotokollet består av åtta punkter som utgår från så kallade andraspråksdrag, som beskrivs i Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen för svenska som andraspråk (2022c). Dessa drag återfinns enbart i ämnets kursplan och omfattar exempelvis felaktiga böjningsformer, enkel meningsbyggnad och begränsat ordförråd. De används för att identifiera språkliga behov som kan motivera undervisning i svenska som andraspråk.

Läraren förväntas samla in ett brett och varierat underlag genom observationer av elevens språk i autentiska situationer under skoldagen, som exempelvis samtal, skriftliga uppgifter, läsning eller prov. Det är inte avsikten att skapa särskilda tester eller uppgifter, utan att dokumentera och analysera det arbete som redan görs.

Bedömningen av andraspråksdragen görs utifrån en fyrgradig skala: *hög, viss, låg* och *inte alls*. Även om nivåerna är definierade i generella termer, saknas konkreta exempel på hur andraspråksdragens omfattning kan ta sig uttryck i elevtexter eller i muntliga framställningar, vilket skapar utrymme för variation i tolkningen. En elev som använder svenska på ett sätt som motsvarar jämnåriga förstaspråkstalare, även i språkligt komplexa och kognitivt krävande sammanhang, bedöms inte längre ha behov av undervisning i svenska som andraspråk. I observationsprotokollet motsvaras detta av markeringen *inte alls*. Bedömningen ska alltid vara en helhetsbedömning, där både språkets korrekthet och komplexitet i olika sammanhang vägs in. Som det uttrycks i handledningen till *Sva-luppen* (s. 18):

Om andraspråksdrag observeras finns skäl att anta att eleven har behov av undervisning i sva, men den sammantagna bedömningen behöver också sättas i relation till kursplanerna i svenska och sva. Vilken kursplan kommer att gynna eleven i den fortsatta utvecklingen av det svenska språket? När en elev uppvisar en målspråksanvändning av svenskan även i språkligt komplexa och utmanande sammanhang finns inte behov av undervisning enligt kursplanen i sva.

Sva-luppen vilar på interimspråksteorin (Selinker, 1972), som betraktar felaktigheter i språket som naturliga och temporära steg i andraspråksutvecklingen. Det innebär att bedömningen inte kopplas till elevens ålder utan till elevens språkliga nivå. Detta gör materialet användbart för alla åldersgrupper.

Arbetsgången följer i stort Skolverkets modell i stödmaterialet *Att planera, bedöma och ge återkoppling. Stöd för undervisning* (2020), där tre steg beskrivs: 1) iakttar eller aktivt samlar in information om elevernas kunskaper och utveckling, 2) analyserar och värderar informationen och fattar beslut utifrån den, och 3) agerar på basis av information och beslut. I *Sva-luppen* delas

det andra steget upp i två separata moment: *Analysera och värdera informationen* samt *Fatta beslut baserat på informationen*.

Materialet förhåller sig även till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning (Skolverket, 2022a) där vikten av att samla in *ett brett och varierat underlag* samt göra en *sammantagen bedömning* betonas. Även om dessa råd gäller betygssättning tillämpas motsvarande principer vid behovsbedömning i *Sva-luppen*. Materialet betonar också vikten av kollegialt samarbete, både för ökad kvalitet och likvärdighet, vilket ställer krav på att rektor skapar organisatoriska förutsättningar, särskilt när ämneskompetens saknas (Skolverket, 2022a).

6.3 Resultat: Appropriering, användning och uppfattning

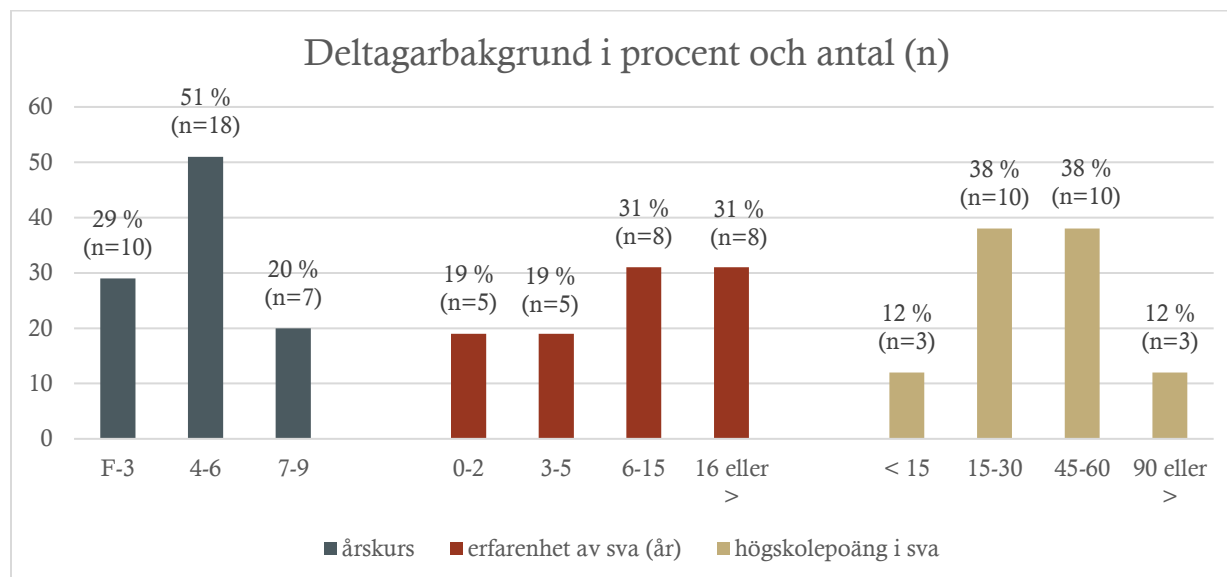
Resultatet är indelat i sju teman som beskriver hur lärare approprierar, använder och uppfattar *Sva-luppen* i praktiken, samt vilka faktorer som påverkar dessa processer. Redovisningen stöds av numerisk data och citat från enkätsvaren för att exemplifiera lärarnas resonemang.

6.3.1 Deltagarbakgrund

Undersökningen omfattar svar från 26 lärare i grundskolan, med spridning i erfarenhet, utbildningsbakgrund och åldersgrupper som de undervisar i. En majoritet undervisar i årskurserna 4–6 (51 %, $n = 18$), följt av F-3 (29 %, $n = 10$) och 7–9 (20 %, $n = 7$)³. Vad gäller erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk, uppger 62 % ($n = 16$) att de har arbetat med ämnet i mer än sex år, och nästan en tredjedel (31 %, $n = 8$) har över 16 års erfarenhet. Detta tyder på en förhållandevis hög erfarenhet av ämnet. 88 % ($n = 23$) har minst 15 högskolepoäng (hp) i svenska som andraspråk och är behöriga för elevgruppen de undervisar i, varav 31 % ($n = 8$) har fler högskolepoäng än vad som krävs för behörighet att undervisa i grundskolan. Endast 12 % ($n = 3$) har färre än 15 hp. Denna variation är relevant eftersom tidigare forskning visar att sådana faktorer påverkar hur bedömningsverktyg förstås och används (Johnson & Freeman, 2010).

³ Eftersom respondenterna kunde ange flera årskurser de undervisar i, baseras procenten på det totala antalet svar ($n = 35$).

Tabell 1. Respondenternas bakgrund.



6.3.2 Tidigare metoder för behovsbedömning

Före användningen av *Sva-luppen* använde respondenterna en rad olika material och metoder vid behovsbedömning. Bland de vanligaste nämns *Bygga svenska*, performansanalys samt egenutvecklade material. Lärarna beskriver att de ofta använde en kombination av olika underlag, exempelvis elevtexter, samtal, resultat på nationella proven, det nationella bedömningsstödet samt klassrumsobservationer. Bedömningarna byggde därmed i stor utsträckning på enskilda lärares professionella omdöme, tidigare erfarenheter och i vissa fall även intuition. En respondent uttrycker: ”Vi hade inga riktlinjer eller material att använda, det var upp till varje lärare”. En annan skriver: ”Magkänslan fick avgöra”.

Ett återkommande mönster är bristen på gemensamma rutiner och tydliga riktlinjer. Bedömningar grundades ibland på faktorer som inte rekommenderas av Skolverket: ”[...] en mer allmän uppfattning om eleven [...] och bedömningen kunde också grunda sig på antalet år i Sverige.” Samtidigt visar vissa svar på försök att skapa kollegial samsyn: ”Talade med övriga undervisande lärare och såg på vad eleven presterade under lektionerna.” Andra respondenter beskriver försök att skapa egna dokument: ”Jag använde ett dokument jag tagit fram själv som bedömningsunderlag, men det var svårt att få acceptans för det i kollegiet.” Flera uttrycker att avsaknaden av en gemensam struktur för behovsbedömningar gjorde det svårt att förankra besluten hos rektor och kollegor. Som en respondent konstaterar: ”Vi hade inga bra rutiner för behovsbedömning, bedömningen berodde på undervisande lärares kunskap och kompetens, dvs det kunde se olika ut vilka elever som ansågs vara i behov av att läsa sva.” Sammantaget visar

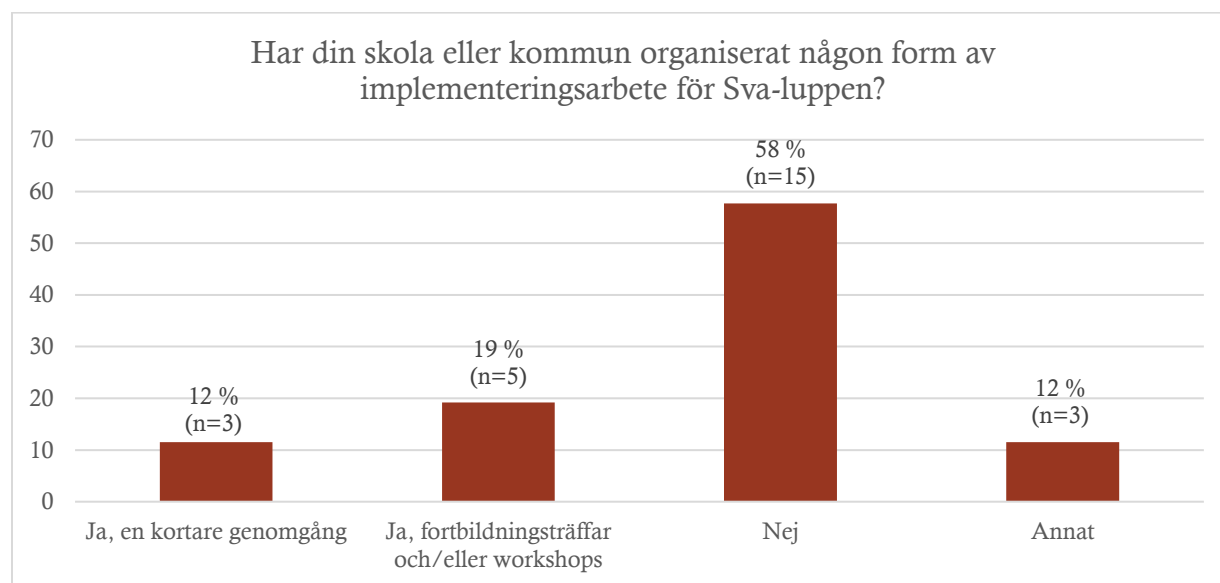
resultaten att behovsbedömningarna före *Sva-luppen* präglades av variation, otydlighet och individuella tolkningar.

6.3.3 Introduktion och appropriering

Sva-luppen har i stor utsträckning spridits via informella kanaler. Endast 19 % ($n = 5$) av respondenterna uppger att de fått materialet via kommunen, och 8 % ($n = 2$) skolläningen som introduktionsväg. Istället har 31 % ($n = 8$) själva sökt upp materialet och lika stor andel har fått det via kollegor. Flera nämner sociala medier, främst Facebook, som en väg till materialet. Detta tyder på en lärardriven och oplanerad spridning, vilket kan förstås som ett exempel på passiv policyimplementering (se avsnitt 2.5).

I fritextsvaren uttrycker flera respondenter att de hade önskat ett tydligare implementeringsstöd. Det antyder att den informella spridningen inte nödvändigtvis främjar en likvärdig användning. Samtidigt visar svaren att *Sva-luppen* har integrerats i skolans befintliga rutiner: ”Vi gick igenom materialet tillsammans i personalgruppen och nu använder alla samma struktur.” Kontrasten mellan individuell och kollektiv introduktion illustrerar hur betydelsefull den lokala skolorganisationen är för approprieringen.

Tabell 2. Organiserat implementeringsarbete.



En annan tendens är att lärare som själva tagit initiativ till att börja använda *Sva-luppen* också uttrycker en mer positiv inställning till materialet. Dessa lärare beskriver i högre grad materialet som användarvänligt. Det verkar finnas ett samband mellan eget initiativ och känslan av professionellt ägandeskap.

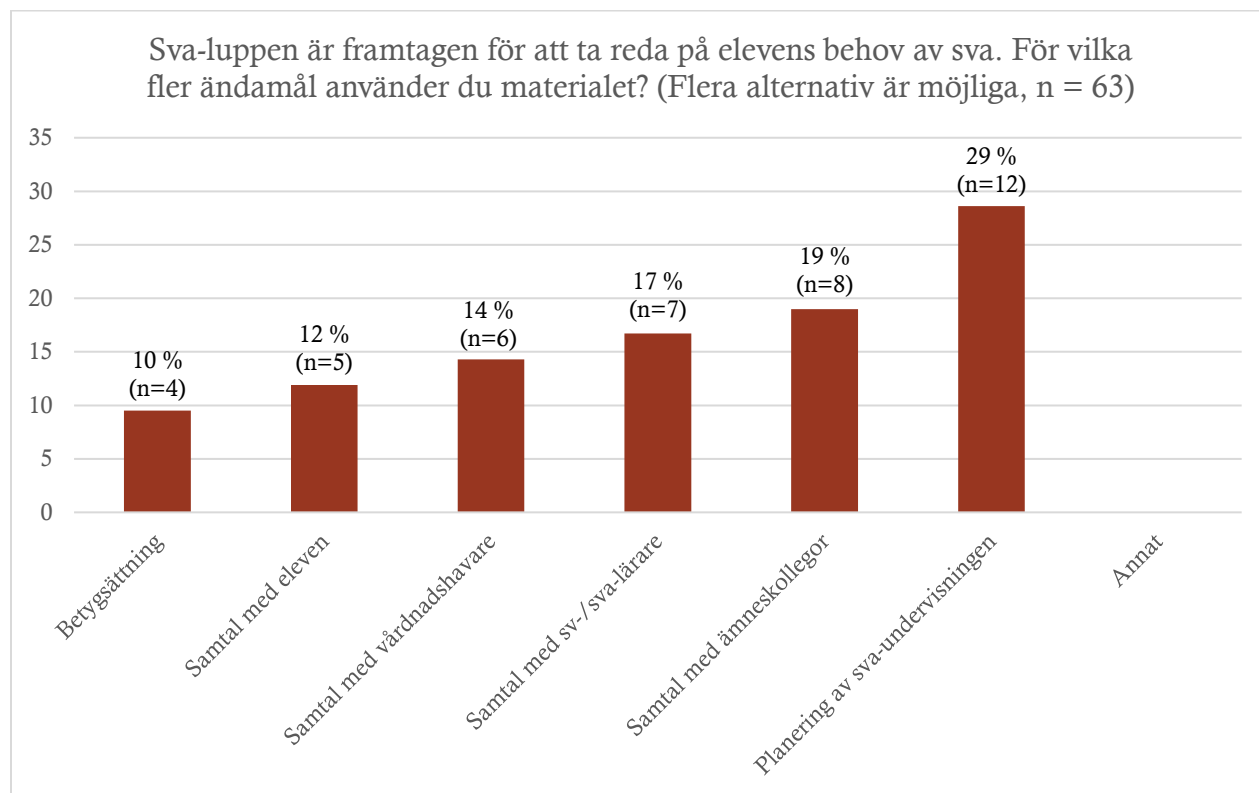
6.3.4 Användning, kompetens och anpassning

Lärarnas kunskap i andraspråksutveckling framstår som en avgörande faktor för hur *Sva-luppen* approprieras och används. Nästan samtliga respondenter (96 %, $n = 25$) uppger att deras ämneskunskaper påverkar användningen positivt, trots att endast 19 % ($n = 5$) har deltagit i någon form av genomgång eller workshop om materialet. En majoritet (73 %, $n = 19$) anger dessutom att de känner sig säkra eller mycket säkra på hur materialet ska användas.

Även utbildningsnivån i svenska som andraspråk tycks påverka hur materialet används. Lärare med 60 hp eller mer i ämnet tenderar att tolka materialet mer i linje med dess syfte. De beskriver också att de därmed sällan behöver anpassa det och genom svaren uttrycks en högre grad av tilltro till materialets utformning och funktionalitet. Det framkommer även skillnader mellan mer och mindre erfarna lärare. De som har arbetat 16 år eller mer anger att de använder *Sva-luppen* i fler sammanhang än endast behovsbedömning. Mindre erfarna lärare (0–2 år) beskriver i högre grad att de anpassar materialet efter elevgruppens behov eller efterfrågar mer konkret vägledning i hur materialet bör användas.

Svaren visar att *Sva-luppen* inte enbart används för behovsbedömning. Det används även i planering av sva-undervisningen, i kollegiala samtal, samt i viss mån i samtal med elev och vårdnadshavare. 10 % ($n = 4$) uppger att de använder det även som stöd vid betygssättning. En respondent kommenterar: ”Det är ett bra material som kan tillämpas som stöd i olika sammanhang, som exempelvis betygssättning [...]”. När det gäller användningen av materialet, uppger ungefär två tredjedelar (65 %, $n = 17$) att de gör det på eget initiativ, medan endast 8 % ($n = 2$) anger att det sker på uppdrag av rektor.

Tabell 3. Användningsområden av Sva-luppen utöver behovsbedömning.



Ungefär en tredjedel av respondenterna anger att de på något sätt anpassar *Sva-luppen*. Det handlar främst om att ändra formuleringar, att utelämna delar som inte anses relevanta eller justera för att passa elevernas ålder. En lärare beskriver: ”Jag har förenklat vissa formuleringar så att de passar bättre för yngre elever.” En annan skriver: ”Anpassar ibland utifrån eleverna. Hoppas över ngn punkt som inte är relevant osv.”

Kollegiala samtal lyfts fram som ett viktigt stöd i användningen av *Sva-luppen*. En respondent uttrycker: ”Vi använder materialet tillsammans på arbetslaget för att få till mer likvärdiga bedömningar.” Att ungefär 60 % ($n = 15$) av lärarna uppger att samarbete med kollegor underlättar användningen, tyder på att bedömningsarbetet i hög utsträckning upplevs som ett gemensamt arbete och inte individuellt.

6.3.5 Organisatoriska förutsättningar

Resultaten visar att organiseringen av behovsbedömning varierar kraftigt mellan skolor. Endast 16 % ($n = 4$) av respondenterna uppger att deras skola organiserar behovsbedömningarna på ett mycket bra sätt: ”Det är jag som ensam lärare i sva som driver detta. Hade önskat att

skolledningen var mer insatt.” Många uttrycker att det finns en brist på samsyn: ”Det finns ingen tydlig rutin, utan varje lärare gör lite som man vill.” Svarsmönstret tyder på att ansvaret för behovsbedömning ofta vilar på enskilda lärare, vilket riskerar att skapa en ojämlig praktik. Som en respondent uttrycker det: ”Det fungerar bäst när vi har gemensamma rutiner och alla använder samma dokumentation.”

Samtidigt framkommer exempel på skolor där *Sva-luppen* integrerats i befintliga rutiner, vilket underlättat både användning och samsyn. En respondent beskriver även en mer tekniskt implementerad lösning: ”Vi har lagt in *Sva-luppen* i vår e-tjänst – rektor godkänner där. Det har underlättat enormt.”

En tydligt återkommande faktor i svaren är rektors engagemang: ”Det blir mest meningsfullt när skolledningen är med på tåget och ser det som en del i vårt systematiska kvalitetsarbete.” Där sådant stöd saknas upplevs arbetet svårare att genomföra på ett konsekvent och förankrat sätt: ”Det är svårt att arbeta med *Sva-luppen* om inte rektor vet vad det är och varför vi använder det.”

Några lärare uttrycker att *Sva-luppen* även fungerar som ett kommunikativt verktyg i dialogen med skolledningen: ”Jag använder endast *Sva-luppen* som ett kortfattat underlag till rektor till rektors beslut, så att det finns något att gå tillbaka till om det behövs.” Detta antyder att organisatoriska villkor inte bara fungerar som en yttre ram, utan påverkar hur effektivt materialet används. 54 % ($n = 14$) av lärarna uppger att en tydlig skolorganisation har positiv påverkan på deras arbete. Brist på tid eller struktur anges som ett hinder för ett systematiskt arbete. Skillnader i rektors engagemang och implementering påverkar därmed hur likvärdigt materialet används och hur bedömningar förankras organisatoriskt.

6.3.6 Förutsättningar för ändamålsenlig användning

Enkätsvaren visar att användningen av *Sva-luppen* påverkas av ett antal faktorer som rör både lärarnas kompetens och de organisatoriska ramarna. Alla respondenter utom en uppger att deras ämneskunskaper i svenska som andraspråk påverkar användningen positivt. En lärare skriver: ”Min utbildning i sva gör att jag förstår hur jag ska tolka nivåerna och formuleringarna.” Dessutom anger 89 % ($n = 23$) att deras grammatikkunskaper, och 85 % ($n = 22$) att erfarenhet som sva-lärare påverkar användningen positivt. Resultaten visar även att 89 % ($n = 23$) av lärarna upplever att arbetet med *Sva-luppen* har bidragit till att utveckla deras kunskap om och förståelse för ämnet svenska som andraspråk. Detta tyder på att materialet inte bara förutsätter ämneskompetens för att fungera väl, utan också kan bidra till kompetensutveckling.

Tabell 4. Upplevd påverkan på kunskap och förståelse.



Utöver ämneskunskaper betonas behovet av fortsatt vägledning och fler konkretiserade exempel anpassade efter olika elevgrupper. Dessutom visar sig tidsaspekten framstå som dubbel. Å ena sidan beskrivs *Sva-luppen* som ett material som förenklar och effektiviserar arbetet. Å andra sidan upplever lärare att de saknar tid att använda materialet på ett ändamålsenligt sätt: ”Jag använder det, men tiden räcker inte för att göra det så systematiskt som jag skulle vilja.”

6.3.7 Upplevd användbarhet och tillförlitlighet

Samtliga lärare uppger att *Sva-luppen* i någon utsträckning motsvarar deras behov vid behovsbedömning: en majoritet (77 %, $n = 20$) uppger att den i hög eller mycket hög utsträckning uppfyller deras behov, och 23 % ($n = 6$) anger att den gör det till viss del. En lärare svarar: ”Materialet är konkret och överskådligt. Jag har inte hittat något annat som på något sätt kan jämföras med det.” En annan lyfter särskilt att: ”Det är enkelt, går snabbt och hjälper mig att formulera mig professionellt.”

Tidsaspekten lyfts särskilt fram som en avgörande fördel. En respondent konstaterar: ”Några gånger har jag använt materialet ’Bygga svenska’ men det är mer omfattande och passar bättre för en mer ingående bedömning i ett senare skede.” *Sva-luppen* beskrivs som lämplig för behovsbedömning medan *Bygga svenska* anses fungera bättre för fördjupade analyser och som ett formativt stöd i undervisningen.

Samtidigt uttrycks vissa begränsningar i användandet av *Sva-luppen*. En respondent skriver: ”Det ger en bra överblick, men det saknas en analysdel som visar hur eleven rör sig mellan nivåerna.”

Andra efterfrågar fler elevnära exempel, särskilt för yngre åldrar: "En bank med material som kan användas vid behovsbedömning. Konkreta uppgifter för fsk-klass, åk 3 och åk 6." Vidare nämns också önskemål om en digital version som kan förenkla dokumentation och administration. En respondent menar: "Det krävs djupare analys för att tydligt se var eleven befinner sig i sin språkutveckling." En annan menar att: "Det saknas de framåtsyftande stegen som *Bygga svenska* har." Ungefär en fjärdedel av lärarna efterlyser tydligare stöd för att följa elevens progression över tid. Flera respondenter beskriver *Sva-luppen* som ett första steg i bedömningen, som med fördel kan kompletteras med annat material för att ge en mer heltäckande bild av elevens språkutveckling.

Två lärare påpekar att vissa observationspunkter i materialet känns mindre relevanta. En skriver: "Jag tycker att bristande ordförråd väger mycket tyngre än avvikande prosodi och uttal vid bedömning." Tillförlitligheten i bedömningarna knyts tydligt till lärarnas kompetens och till möjligheten att tolka materialet tillsammans med kollegor.

Slutligen nämner flera lärare att de inte använder *Sva-luppen* som det enda underlaget för beslut utan som ett komplement i dokumentationen vid behovsbedömningar. En respondent skriver: "Jag använder endast *Sva-luppen* som ett kortfattat underlag till rektors beslut, så att det finns något att gå tillbaka till om det behövs." Detta tyder på att materialet uppfattas som ett stöd i dokumentations- och kommunikationsprocessen, men inte utgör den enda grunden för beslut.

7 Sammanfattning av delstudierna

De tre delstudierna belyser olika aspekter av behovsbegreppet i svenska som andraspråk och visar hur det hanteras i styrdokument, kursplan och praktik.

Den historiska analysen i delstudie 1 undersöker hur behovsbegreppet har använts som en styrande princip i skolans organisering av undervisning för flerspråkiga elever. Analysen visar att begreppet har förändrats över tid och tolkats på olika sätt. Resultaten beskriver hur styrningen har varierat – från mer detaljerad reglering med stödmaterial för språkbedömningar till en mer decentraliserad ansvarsfördelning, där professionen förväntas fatta beslut utan tydlig vägledning.

Delstudie 2 riktar fokus mot kursplanen för svenska som andraspråk och undersöker i vilken utsträckning den kan fungera som stöd vid behovsbedömningen. Resultaten visar att det finns flera ämnesspecifika formuleringar som kan förstås som indikatorer på elevers behov, men med variation i tydlighet och därmed också användbarhet. Vissa formuleringar är direkt knutna till typiska andraspråksutmaningar och möjliga att observera i elevens språkbruk, medan andra relaterar till hur undervisningen bör organiseras för att möta behov hos elever som lär sig svenska som ett andraspråk.

Den tredje och sista delstudien undersöker hur stöd materialet *Sva-luppen* approprieras och används i praktiken. Resultaten visar att bedömningsarbetet påverkas av en rad faktorer, såsom lärarens ämneskompetens, tidigare erfarenheter och skolans organisatoriska stöd. Även om majoriteten av lärarna upplever materialet som tydligt och användbart, varierar tillämpningen och tolkningen av dess syfte, vilket skapar skillnader i hur bedömningarna genomförs.

I nästa kapitel diskuteras resultaten utifrån studiens syfte, forskningsfrågor och tidigare forskning, samt framtida behov och möjliga riktningar för styrning och stöd.

8 Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur behovsbegreppet i svenska som andraspråk konstrueras, konkretiseras och tillämpas i skolans styrkedja, med utgångspunkt i skolförordningens formulering *om det behövs*. Genom att kombinera tre delstudier med olika analytiska perspektiv – policy, kursplansnivå och praktik av ett stödmaterial – har det varit möjligt att fånga strukturella, innehållsliga och organisatoriska dimensioner av behovsbedömningen som ingen enskild nivå och delstudie kunde belysa. Nedan diskuteras först kort resultaten från respektive delstudie (8.1.1–8.1.3) för att sedan kopplas samman (8.1.4). Därefter följs en metoddiskussion (8.2) samt slutsats med fortsatt forskningsbehov (8.3).

8.1 Resultatdiskussion

8.1.1 Delstudie 1: Hur har behovsbegreppet i svenska som andraspråk formulerats i styrdokument och policytexter sedan grundskolan infördes?

Den historiska genomgången visar att behovsbegreppet har fungerat som ett styrande men samtidigt otydligt verktyg i skolans organisering av undervisning för elever med svenska som sitt andraspråk. Trots återkommande reformer från 1990-talet och framåt har begreppet förblivit öppet och odefinierat. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv kan detta ses som ett uttryck för hur styrdokumenten både fungerar som tekniska lösningar och speglar underliggande värderingar och maktförhållanden (Wahlström, 2023; avsnitt 2.3).

Det är särskilt slående hur staten under den centraliserade skolan erbjöd nationella språkutvecklingsskalor med nivåer A–F och stödmaterial (Skolöverstyrelsen, 1974; 1985) till lärare. Dessa nivåer var pedagogiska och inte juridiskt bindande, och saknade tydliga tröskelvärden, vilket redan då gav stort tolkningsutrymme. När decentraliseringen genomfördes ökade tilltron till professionens autonomi. Samtidigt blev frågan än mer oreglerad, vilket delstudien illustrerar genom hur styrkedjan idag präglas av en frånvaro av tydliga nationella normer, som lämnar professionen att själv fylla begreppet *behov* med betydelse och innehåll (Sutton & Levinson, 2001).

Ett tydligt exempel på denna utveckling är övergången från Skolöverstyrelsens skalor (A–F) till de tre nivåerna som infördes i samband med Lpo 94 (Skolverket, 1994). Dessa nivåer beskrev

språkutveckling men kopplades aldrig till frågan om behovsbedömning. När materialet senare reviderades (Skolverket, 2000; 2003) betonades dessutom att ämnet var till för alla elever med ett annat modersmål. Detta innebar att referensmaterialet hamnade i direkt motsättning till skolförordningens formulering *om det behövs*. Det kan ha bidragit till att behovsbegreppet aldrig fått en stabil juridisk eller praktisk förankring. Att det dröjde nästan två decennier (2003–2021) innan ett nytt stödmaterial publicerades kan i sig ha förstärkt lärares osäkerhet kring behovsbedömningen. När materialet väl kom gav det visserligen stöd i att beskriva ämnet och stöd i att organisera bedömning, men utan att erbjuda kriterier för själva avgörandet.

Som Wahlström (2023) påpekar innebär en decentralisering av skolan inte en neutral maktförskjutning, utan ett aktivt val att överlåta ansvar till lokala aktörer utan att förse dem med verktyg för rättssäkra beslut. Konsekvensen blir att *likställdhet* riskerar att prioriteras framför *likvärdighet* (Hedman & Magnusson, 2018). Att staten erkänner behovet av särskild undervisning för andraspråkselever, men inte definierar hur det ska fastställas, illustrerar den motsägelsefulla styrningen. Samtidigt visar analysen att behovsbegreppet förändrades i sin didaktiska innebörd: från ett tillfälligt språkstöd under 1960–70-talen till en mer långsiktig andraspråksdidaktisk kompetens i senare reformer.

I dagens styrdokument, särskilt i kommentarmaterialet, konstrueras behov inte som en brist hos eleven, utan i förhållande till det undervisningsinnehåll och den didaktik som krävs för att främja andraspråsutveckling.

I svenska som andraspråk utgår undervisningen från ett andraspråksperspektiv [...], vilket innebär att läraren behöver [...] anpassa undervisningens form och innehåll till olika stadier i andraspråkutvecklingen. (Skolverket, 2022c, s. 6)

Här uppstår den redan välkända problematiken att lärare i avsaknad av nationella kriterier och gemensamma stödstrukturer, förväntas definiera och tillämpa behovsbegreppet på egen hand (se exempelvis Hyltenstam & Lindberg, 2013; Sahlée, 2017; Siekkinen, 2021; Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018). Det väcker frågor om hur mycket tolkningsfrihet som är rimlig, och var gränsen går mellan professionell autonomi och rättsosäkerhet. Frånvaron av gemensamma ramar kan ses som ett uttryck för respekt och tillit till lärarkompetensen, men också som en systematisk brist som försvårar likvärdighet. Den statliga utredningens förslag (SOU 2025:9) om att införa ett nationellt bedömningsstöd och precisera målgruppen kan därmed förstås som ett försök att minska detta tolkningsutrymme. Mot denna bakgrund undersöker delstudie 2 i vilken mån kursplanens ämnesspecifika formuleringar kan fungera som ett konkret stöd för att identifiera elevens behov av undervisning i ämnet.

8.1.2 Delstudie 2: Hur kan kursplanens ämnesspecifika formuleringar i Lgr22 förstås som indikatorer på elevers behov vid behovsbedömning?

Delstudie 2 visar att kursplanen i svenska som andraspråk innehåller flera ämnesspecifika formuleringar som, även om de är skrivna som direkta beskrivningar av undervisningens innehåll för en specifik målgrupp, kan tolkas som indikatorer på behov av ämnet. Ur ett läroplansteoretiskt perspektiv (2.3) kan dessa formuleringar ses som ett uttryck för de värderingar och prioriteringar som rådde när kursplanen skrevs. Till skillnad från tidigare, då kursplanen i svenska ofta fungerade som norm, är dagens kursplaner skrivna för två olika målgrupper, vilket gör att formuleringarna i svenska som andraspråk inte utgår från en svensk norm utan från andraspråksinlärares förutsättningar.

Fyndet väcker dock frågan huruvida kursplanen kan fylla det tomrum som delstudie 1 identifierade i styrkedjan. Formuleringarna lyfter språkliga utmaningar som är typiska för andraspråksinlärare och kan därmed ge stöd i vad som ska ligga till grund vid bedömningen. Detta visar att kursplanen i sin nuvarande form redan erbjuder en utgångspunkt för att förstå och identifiera elevens behov. De språkliga ledtrådarna i kursplanen kräver, i linje med tidigare forskning om behovsbedömning (3.1), hög kompetens hos den enskilda bedömaren för att kunna tolkas och tillämpas på ett enhetligt sätt. Detta innebär att indikatorerna kan förstås som ett stöd för professionell bedömning, men inte som ett tillräckligt underlag för att säkerställa en likvärdighet.

Kanske den mest avgörande frågan i sammanhanget är var gränsen går för när en elev inte längre har behov av svenska som andraspråk. Analysen visar att betygskriteriernas skrivning om att elevens språk kan innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten (Skolverket, 2022) kan tolkas som en indikator på fortsatt behov. Eftersom motsvarande formulering inte finns i kursplanen för svenska, utgör den istället ett särdrag i kursplanen för svenska som andraspråk som kan användas för att avgöra ett fortsatt behov. Formuleringen kan därför förstås som en slags tröskel: så länge elevens språk präglas av andraspråksdrag på ett sätt som inte motsvarar modersmålstalare finns en grund för fortsatt undervisning enligt kursplanen för svenska som andraspråk. Viktigt att ha i åtanke är dock att grundskolans kursplaner kommer att revideras och börja gälla från och med läsårsstart 2028. Hur den kommande kursplanen utformas och om den kan fylla samma funktion som Lgr22 i behovsbedömningen, är i dagsläget oklart.

Utifrån delstudiens resultat blir nästa fråga att undersöka hur ett särskilt framtaget stödmaterial approprieras i praktiken och i vilken mån det kan bidra till att konkretisera behovsbegreppet och därigenom främja likvärdigheten i behovsbedömningen. Detta innehåll behandlas i den tredje och avslutande delstudien.

8.1.3 Delstudie 3: Hur använder och uppfattar lärare bedömningsmaterialet *Sva-luppen*, och vilka faktorer påverkar deras tolkningar och användning?

Delstudien visar att approprieringen av stödmaterialet *Sva-luppen* varierar, trots att 23 av de 26 respondenter är utbildade och behöriga lärare i svenska som andraspråk. Detta understryker att stödmaterial inte är neutralt utan får sin faktiska innebörd först när de används, vilket är i linje med Ball, Maguire & Braun (2012) och Shohamy (2017). Variationerna speglas av organisatoriska och normativa villkor i skolans vardag. Lokala faktorer som skolledningens stöd, kollegial samverkan och tillgång till ämneskompetens formar lärarnas handlingsutrymme och leder till olika *de facto-policys* (Sutton & Levinson, 2001; Shohamy, 2017) som inte alltid stämmer överens med den ursprungliga intentionen. Variationen kan alltså inte enbart förklaras av enskilda lärares kompetens, utan måste förstås som en konsekvens av hur otydliga styrsignaler samspelar med lokala organisatoriska förutsättningar.

Resultaten visar också att lärarna ofta efterfrågar eller tar ansvar för att utveckla gemensamma rutiner och fylla det tomrum som den tysta policyn lämnar efter sig. Kollegialt lärande kring ett gemensamt material är i sig en viktig mekanism för kvalitetsförbättring eftersom det kan minska bias och främja mer rättvisa och enhetliga bedömningar (2.2.2). Detta framstår som särskilt betydelsefullt i ljuset av att många lärare saknar formell behörighet i svenska som andraspråk, vilket annars riskerar att förstärka variationen ytterligare i hur nya material förstås och används.

Materialet upplevs av en stor andel som konkret, användarvänligt och tidsbesparande. Samtidigt pekar andra på begränsningar, såsom brist på vägledning och elevnära exempel, samt behovet av en digital version för att underlätta dokumentationen. Att vissa efterfrågar funktioner som materialet uttryckligen inte är avsett för, såsom att följa elevens språkutveckling över tid visar på en variation i hur behovsbedömningen förstås och praktiseras. Kommentarer kan tolkas som en vilja att bättre följa och överblicka elevens progression, men också som en osäkerhet kring materialets syfte. De kan även ses som ett tecken på att det finns olika uppfattningar om hur behovsbedömning bör gå till. Tolkningsskillnaderna visar på behovet av både tydlig kommunikation och kompetensutveckling kring hur ett stödmaterial ska användas (jfr 4.2.5).

Resultaten väcker därför frågan om ett enskilt stödmaterial kan garantera en likvärdig och rättssäker behovsbedömning. Istället tycks kvaliteten avgöras av samspelet mellan material, organisatoriskt stöd, bedömarens kompetens och hur materialet introduceras. Här finns en tydlig parallell till resultaten i delstudie 1 och 2: ansvaret skjuts nedåt på professionen, men utan att de förutsättningar som krävs för en rättssäker tillämpning faktiskt tillhandahålls uppifrån. Att behovsbedömningen i praktiken får karaktären av en *high-stakes*-bedömning, förstärker vikten av tydlighet och legitimitet, både vad gäller teknisk tillförlitlighet, och hur rättvis och trovärdig den upplevs av professionen och eleverna (jfr Newton, 2017).

Delstudiens resultat bör tolkas med viss försiktighet, eftersom underlaget är begränsat till 26 respondenter. Resultatet ger framför allt en bild av hur ett specifikt stödmaterial för behovsbedömning approprieras av lärare – med sina fördelar och begränsningar – och utgör därmed inte en statistiskt generaliserbar slutsats. Studiens styrka ligger i att belysa hur variationer i appropriering riskerar att undergräva behovsbedömningens trovärdighet. Det tydliggör behovet av att utveckla både stödmaterial och de organisatoriska ramarna som gör en likvärdig tillämpning möjlig. I nästa avsnitt diskuteras hur dessa resultat hänger samman med de övriga delstudierna.

8.1.4 Övergripande forskningsfråga: Hur definieras och tillämpas behovsbegreppet i svenska som andraspråk på olika nivåer i skolans styrkedja, och vilka faktorer möjliggör respektive försvårar denna process?

Hur definieras behov i svenska som andraspråk? Och hur omsätts det i praktiken – från statens styrdokument, via kursplan och stödmaterial, till den enskilda lärarens beslut om en elev ska läsa svenska eller svenska som andraspråk? Ur ett genealogiskt perspektiv (Garland, 2014) framträder detta som en kedja av beslut och tolkningar där tidigare policyval fortsätter att prägla hur behov tolkas och tillämpas idag. En viktig slutsats är att behovsbegreppet historiskt sett inte har varit statiskt, utan en rörlig konstruktion vars innehåll har formats utifrån situationen och av hur det tolkats och praktiserats i skolans vardag. Som framgår av studiens bakgrund (2.1.3) kan behov förstås både som en upplevd eller faktiskt brist som ska tillgodoses i relation till ett mål eller en situation. I svenska som andraspråk handlar det därför om vilken undervisning som krävs för att eleven ska utvecklas optimalt, och inte om en oföränderlig egenskap hos eleven.

Studien visar att behovsbegreppet får sin konkreta innebörd på olika nivåer i styrkedjan: på makronivå uttrycks det i öppna och generella termer, på mesonivå synliggörs det genom kursplanens ämnesspecifika formuleringar, och på mikronivå framträder det genom hur lärare approprierar och använder stödmaterialiet *Sva-luppen*. Samtidigt visar resultaten att styrning aldrig överförs rakt in i skolans vardag utan alltid formas och tolkas med utgångspunkt i lokala förutsättningar och professionellas överväganden, precis i linje med tidigare forskning om policy i skolan (Ball, Maguire & Braun, 2012).

I linje med tidigare forskning framträder styrkedjan som präglad av återkommande glapp mellan policy och praktik (se exempelvis Ball, Maguire & Braun, 2012; Eklund, 2003; Priestley, Biesta & Robinson, 2015). På makronivå markerar staten att vissa elever behöver undervisning i svenska som andraspråk, men anger varken när behovet uppstår eller när det upphör. Formuleringen i 2000 och 2003 års stödmaterial, där undervisningen i svenska som andraspråk beskrivs som avsedd för alla elever med ett annat modersmål, illustrerar hur behovsbegreppet

under denna tid upplöstes – elevgruppen framstod som redan given trots formuleringen *om det behövs* i skolförordningen. Det är intressant att reflektera över hur referensmaterialet kunde stå i motsättning till lagstiftningen och vilka konsekvenser detta kan ha fått för ämnets förståelse.

I ett längre historiskt perspektiv blir det tydligt att detta inte var en engångsföreteelse utan del av ett återkommande mönster. Perioder med språkutvecklingsskalor och stödmaterial har erbjudit visst stöd, men utan att ge en tydlig tröskel för när behov inte längre finns. Avsaknaden av tydliga kriterier och enhetliga rutiner har bidragit till det som i forskningen benämns policytystnad, där ansvar förskjuts nedåt i kedjan och risken för godtycke ökar (Ball, Maguire & Braun, 2012). Här synliggörs ett mönster där statens otydlighet förskjutits nedåt till läraren. Problemet tycks alltså inte ligga i att material saknats, utan att de inte upplevts som tillräckligt styrande för beslut.

Historien visar snarare att bedömningsmaterial i sig inte skapar likvärdighet, utan ett sken av stöd – dock utan att lösa kärnfrågan: var gränsen för behov går. Vem har mandat att sätta denna gräns? När tolkningsansvaret lämnas till enskilda lärare, är professionens omdöme det främsta verktyget. Ur ett bedömningsteoretiskt perspektiv (2.2) blir det särskilt riskfyllt när high-stakes-beslut ska fattas utan kriterier. Elevens rätt till likvärdig bedömning kan därmed påverkas av faktorer som om eleven råkar få en erfaren och välutbildad lärare på en skola där rektor prioriterar frågan och där det finns möjlighet till kollegial samverkan. Det väcker frågan om verkligt likvärdiga bedömningar ens är möjliga så länge det saknas ett tydligt gränsvärde för när behov föreligger.

Ett av studiens mest positiva fynd framträder i delstudie 2. På mesonivå erbjuder kursplanen i svenska som andraspråk en möjlig väg framåt – om än delvis. Kursplanen innehåller ämnesspecifika formuleringar som synliggör språkliga drag och utmaningar som är typiska för andraspråksinlärare. Dessa kan fungera som indikatorer på behov och därmed som grund för behovsbedömning. För att bli fullt användbara som kriterier behöver formuleringarna omarbetas, så att de kan tolkas och tillämpas på ett entydigt sätt. Här finns alltså en potential att minska glappet mellan styrdokument och praktik.

På mikronivå tydliggör delstudie 3 hur stödmaterial inte är neutrala, utan får sin faktiska innebörd först vid användning. De kan därmed lika gärna förstärka variation som motverka den, beroende på lokala organisatoriska villkor. Bedömningar bygger alltid på tolkningar – det kommer vi inte ifrån (2.2.2). Det innebär att frågan inte kan reduceras till hur man eliminerar variation, utan hur den kan styras mot större transparens, samsyn och rättvisa.

Sammantaget visar studien att samma principer som möjliggör bedömningsprocessen också försvårar den när de saknas: en tydlig definition av behov, gemensamma kriterier som kan omsättas i praktiken, professionell kompetens, kollegial samverkan, organisatoriskt stöd och implementering av gemensamt stödmaterial. Behovsbedömningen kan därmed inte förstås som

ett isolerat policyproblem, en organisatorisk fråga eller en fråga om lärares kompetens, utan som en väv där dessa dimensioner samverkar och där styrkan i helheten avgör resultaten för eleven. Först då kan skrivelsen *om det behövs* omsättas i praktiken som en tydlig och tillämpbar grund i skolans bedömningspraktik.

Detta är också en större fråga än bara svenska som andraspråk. Här syns en återkommande spänning i svenska skola: mellan statens vilja att ge lärare frihet och professionellt ansvar, och kravet på att samtidigt garantera eleverna rättssäkerhet och likvärdighet. Svenska som andraspråk blir därmed inte bara ett särskilt ämne, utan också ett exempel på hur svårt det är att balansera dessa olika mål i hela skolsystemet.

8.2 Metodologisk diskussion

Att genomföra tre delstudier med olika metodansatser har inneburit både utmaningar och vinster. Studien har gett en bredare förståelse för behovsbegreppet än vad som varit möjligt med endast ett perspektiv. Kombinationen av dokumentanalys, komparativ textanalys och enkät har gjort det möjligt att belysa hur behov konstrueras på policynivå, hur kursplanen kan tolkas som stöd för behovsbedömning och hur lärare approprierar ett stödmaterial. Tillsammans har metoderna bidragit till en mer nyanserad förståelse av behovsbegreppets funktion och villkor.

En rimlig fråga är om det verkligen var nödvändigt att genomföra alla tre delstudierna inom ramen för samma arbete. Utan den första hade den historiska och policyrelaterade förståelsen som förklarar dagens formulering och praktiker gått förlorad; utan den andra hade kursplanens potentiella indikatorer inte synliggjorts; och utan den tredje hade insikten i hur lärare approprierar ett stödmaterial och vilka faktorer som påverkar deras tolkningar saknats. Samtidigt kan man fråga sig varför jag inte valde att fördjupa analysen inom ett enskilt perspektiv istället för att bredda den. Det hade kunnat ge en mer ingående analys inom ett område. Mitt val att kombinera tre perspektiv motiveras dock av studiens syfte: att undersöka behovsbegreppet som en komplex konstruktion i styrkedjan. Denna ansats på flera nivåer har därför varit ändamålsenlig, även om den har inneburit vissa kompromisser när det gäller djupet i varje enskild delstudie. Min slutsats är därför att metodvalet har varit rimligt i förhållande till studiens syfte. Som diskuterats i avsnitt 6.1.3 har jag dessutom aktivt arbetat för att hantera min dubbla roll som forskare och medförfattare till *Sva-luppen*, och de risker för bias som detta kan innebära.

8.3 Vidare forskning

Utifrån studiens resultat och metodologiska överväganden framträder flera områden för vidare forskning. Studien visar att behovsbedömningen i svenska som andraspråk formas i ett komplext samspel mellan styrdokument, kursplan och lärarnas lokala verksamhet. Likvärdighet och rättssäkerhet uppstår först när dessa nivåer samverkar.

Framåt krävs forskning som utvecklar lösningar som kan minska glappet mellan policy och praktik. Det gäller särskilt empiriska studier av nationella kriterier och indikatorer för att undersöka deras tillförlitlighet, användbarhet och rättssäkerhet i skolans vardag. Särskild vikt bör också läggas vid att undersöka vilken kompetens och beredskap lärare behöver för att genomföra tillförlitliga bedömningar, och hur denna kan utvecklas genom utbildning och stödstrukturer. Här ingår att studera effekterna av riktad kompetensutveckling och organiserat kollegialt lärande på samsyn och kvalitet i behovsbedömningen, gärna genom interventions- eller longitudinella studier.

Forskning som kombinerar dessa perspektiv kan bidra till en mer kunskapsbaserad utveckling av behovsbedömningens metoder och stödja skolans lagstadgade krav på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Eftersom ämnet svenska som andraspråk är en unik svensk konstruktion, utan internationell motsvarighet, finns inget att jämföra med. Detta gör det särskilt viktigt att utveckla nationella kriterier och stöd som är anpassade till den svenska kontexten och förankrade i forskning om den svenska skolans styrning och genomförande.

Så länge behovet inte ges ett tillräckligt innehåll i den övergripande styrningen och i de strukturer som ska stödja skolornas arbete, kommer vi att fortsätta prata om likvärdighet – utan att kunna leverera den i praktiken.

Referenser

- Abrahamsson, T., & Bergman, P. (2014). *Tänkarna springer före: Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Liber.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Rising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://www.jstor.org/stable/20439383>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qjrj0902027>
- Christodoulou, D. (2018). *Effektiv bedömning*. Natur & Kultur.
- Coburn, C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Cumming, A. (2009). Language assessment in education: Tests, curricula, and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 90–100. <https://doi:10.1017/S0267190509090084>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. Uppl.). Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.
- Deygers, B. (2019). Fairness and social justice in English language assessment. I X. Gao (Red.), *Second Handbook of English Language Teaching* (ss. 541–569). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_30
- Diskrimineringsombudsmannen. (2018). *Tillsyn avseende diskrimineringsförbudet för utbildningsanordnare. Beslut, dnr GRA 2017/49 handling 41*. <https://www.do.se/download/18.277ff225178022473141e96/1618941426626/tillsynsbeslut-GRA-2017-49.pdf>
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet] Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A990384&dsid=1029>
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Studentlitteratur.

- Europarådet. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: Lärande, undervisning och bedömning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- Flyman Mattsson, A. (2021). *Andraspråkets grammatik*. Studentlitteratur.
- Folkhälsomyndigheten. (2023). *Från nyhet till vardagsnytta – om implementeringens mödosamma konst: En rapport om implementering av metoder inom folkhälsoområdet, version 3.0*. Folkhälsomyndigheten. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/f/fran-nyhet-till-var dagsnytta-om-implementeringens-modosamma-konst/>
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitets publikationer. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25382>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Garland, D. (2014). What is a "history of the present"? On Foucault's genealogies and their critical preconditions. *Punishment & Society*, 16(4), 365–384. <https://doi.org/10.1177/1462474514541711>
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4. uppl.). Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), artikel 7. <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2022). *Skolämnet svenska som andraspråk i internationellt perspektiv – exempel ur forskning*. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1662582/FULLTEXT01.pdf>
- Holm, L. (2015). Læreropfattelser og praksis i relation til de nationale test i dansk/læsning. *Ceptra-Striben*, (18), 58–64. <http://blad.ucn.dk/FoU/CeptraStriben/CeptraStriben18/>
- Hyltenstam, K. (2000). Svenska som andraspråk: Universitetsämne utan forskningsorganisation och forskarutbildning. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden: verklighet och visioner* (ss. 121–137). HLS.
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Red.). (2013). Förord. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Jang, E. E., & Wagner, M. (2013). Diagnostic Feedback in the Classroom. I A.J. Kunnan (Red.), *The Companion to Language Assessment* (ss. 693–711). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla081>
- Johnson, D. C., & Freeman, R. (2010). Appropriating language policy on the local level: Working the spaces for bilingual education. I K. Menken & O. Garcia (Red.), *Negotiating Language Policies in Schools* (ss. 13–31). Routledge.
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning* (5. uppl.). Gleerups.

- Jönsson, A. (2023). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Gleerups.
- Jönsson, A. (2024). *Betygsättningens didaktik*. Gleerups.
- Kane, M. T. (2010). Validity and fairness. I *Language Testing*, 27(2), 177–182.
<https://doi.org/10.1177/0265532209349467>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://www.jstor.org/stable/23353796>
- Kaya, A. (2021). *Svenska som andraspråk ett behovsprövat ämne, artikel 1*. Skolverket. Hämtad 17 maj 2025 från https://www.skolverket.se/download/18.6b53172f18e2b76eea36/1710137319966/Svenska-som-andrasprak-ett-behovspruvat-amne-artikel-1_uppdaterad-2.pdf
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2012). From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning*, (ss. 49–71). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446250808.n4>
- Lubińska, D., & Magusson, U. (2021). Implementering av ett formativt verktyg för andraspråksbedömning: Exemplet *Bygga svenska* ur lärarperspektiv. *Nordand*, 9(2), 114–133. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-02-02>
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Studentlitteratur.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a3a/1555422955412/Betygens-geografi_VR_2015.pdf
- Lundgren, B. (2012). Avgränsa utan att begränsa. Om kursplaner för svenska respektive svenska som andraspråk. I D. Andersson & L-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser - och verklighetens: Perspektiv på begreppet gräns* (ss. 129–142). <https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:949102/FULLTEXT01.pdf>
- Malmö stad. (u.å.). *Malmö delar: En didaktisk resurs*. Hämtad 10 augusti 2025, från <https://malmodelar.malmo.se>
- Malmö stad. Grundskoleförvaltningen. (2023). *Sva-luppen: Stödmaterial vid behovsbedömning i svenska som andraspråk F-9*. Hämtad 18 juli 2025, från <https://malmodelar.malmo.se/resursmaterial/sva-luppen-stodmaterial-vid-behovsbedomning-i-svenska-som-andrasprak/>
- McNamara, T. F. (2015). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. (2. uppl.) Cambridge University Press.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (u.å.). *Vanliga frågor*. Hämtad 17 juli 2025, från https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/r%C3%A5d-och-st%C3%B6d/vanliga-fr%C3%A5gor?utm_source=chatgpt.com&open-collapse-boxes=ccbd-vilka%C3%A4rskillnadernamellansvenskaochsvailgr22
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 149–170. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- Nilholm, C., & Göransson. (2019). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen?* (2. uppl.). Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-version.pdf>
- Nilsson, H. (2022). *"Det känns på tok för godtyckligt": Utbildade sva-lärares kompetens att genomföra behovsbedömning* [Kandidatuppsats, Lunds universitet]. Lunds universitets publikationer. <https://www.lu.se/lup/publication/9083907>
- Nilsson, J., & Pettersson, K. (2025). *Så minskar vi läsgapet i svensk skola: Ett andraspråksperspektiv på läskrisen*. Näringslivets skolforum. https://www.svensktnaringsliv.se/bilder_och_dokument/rapporter/aq6vls_svn_skolrapport_tidig_lasundervisningpdf_1233351.html/SvN_Skolrapport_tidig_lasundervisning.pdf
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/01/formative-assessment_g1gh4c28/9789264007413-en.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ontario Ministry of Education. (u.å). *Steps to English Proficiency*. Hämtad 13 juli 2025 från <https://www.ergo-on.ca/stepframework.htm>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Taylor and Francis.
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinlärare - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Artikel 7. <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? I J. Evens, & R. Kneyber (Red.), *Flip the system: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315678573-15/teacher-agency-mark-priestley-gert-biesta-sarah-robinson>
- Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/en-ny-laroplan-for-grundskolan-och-ett-nytt_gg03220/
- Prop. 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.*. <https://www.regeringen.se/contentassets/f1d31e019f384934b5d387b902c7ee23/prop.-19979894>
- Prop. 1994/95:115. *Onsdagen den 7 juni*. <https://data.riksdagen.se/fil/11AB294D-0627-42D1-9250-4F60BF6568AA>
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk. Om elevers språk och skolans språksyn* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Digitala vetenskapliga arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1082072/FULLTEXT01.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209–232.
- Shohamy, E. (2017). Critical Language Testing. I E. Shohamy, I. G. Or & S. May (Red.), *Language Testing and Assessment*, (ss. 441–454). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_26
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara: Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitets publikationer. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/66916/gupea_2077_66916_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SFS 1958:463. *Allmänna skolstadgan*.

- SFS 1962:319. *Skollag*. https://www.lagboken.se/lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_2682774-sfs-1962_319/
- SFS 1971:235. *Skolförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-1971235_sfs-1971-235/
- SFS 1980:64. *Förordning om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-198064-om-mal-och-riktlinjer-i-1980_sfs-1980-64/
- SFS 1985:1100. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-19851100_sfs-1985-1100/
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/grundskoleforordning-19941194_sfs-1994-1194/
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/
- Skolinspektionen. (2020). *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2020/svenska-som-andrasprak-i-arskurs-7-9/#:~:text=Skolinspektionen%20har%20granskat%20undervisningen%20i%20svenska%20som%20andraspr%C3%A5k,skapar%20f%C3%B6ruts%C3%A4ttningar%20f%C3%B6r%20en%20undervisning%20av%20h%C3%B6g%20kvalitet>
- Skolverket. (1994). *Att undervisa invandrarelever i svenska: Kommentarer till kursplaner i svenska och referensmaterial i svenska som andraspråk*. Statens skolverk.
- Skolverket. (1996). *Grundskolan: kursplaner, betygskriterier*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30821>
- Skolverket. (2000). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk: Ett referensmaterial*. Statens skolverk.
- Skolverket. (2003). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk: Ett referensmaterial*. (2. uppl.) Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurserna 1–3*.
- Skolverket. (2017b). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurserna 4–6*.
- Skolverket. (2017c). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurserna 7–9 och i gymnasieskolans introduktionsprogram*.
- Skolverket. (2018). *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. Rapport 470. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3956>
- Skolverket. (2020). *Att planera, bedöma och ge återkoppling: Stöd för undervisning*. Skolverket.
- Skolverket. (2022a). *Betyg och provning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning*. Skolverket.

- Skolverket. (2022b). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Skolverket. (2022c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk – grundskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9862>
- Skolverket. (2022d). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Skolverket. (2022e). *Uppdrag om bred översyn av svenskämnen*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>
- Skolverket. (2023). *Nya språket lyfter. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Skolverket.
- Skolverket. (2024). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning: Läsåret 2023/24*. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/pedagogisk-personal-i-skola-och-vuxenutbildning---lasaret-2023-24>
- Skolverket. (2025). *Elever och skolenheter i grundskolan. Läsåret 2024/25*. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2025/elever-och-skolenheter-i-grundskolan---lasaret-2024-25>
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. SÖ-förlaget/Skolöverstyrelsen. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/50232>
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Utbildningsförlaget. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30902>
- Skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för grundskolan 2. Supplement: Undervisning av invandrarbarn m fl*. Utbildningsförlaget. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/31376>
- Skolöverstyrelsen. (1974). *Läroplan för grundskolan 2. Supplement: Undervisning av invandrarbarn m fl - 2*. Utbildningsförlaget. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/31376>
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Liber förlag/Allmänna Förlaget. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30910>
- Skolöverstyrelsen. (1985). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Svenska som andraspråk: Grundläggande färdigheter*. Liber Utbildningsförlaget. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30824>
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Studentlitteratur.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – Gemenskap i Sverige: Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. https://weburn.kb.se/metadata/909/SOU_8350909.htm
- SOU 2025:9. *På språklig grund*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/01/sou-20259/>
- Sutton, M., & Levinson, B. A. (Red.). (2001). *Policy as practice toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Ablex Pub..
- Svenska Akademien. (2021). *Behov*. I *Svensk ordbok* (online). Hämtad 8 mars 2025, från <https://svenska.se/so/?sok=behov&pz=4>

- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436087.pdf>
- Tingbjörn, G. (1994). *Svenska som andraspråk: Lärarbok. 1 En introduktion*. Natur och Kultur.
- Tingbjörn, G. (2004). Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 743–761). Studentlitteratur.
- Torpsten, A.-C. (2007). Svenska som andraspråk i grundskolans styrdokument. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2007(2), artikel 26870. <https://doi.org/10.1080/16522729.2007.11803931>
- Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Fritzes. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30959>
- Utbildningsutskottets betänkande 1994/95:UbU19. *Vissa betygsfrågor m.m.* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/betankande/vissa-betygsfragor-m-m_gi01ubu19/
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Viberg, Å. (2008). Svenska som andraspråk i skolan. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (ss. 110–147). Studentlitteratur.
- Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.

Bilaga 1: Analyserade dokument

Tabellen nedan ger en översikt över de läroplaner, styrande bestämmelser och eventuella stödmaterial som analyserats i delstudie 1.

Tabell 5. Översikt av analyserade dokument i delstudie 1.

Läroplan	Styrande bestämmelser	Stödmaterial
Lgr62	Skolstadgan 1958 Skollagen 1962:319	Dokument saknas
Lgr69	SFS 1971:235 Skollagen 1962:319	<i>Undervisning av invandrarbarn m fl</i> (Skolöverstyrelsen, 1970) <i>Undervisning av invandrarbarn m fl – 2</i> (Skolöverstyrelsen, 1974)
Lgr80	SFS 1980:64 Skollagen 1962:319	<i>Svenska som andraspråk, Grundläggande färdigheter</i> (Skolöverstyrelsen, 1985)
Lpo94	SFS 1994:1194 Skollagen 1985:1100	<i>Att undervisa invandrarelever i svenska: kommentarer till kursplaner i svenska och referensmaterial i svenska som andraspråk</i> (Skolverket, 1994) <i>Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial</i> (Skolverket, 2000) <i>Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial</i> (Skolverket, 2003)
Lgr11	SFS 2011:185 Skollagen 2010:800	<i>Svenska som andraspråk – ett behovsprövat ämne</i> (Skolverket, Anna Kaya, 2021)
Lgr22	SFS 2011:185 Skollagen 2010:800	Dokument saknas

Bilaga 2: Språkutvecklingsnivåer

A. Färdighetsnivåer som hjälp vid bedömning enligt Lgr69. *Läroplan för grundskolan 2. Supplement. Undervisning av invandrabarn m fl – 2* (1974, s. 76)

- A. Saknar helt kunskaper i svenska
- B. Förstår mycket enkelt vardagsspråk
- C. Förstår och talar enkelt vardagsspråk. Kan på egen hand klara sig i språkligt enkla situationer i skolan och vardagslivet i övrigt.
- D. Förstår vardagsspråk men har svårighet med ovanliga ord och abstrakta termer. Talar spontan svenska men har begränsat ordförråd.
- E. Talar svenska som en genomsnittlig svensk elev men har vissa svårigheter med skriftlig behandling av språket och är i behov av fördjupad grammatisk övning.
- F. Behärskar svenska som en genomsnittlig svensk elev.

B. Tabellen nedan visar de definitioner för *uttal*, *vokabulär*, *grammatik* och *flyt* som infördes den 1 januari 1984. Den är fritt sammanställd från Skolöverstyrelsens beskrivning (1985, s. 147–150).

Tabell 6. Språkutvecklingsnivåer enligt Lgr80.

	Uttal	Vokabulär	Grammatik	Flyt
A	Ingen färdighet.	Ingen färdighet.	Ingen färdighet.	Ingen färdighet.
B	Mycket stor skillnad. Talet är i det närmaste obegripligt.	Mycket stor skillnad. Ordförrådet är så begränsat, att på sin höjd enstaka mycket enkla meningar kan produceras.	Mycket stor skillnad. Talet är i det närmaste obegripligt.	Mycket stor skillnad. Fragmentariskt tal.
C	Stor skillnad. Leder ofta till missförstånd. Kan vara mycket störande.	Stor skillnad. Många fel och luckor.	Stor skillnad. Många fel. Leder ofta till missförstånd. Kan vara mycket störande.	Stor skillnad.
D	Tydlig skillnad. Leder ibland till missförstånd. Kan vara något störande.	Tydlig skillnad. Flera fel eller luckor.	Tydlig skillnad. Flera fel. Leder ibland till missförstånd. Kan vara något störande.	Tydlig skillnad.
E	Liten skillnad. Leder ej till missförstånd. Knappast störande.	Liten skillnad. Enstaka fel eller luckor.	Liten skillnad. Enstaka fel. Leder ej till missförstånd. Knappast störande.	Liten skillnad.
F	Ingen skillnad	Ingen skillnad	Ingen skillnad	Ingen skillnad

Bilaga 3: Indikatorer

Tabellen nedan sammanfattar de formuleringar som skiljer kursplanen i svenska som andraspråk från den i svenska. När skillnaderna består av ett eller några ord markeras dessa med fetstil.

Tabell 7. Formuleringar i kursplanen för svenska som andraspråk som skiljer sig från svenska.

Del av kursplanen	Formulering	Kategori	Styrka
Syfte	Undervisningen utgår ifrån ett andraspråksperspektiv.	Undervisningsrelaterade behov	svag
Syfte	...eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan och vågar uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften.	Emotionella och kontextuella behov	svag
Syfte	Ges möjlighet att utveckla olika strategier för hur man lär sig språk	Undervisningsrelaterade behov	svag
Syfte	Strategier för att stödja den egna kommunikationen	Undervisningsrelaterade behov	svag
Syfte	Eleverna ska stimuleras att utveckla och uttrycka komplexa tankar utifrån kunskapsnivå och sina språkliga resurser.	Undervisningsrelaterade behov	svag
Syfte	Kraven på språklig korrekthet ska relateras till olika stadier i andraspråkutvecklingen och till den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten. Det innebär att undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att kommunicera i tal och skrift på svenska, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet.	Undervisningsrelaterade behov	svag
Centralt innehåll åk 1–3			
Läsa och skriva	Läsrelaterade aktiviteter	Text- och läsförståelsebehov	svag
Läsa och skriva	Läsriktning i jämförelse med andra språk eleven kan	Text- och läsförståelsebehov	stark
Läsa och skriva	Ords böjningsformer och meningsbyggnad med sambandsord i jämförelse med andra språk eleven kan.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Fraser och uttryck samt ords värdeladdning.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark

Tala lyssna och samtala	Strategier för att lyssna, förstå och muntligt göra sig förstådd i situationer när det egna svenska språket inte räcker till, exempelvis att be om förtydliganden, förklara och använda olika språk som resurs.	Kommunikativa och pragmatiska behov	stark
Tala lyssna och samtala	Svenska språkets uttal i jämförelse med andra språk eleven kan.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Uttal, betoning och satsmelodi samt uttalets betydelse för att göra sig förstådd.	Språkliga och strukturella behov	stark
Texter	Utbyggnad med enkla miljö- och personbeskrivningar	Språkliga och strukturella behov/Text- och läsförståelsebehov	svag
Texter	Texternas ord och uttryck.	Text- och läsförståelsebehov/ Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Texter	Muntliga texter, till exempel radioprogram för barn och inlästa texter.	Text- och läsförståelsebehov	svag
Språkbruk	Ord och begrepp för att benämna elevnära händelser och föremål i elevens vardag.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Vardagliga ords betydelseomfång och kategorisering i jämförelse med andra språk eleven kan, till exempel att flera ord på ett språk motsvaras av ett ord på ett annat språk.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Ordspråk och talesätt i jämförelse med andra språk eleven kan.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Centralt innehåll åk 4–6			
Läsa och skriva	Läsrelaterade aktiviteter	Text- och läsförståelsebehov	svag
Läsa och skriva	Svenska språkets ordföljd i jämförelse med andra språk eleven kan	Språkliga och strukturella behov	stark
Läsa och skriva	Skiljetecken	Språkliga och strukturella behov	svag
Läsa och skriva	Svenska och flerspråkiga ordböcker och digitala verktyg för att utöka ordförrådet	Ordförrådsutveckling och begrepp	svag
Tala lyssna och samtala	Strategier för att förstå och göra sig förstådd när det egna svenska språket inte räcker till, exempelvis att be om förtydliganden, omformulera och använda olika språk som resurs.	Kommunikativa och pragmatiska behov	stark

Tala lyssna och samtala	Utmärkande drag i talspråket som kan försvåra förståelsen: reduktioner, assimileringar och talhastighet.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Strukturerade samtal, till exempel dialoger och intervjuer	Kommunikativa och pragmatiska behov	svag
Tala lyssna och samtala	Användning av sambandsord för att jämföra, motivera och exemplifiera.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Uttal, satsmelodi och sambandet mellan betoning och betydelse.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Svenska språkets uttal i jämförelse med andra språk eleven kan.	Språkliga och strukturella behov	stark
Texter	Texternas ord och uttryck.	Text- och läsförståelsebehov/ Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Texter	Texternas [...] ord och begrepp	Text- och läsförståelsebehov/ Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Texter	Muntliga texter, till exempel radioprogram för barn och ungdomar som inlästa texter.	Text- och läsförståelsebehov	svag
Språkbruk	Ord och begrepp i både vardags- och skolspråk.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Flertydiga ord, ords inbördes relationer, ords klassificering i över- och underordning samt ords betydelseomfång i jämförelse med andra språk eleven kan.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Ordspråk och talesätt i jämförelse med andra språk eleven kan. Fasta fraser och liknelser.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Centralt innehåll åk 7–9			
Läsa och skriva	Läsrelaterade aktiviteter.	Text- och läsförståelsebehov	svag
Läsa och skriva	Analys av texter med koppling till upphovsperson, tid och andra texter samt utifrån egna erfarenheter och <u>referensramar</u> , olika livsfrågor och omvärldsfrågor.	Text- och läsförståelsebehov	svag
Läsa och skriva	Meningsbyggnad och ordföljd på svenska i jämförelse med andra språk eleven kan.	Språkliga och strukturella behov	stark

Läsa och skriva	Hur orsaks-, konsekvens- och villkors samband kan formuleras genom olika typer av bisatser.	Språkliga och strukturella behov	stark
Läsa och skriva	Styckeindelning och textbindning med sambandsmarkörer, referensbindning och tematisk bindning.	Språkliga och strukturella behov	stark
Läsa och skriva	Skiljetecken, ordklasser, kongruens, tempus, genus och satsdelar samt stavning.	Språkliga och strukturella behov	stark
Läsa och skriva	Svenska och flerspråkiga ordböcker och digitala verktyg för att utöka ordförrådet samt för ordförståelse, variation och stavning.	Ordförrådsutveckling och begrepp	svag
Tala lyssna och samtala	Strategier för att förstå och göra sig förstådd när det egna svenska språket inte räcker till, exempelvis omformuleringar, synonymer och att använda olika språk som resurs.	Kommunikativa och pragmatiska behov	stark
Tala lyssna och samtala	Användning av sambandsord för att jämföra, motivera, exemplifiera och problematisera.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Svenska språkets prosodi och uttalets betydelse för att göra sig förstådd.	Språkliga och strukturella behov	stark
Tala lyssna och samtala	Olika varianter av talad svenska.	Språkliga och strukturella behov	svag
Texter	Texternas syfte, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag samt deras ord och uttryck.	Text- och läsförståelsebehov	stark
Texter	Muntliga texter, till exempel radioprogram för unga och vuxna samt inlästa texter.	Text- och läsförståelsebehov	svag
Språkbruk	[...] använda grafiska modeller	Metakognitiva och strategiska behov	svag
Språkbruk	Ord och begrepp i både vardags- och skolspråk.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Flertydiga ord, synonymer, ords klassificering i över- och underordning samt ords betydelseomfång i jämförelse med andra språk eleven kan.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Ordbildning, till exempel sammansatta ord samt avledningar med suffix och prefix.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark
Språkbruk	Bildspråk, nominaliseringar, fasta fraser och idiomatiska uttryck i jämförelse med andra språk eleven kan.	Ordförrådsutveckling och begrepp	stark

Bedömningskriterier	Svenska	Svenska som andraspråk
Kriterier för bedömning av kunskaper, åk 3	När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att innehållet tydligt framgår.	När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att det huvudsakliga innehållet framgår.
Kriterier för bedömning av kunskaper, åk 3	De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning.	De berättande texter eleven skriver har en enkel röd tråd och i huvudsak fungerande handling.
Kriterier för bedömning av kunskaper, åk 3	Texterna innehåller egna formuleringar och grundläggande ämnesspecifika ord och begrepp som används så att innehållet klart framgår .	Texterna innehåller egna formuleringar och grundläggande ämnesspecifika ord och begrepp som används så att innehållet blir begripligt .
Betygskriterier, åk 6	Eleven följer grundläggande regler för språkriktighet med viss säkerhet .	Eleven följer grundläggande regler för språkriktighet på ett i huvudsak fungerande sätt .
Betygskriterier, åk 6	Eleven skriver olika slags texter med relativt tydligt innehåll, fungerande struktur och relativt god språklig variation.	Eleven skriver olika slags texter med relativt tydligt innehåll, fungerande struktur och viss språklig variation.
Betygskriterier, åk 6	Eleven följer grundläggande regler för språkriktighet med relativt god säkerhet .	Eleven följer grundläggande regler för språkriktighet på ett fungerande sätt .
Betygskriterier, åk 6		Elevens muntliga kommunikation kan i olika grad innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten.
Betygskriterier, åk 6		Elevens texter kan i olika grad innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten.
Betygskriterier, åk 9		Elevens muntliga kommunikation kan i olika grad innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten.
Betygskriterier, åk 9		Elevens texter kan i olika grad innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten.

Bilaga 4: Enkät

Information på enkätens startsida

Behovsbedömningens utmaningar i svenska som andraspråk har länge varit ett aktuellt ämne i svenska skolor. Granskningar och rapporter har pekat på kvalitetsbrister i bedömningarna, vilket gör detta ämne viktigt att undersöka.

Vad handlar enkäten om? Denna masteruppsats undersöker hur lärare använder och uppfattar stödmaterialet *Sva-luppen* vid behovsbedömningar, samt vilka faktorer som påverkar användningen.

Varför delta? Genom att dela med dig av dina erfarenheter hjälper du till att öka förståelsen för hur verktyg och stödmaterial för behovsbedömning bör utformas för att främja träffsäkra och likvärdiga bedömningar.

Hur lång tid tar det? Enkäten består nästan uteslutande av flervalsfrågor och med möjlighet att kommentera vissa svar. Det tar 5–7 minuter att besvara enkäten.

Etiska aspekter: Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta utan att ange anledning. Alla svar behandlas anonymt och används endast i denna studie. Genom att besvara enkäten godkänner du dessa villkor.

Stort tack för ditt bidrag!

/Helena Nilsson

Frågeformulär

1. I vilka årskurser arbetar du?

- ☐ F–3
- ☐ 4–6
- ☐ 7–9

2. I vilken roll på skolan genomför du behovsbedömningar? (Flera alternativ är möjliga)

- ☐ Undervisande lärare
- ☐ Förstelärare

- ☐ Specialpedagog / Speciallärare
 - ☐ Annat
3. Hur länge har du erfarenhet av att undervisa i svenska som andraspråk? Räkna bort tid för ev. ledighet som t.ex. föräldraledighet, tjänstledighet och sjukskrivning.
- ☐ 0–2 år
 - ☐ 3–5 år
 - ☐ 6–15 år
 - ☐ 16 år eller längre
4. Hur många högskolepoäng i svenska som andraspråk har du?
- ☐ Färre än 15 hp
 - ☐ 15–29 hp
 - ☐ 30–44 hp
 - ☐ 45–59 hp
 - ☐ 60–89 hp
 - ☐ 90 hp
 - ☐ mer än 90 hp
5. Har du använt andra material/metoder vid behovsbedömning innan du började använda *Sva-luppen*?
- ☐ Ja. Beskriv kort vilket/vilka.
 - ☐ Nej
6. Hur avgjorde du tidigare om en elev hade behov av sva? Beskriv kort.
7. Hur fick du tillgång till *Sva-luppen* första gången?
- ☐ Via min skola (ex: utskick, intern delning)
 - ☐ Via kommunen (ex: utbildning)
 - ☐ Via kollega som delade materialet
 - ☐ Jag sökte själv upp materialet. Beskriv kort var.
 - ☐ På annat sätt. Beskriv kort hur.
8. Jag använder *Sva-luppen*... (Flera alternativ är möjliga)
- ☐ på eget initiativ
 - ☐ för att det är ett krav/rekommendation från rektor

- ☐ för att det är ett krav/rekommendation från huvudmannen
- ☐ för att jag tycker att *Sva-luppen* ger ett relevant stöd vid behovsbedömning
- ☐ för att *Sva-luppen* hjälper mig att förstå och argumentera för elevens behov av sva
- ☐ för att det går snabbare att bedöma med *Sva-luppen* än hur jag gjorde tidigare
- ☐ för att jag tror att det är ett bra verktyg för att främja likvärdig bedömning
- ☐ för att jag tycker att det är enkelt och användarvänligt
- ☐ för att jag blev nyfiken att prova
- ☐ Annat. Beskriv kort här.

9. Vilka elever bedömer du utifrån *Sva-luppen*?

- ☐ Alla elever som tillhör någon av skolförordningens tre elevkategorier
- ☐ Endast elever som jag är osäker på
- ☐ Annat. Beskriv kort här.

10. *Sva-luppen* är framtagen för att ta reda på elevens behov av sva. För vilka fler ändamål använder du materialet? (Flera alternativ är möjliga)

- ☐ Endast för behovsbedömning
- ☐ Betygsättning
- ☐ Samtal med eleven
- ☐ Samtal med vårdnadshavare
- ☐ Samtal med sv-/sva-lärare
- ☐ Samtal med ämneskollegor
- ☐ Planering av sva-undervisningen
- ☐ Annat. Beskriv kort här.

11. Har din skola eller kommun organiserat någon form av implementeringsarbete för *Sva-luppen*?

- ☐ Ja, en kortare genomgång
- ☐ Ja, fortbildningsträffar och/eller workshops
- ☐ Nej
- ☐ Annat. Beskriv kort här.

12. Om du svarade ja på förra frågan: Har du deltagit på det som skolan/kommunen har organiserat?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

☐ Delvis

13. Hur säker känner du dig på hur *Sva-luppen* ska användas?

5 - Mycket säker	4 - Säker	3 - Delvis säker	2 - Osäker	1 - Mycket osäker
------------------	-----------	------------------	------------	-------------------

14. Anpassar eller tolkar du *Sva-luppen* på något sätt när du gör behovsbedömningar?

- ☐ Nej, jag använder den precis som det beskrivs (bortsett ifrån de Malmö-specifika rutinerna).
- ☐ Ja, jag anpassar. Beskriv kort vad och hur du anpassar, gärna också av vilken anledning.

15. Hur positiv eller negativ påverkan har följande faktorer på din förmåga att använda *Sva-luppen*?

	5 - Positiv påverkan	4 - Ganska positiv påverkan	3 - Varken positiv eller negativ påverkan	2 - Ganska negativ påverkan	1 - Negativ påverkan
Mina kunskaper i andraspråsutveckling					
Mina kunskaper i grammatik					
Min erfarenhet som sva-lärare					
Hur väl jag har introducerats till <i>Sva-luppen</i>					
Hur lång tid det tar att genomföra behovsbedömningarna					
Hur tydlig och användarvänlig jag upplever <i>Sva-luppen</i>					
Hur väl min skola organiserar för behovsbedömningar					
Hur trygg jag känner mig i att använda <i>Sva-luppen</i>					
Min motivation att använda <i>Sva-luppen</i>					
Möjligheten till diskussioner av bedömningar med kollegor					
Annat (beskriv här)					

16. I vilken utsträckning har *Sva-luppen* påverkat din kunskap om och förståelse för ämnet svenska som andraspråk?

5 - I mycket stor utsträckning	4 - I stor utsträckning	3 - I viss utsträckning	2 - I låg utsträckning	1 - Inte alls
--------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------	---------------

17. I vilken utsträckning motsvarar *Sva-luppen* dina behov som verktyg för behovsbedömning?

5 - Mycket väl, motsvarar mina behov fullt ut	4 - Väl, motsvarar mina behov i hög utsträckning	3 - Till viss del, motsvarar mina behov i viss mån	2 - I låg utsträckning, motsvarar mina behov i begränsad utsträckning	1 - Inte alls, motsvarar inte mina behov
---	--	--	---	--

18. Vilka fördelar och/eller nackdelar upplever du att *Sva-luppen* har jämfört med andra metoder/material för att avgöra elevers behov av sva?

19. Finns det något du saknar i *Sva-luppen* för att kunna göra en träffsäker behovsbedömning?

- ☐ Ja. Beskriv kort vad du saknar.
- ☐ Nej

20. Finns det delar i *Sva-luppen* som du tycker är mindre relevanta för att avgöra om en elev har behov av svenska som andraspråk?

- ☐ Ja. Beskriv kort vad som är mindre relevant.
- ☐ Nej

21. Om du har något mer som du vill uttrycka eller kommentera, får du gärna göra det här.

Bilaga 5: Sva-luppens observationsprotokoll



21 (29)

3. Sva-luppen – beslutsunderlag för svenska som andraspråk Del 1: Observationsprotokoll

Elevens för- och efternamn		Personnummer			
Skola		Klass			
Andraspråksdrag att observera i olika situationer med olika syften		I vilken utsträckning observeras andraspråksdraget?			
		hög	viss	låg	inte alls
1	begränsningar gällande precision och djup i ordförrådet	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
2	nybildning, omformulering och avvikande ordkombinationer	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
3	avvikande och/eller utebliven användning av bestämd form och pluraländelser på substantiv, obestämd och bestämd artikel samt avvikande användning av genus	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
4	avvikande och/eller inga böjningsändelser på verb	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
5	avvikande och/eller inga böjningsändelser på adjektiv	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
6	enkelhet i meningsbyggnaden	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
7	avvikande ordföljd och/eller syntaktiska avvikelser	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				
8	prosodi- och uttalsavvikelser	☐	☐	☐	☐
	Kommentar:				

Figur 1. Sva-luppens observationsprotokoll (Malmö stad, 2023).