

Kungens urval vid smörgåsbordet

En fallstudie kring språkideologiskt urval och kompetensmodellering inom svenska som andraspråk

Anton Cumléus

Centrum för tvåspråkighetsforskning,
Institutionen för svenska och flerspråkighet
Examensarbete 15 hp
Examensämne: Svenska som andraspråk
Ämneslärarprogrammet i svenska som andraspråk, för arbete i
gymnasieskolan och vuxenutbildningen (330 hp)
Vårterminen 2020
Handledare: Maria Rydell
English title: The King's selection at the buffet: A case study of
language ideology-motivated information selection processes and
constructions of competence in Swedish as a Second Language.



Stockholms
universitet

Kungens urval vid smörgåsbordet

En fallstudie kring språkideologiskt urval och kompetensmodellering inom svenska som andraspråk

Anton Cumléus

Sammanfattning

Gymnasielärare i Sverige använder friutrymme i läroplanerna för att konstruera undervisningsmoment utifrån olika föreställningar om språk. Mot bakgrund av detta undersöker denna fallstudie hur en lärare formulerar och positionerar sig mot ansatser till urval, regimentering av språkkunskap och modellering av kompetens inom gymnasieämnet svenska som andraspråk. I fallstudien har kursdokument och lärarens terminsplanering använts som underlag för att genomföra en interaktions- och samtalsbaserad intervju. Analys och resultatredovisningen stöttar sig mot en språkideologisk inramning där uppfattningar om kompetens, kunskap och tolkningskedjor, så kallade entextualiseringsprocesser, synliggjorts genom att undersöka hur läraren formerar olika subjektspositioner i tilltal och yttranden riktade mot olika adressater.

Resultatet i denna studie visar att läraren adresserar högskolan, organisatoriska förutsättningar som tid och resurser, den egna levda erfarenheten av undervisning, lärarprofessionen, samt föreställningar om normer som grundläggande för det textmässiga urval som läggs fram i undervisningssammanhang. Dessa föreställningar uttrycks i olika grad beroende på hur läraren positionerar sig i olika frågor. Resultaten visar även på föreställningar om att svenska som andraspråksämnets relevans och säregenhet tycks minska till fördel för Svenskämnet i kursprogressionen.

Nyckelord

Svenska som andraspråk, sva, andraspråksundervisning, andraspråkslärare, språkideologi, kommunikativ kompetens, entextualisering, rekontextualisering, adressivitet, adressat.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och Frågeställning.....	1
1.2 Bakgrund	2
2. Teori	2
2.1 Språkideologi	3
2.2 Kommunikativ Kompetens och Lämplighet	5
2.3 Entextualisering	6
2.4 Adressivitet och röst.....	7
3. Metod	8
3.1 Forskningsetik	11
4. Resultat och analys	11
4.1 Hur rationaliserar läraren sitt urval?	11
4.2 För vem anpassas och modelleras kompetensen?	14
4.3 Vilken kunskapssyn synliggörs och hur karaktäriseras sva-ämnena?.....	17
5. Diskussion	20
7. Referenser	23
8. Figurer och Bilagor	25

1. Inledning

Språklig variation kan betraktas som en svårfångad företeelse där förståelsen är svår att ringa in. Oavsett vad vi tycks slå fast i skrift och tänka om språk så är vårt bruk i ständig förändring över tid och rum. Trots detta gör vi många försök att förhålla oss till språk och dess användning. Hos våra äldre får vi kanske veta hur man tackar artigt för maten, och på banken behöver rådgivaren förklara betydelsen av ”nominell ränta”. Svenska språket bär många sociala- men även institutionella funktioner, och det är till och med reglerat i lagen (SFS 2009:600). Denna lag innebär att det i vissa fall finns svenskt språkbruk som är mer eller mindre lämpligt, och ibland rätt eller fel. Här blir språklärarna nyttiga, speciellt för dom som precis kommit till Sverige. Men att lära ut språk kräver eftertanke, speciellt eftersom språket varierar och skiftar över tid. Hur detta ska gå till regleras i läroplanerna, som i Sverige ger läraren stor frihet att välja hur undervisningen ska se ut.

Gymnasielärares valmöjlighet är inskriven i läroplanen på så sätt att lärare och skolor bemedlats med valfrihet inför hur undervisningen kan organiseras. Under avsnittet för likvärdighet i svenska gymnasieskolors utbildning kan vi läsa följande: ”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika” (Skolverket 2011b). Detta citat riktas mot möjligheterna att anpassa utbildning för de elever som upplever svårigheter att möta utbildningens mål, men belyser även att utbildning inte behöver organiseras på samma sätt runt om i Sverige, så länge den möter likvärdighetskravet.

Dessa valmöjligheter som är inskrivna i läroplanen är även synliga i ämnesplanerna. För svenska som andraspråksämnet (hädanefter sva, vid specifik kurs anges 1, 2, 3) specificeras inte litteratur, eller ett tillvägagångssätt som läraren behöver navigera till punkt och pricka. Vad som istället har skrivits fram är inringningar av olika genre- och kompetensområden som undervisningen ska beröra. Exempelvis formuleras inte arketypiska verk i ämnesplanen, och det står inte att eleverna måste läsa *Nils Holgerssons underbara resa* av Selma Lagerlöf framför andra litterära verk. Istället står att undervisningen i sva 1 ska behandla ”Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar” (Skolverket 2011b). Det blir svårt att med hjälp av denna avgränsning försöka ringa in all den litteratur som ryms inom denna definition, och möjligheterna till urval av olika verk upplevs knappast som begränsade.

Denna avsaknad av specifikationer till trots så hävdar denna studie att urvalsmotiveringarna till hur text och kunskap väljs ut av lärare återspeglar ideologiska föreställningar och därför är mer avgränsat än vad som syns i styrdokument. Denna uppsats kommer därför att undersöka hur lärare interagerar och lever ut språkideologiska föreställningar, samt hur detta uttrycks inför undervisning i urvalsprocessen och kompetensmodellering.

1.1 Syfte och Frågeställning

Syftet med denna fallstudie är att undersöka hur en lärare formulerar och positionerar sig mot olika ansatser till regimentering av språkkunskap i urvalsprocesser och modellering av kompetens inom gymnasieämnet svenska som andraspråk och kurserna sva 1, 2 och 3. Detta besvaras genom att undersöka följande frågor:

- Hur rationaliserar läraren sitt urval i undervisningen?
- För vem anpassas och modelleras kompetensen?
- Vilken kunskapssyn synliggörs i karaktäriseringen av sva-ämnena?

1.2 Bakgrund

Inom exempelvis samhällsvetenskaplig didaktik är det vanligt att prata om ett friutrymme (Ekendal et al 2015:88), vilket kan förstås som lärarnas möjlighet att undervisa fritt om olika valda delar av det samhällsvetenskapliga ämnet. Detta friutrymme utgör då totaliteten av möjliga val som fortfarande förhåller sig till centralt innehåll och undervisningens mål. Detta friutrymme översätts också till språkundervisningen, och det finns en bredd i hur läroplanerna kan tolkas i förhållande till litteratur, läromedel, undervisningsgång, planering och utförande av undervisningsmoment. Det är en del av lärarprofessionens uppdrag att utifrån friutrymmet tolka och översätta detta i pedagogiska och didaktiska praktiker (Ekendal et al 2015:89). Detta sker mot bakgrund av den utbildning lärarna förvärvat vid olika universitet, och i samråd med kollegor och arbetslag vid arbetsplatserna runt om i Sverige.

Att lärarprofessionen åtnjuter en stor valfrihet i hur man möjligen kan lägga fram olika textstoffer och genom detta modellera kompetens på olika sätt lyfts i olika hänseenden fram i forskning. Det är inte utan problem som undervisningens centrala innehåll och materialurval väljs och begränsas av lärarens uppfattningar och tolkning av detsamma, att synliggöra dessa processer är därför viktigt. Ivanić (2004) har tidigare väckt kritik mot vad vi i denna uppsats kommer att närma oss, nämligen föreställningar om språk, kompetens och dess roll i regimenteringen av en viss typ av språksyn. Regimentering är här förstått som disciplinerande eller motiverande handlingar med syfte att befästa vissa typer av beteenden och social praktik. Ivanić menar att kunskap som till exempel modellerats enligt genre alltid bedöms utifrån en form av lämplighet. När något sägs vara lämpligt så beror det på vem som tycker och tänker om lämpligheten (2004:234). Annan forskning som delar denna utgångspunkt (Fairclough 1992; Fairclough 2015) har använt kritisk diskursanalys för att belysa olika lämplighetsfaktorer inom engelskämnet i England. Hur kompetens modelleras enligt olika lämplighetsaspekter inom vuxenutbildningen *Svenska för Invandrare* lyfts exempelvis av Rydell (2018). Weaver (2019) har tidigare belyst hur intersektionen av olika språkideologier, med tonvikt på hur standardspråksideologin, inverkar och formar lärarpraktiker i engelskämnet i USA. Denna uppsats fokuserar på lärarprofessionens uppfattningar inom det svenska gymnasieämnet svenska som andraspråk i kurserna sva 1, 2 och 3.

Som vi ska se i de framförvarande avsnitten så föregås undervisning och urval av olika föreställningar om språk och språkets olika kompetensområden. Vad som i denna uppsats benämnts språkideologier beskriver processer varvid lärare rationaliserar en så svårfångad och flytande naturlig företeelse som språk. I det att en lärare formulerar en viss syn på språk så får detta konsekvenser för hur detta uttrycks genom lärarens valfrihet i organisering av undervisning. Detta förhållande beskrivs utifrån entextualiseringsprocesser och adressater, som redogörs för i teoriavsnittet.

2. Teori

I detta avsnitt försöker vi beskriva och positionera olika språkliga och institutionella komponenter i deras förhållande till varandra, från att beskriva de stora pusselbitarna, ner till de små faktorer som låter oss undersöka och beskriva en lärares hållning till institutionell regimentering av specifikt språkbruk genom urval och entextualisering. Först avhandlas språkideologi som fenomen och dess egenheter i Sverige och lärarprofessionen. Sedan redogörs för kommunikativ kompetens som faktor för hur språk undervisas. Detta efterföljs sedan av entextualisering som fenomen för hur den kommunikativa kompetensen modelleras och reproduceras. Slutligen diskuteras hur lärarens perspektiv på ovanstående faktorer kan undersökas genom synliggörandet av adressater och subjekspositionering.

2.1 Språkideologi

Språkideologi utgör ett teoretiskt ramverk som till följd av dess många olika perspektiv och användningsområden behöver snävas ner och kommenteras vidare. Vad vi här vill kunna belysa är lärarens olika positioner i ett system av föreställningar av språk. Dessa föreställningar tar sig en mängd olika uttryck och former, och det vi valt att lyfta fram och redogöra för som centralt i denna fallstudie är: språkideologi som fenomen och dess mekanismer, standardspråksideologi, och professionsspråksideologi.

Språkideologi och dess mekanismer

Språkideologi kan förenklat förstås som en ansamling olika hållningar, åsikter, känslor, konkretiseringar, och konceptualisering av konkurrerande, förgivettagna eller implicita formeringar av lingvistiska strukturer och språklig variation. Språk är ständigt i förändring och uppfattas olika av alla människor beroende på en mängd faktorer. Språkideologi blir i en sådan verklighet människors försök att sammanfatta och normera idéer om den språkvariation som återfinns i världen. Följande citat av Kroskirty belyser dessa förutsättningar för språkideologi:

Conceptions, whether explicitly articulated or embodied in communicative practice, represent incomplete, or 'partially successful', attempts to rationalize language usage; such rationalizations are typically multiple, context-bound, and necessarily constructed from the sociocultural experience of the speaker. (Kroskirty 2010:192)

Dessa olika konceptualiseringar innebär i sin tur att vi i gemensamma språkpraktiker låter informera, legitimera eller agitera mot språkbruket i stort. Därför bör vi enligt Kroskirty också se språkideologi mot bakgrunden av den politiska, ekonomiska och sociala värld som språket används. Samtidigt som människors sociala och ekonomiska liv utgör en spelplan för språket så bör vi också uppfatta språket som en del av dessa faktorer. Språket påverkar således hur vi ser på social, politisk och ekonomisk verksamhet eftersom vi aldrig kan utesluta språk ur beskrivningen av dessa (2010:193).

Av detta följer enligt Kroskirty att organisering och framväxt av språkideologi sker i intresse för sociala och kulturella grupperingar. Ett sådant exempel finner vi i framväxten av standardspråksideologi, som gynnar en viss grupp av talare och samtidigt marginaliserar dom som inte uppfyller normerna för en viss språklig variation (2010:195). Vi återkommer till svensk standardspråksideologi längre fram, men bör vid detta tillfälle poängtera att språkideologi inte bör ses som en totalitet. Snarare framträder språkideologi pluralistiskt i en mängd ansatser och försök att rationalisera språket. Under huvudgruppen *språkideologi* finns alltså ett antal ideologier som kan ligga i konflikt mot varandra, och används på olika sätt för att rationalisera olika sociala och språkliga tendenser av olika grupper.

Ett sätt att vidare beskriva detta förhållande gör Silverstein (1998:136) som visar hur språkideologiska uttryck i sociala praktiker utnyttjar olika domäner, arenor och fysiska platser. Dessa platser, exempelvis kyrkor, skolor, men även icke-fysiska såsom hemsidor, eller byråkratiska institutioner, är alla bemedlade med språkideologi i egenskap av samlingsplats för social interaktion. Silverstein kallar dessa för ideologiska platser (eng. *Ideological sites*), och inom dessa ideologiska platser uttrycks olika grad av ideologisk modalitet beroende på språksamfundets anknytning till platsen. Silverstein menar att det är på dessa platser som interaktionen med språk stärker indexikaliserings av ideologiska konstituenten (1998:136). Således kan en skola komma att inverka starkare på hur standardspråksideologi befästs än den lokala pizzerian, om skolan samtidigt kan göra anspråk på legitimt språkbruk.

Heller och Martin-Jones (2001) menar att skolan är en sådan plats. Skolan, i och med sin ställning som förmedlare av vissa former av kunskap, utgör en plats där social och kulturell produktion och reproduktion befästs. Grupperingar med olika sociala, kulturella och politiska intressen behöver här kämpa för att nå legitimitet över språket i en asymmetrisk kamp där olika privilegier trumfar marginaliserade uttryck. Denna asymmetri stärks av skolans examineringsfunktion som värderar former

av språklig variation olika, och till fördel för etablerade och privilegierade praktiker (Heller, Martin-Jones 2001:6).

By exercising control over the value of linguistic resources, we argue, groups simultaneously regulate access to other resources (such as knowledge, friendship, or material goods) and legitimate the social order that permits them to do so by masking (that is, naturalizing) their ability to do so. Debates over linguistic norms and practices are, in the end, debates over controlling resources. (Heller, Martin-Jones 2001:2f)

Denna funktion stärker de rationaliseringar av språk som vilar på institutionell auktoritet, och på det sättet bildas också praxis och konventioner för exempelvis vissa former av textproduktion, vilket i sin tur blir utmärkande för hur väl en elevs kommunikativa kompetens fungerar och bör bedömas.

Milroy (2001) menar att reproduktion av standardspråksideologi innefattar standardiseringar av språk av olika slag. Milroy identifierar två principer som ligger bakom standardiseringsmekanismerna. *Invarians* innebär att en egenskap inte förändras vid replikering, och *uniformitet* innebär en strävan efter likriktning där replikering eller språkproduktion över tid får mer likartade drag (2001:531). Dessa mekanismer förutsätter enligt Milroy att språkgemenskaper under olika hegemoniska konstruktioner kan göra värdeomdömen. Den språkliga invariansprincipen stabiliserar då ett visst värde som uniformitetsprincipen i språkgemenskaper har lyft fram som mer legitimt inom en viss kontext (2001:532).

Detta kan jämföras med Blommaerts (2010) resonemang kring indexikalitet. Enligt Blommaert används begreppet indexikalitet för att visa på hur yttranden gradvis fylls med betydelse och mening, indexikaliseringen låter oss känna igen och återanvända ett uttryck i flera olika sammanhang (2010:47). Som en konsekvens av detta skapas en indexeringsordning, vari uttrycket är bättre eller sämre i förhållande till andra indexikaler (2010:47). Sahlée (2017) menar att Blommaerts användning av indexikalitet visar hur denna ordning av uttryck som är bättre eller sämre lämpade inom olika situationer och domäner lägger grunden för hur vi förhandlar den traditionella synen på standardsvenska. Denna syn på språk, som enligt Sahlée närmast förstås som en social konstruktion, lutar sig mot idéer som grundats i en gemensam förståelse av indexeringsordningen (2017:24).

I Sverige

Forsberg et al (2020) menar att standardspråksideologin är stark i Sverige, inte bara som effekt av en hierarkisk och historiskt betingad ordning, utan även genom sociala och interpersonella relationer i form av mekanismen *sunt förnuft*. Det finns en inneboende logik i hur språk används och talas, och denna känsla av sunt förnuft delas av en grupp människor. Beroende på situation, domän och dialekt kan talaren förhålla sig till en neutral svenska, en rikssvenska. Denna variation av svenska informerar vad som kan anses mer eller mindre neutralt, mer eller mindre korrekt, och mer eller mindre prestigefullt (Forsberg 2020:3). Exempelvis måste en legitim talare av svenska kunna producera markerade grammatiska strukturer, men kunskapen om *varför* detta är korrekt behövs inte – det är snarare inskrivet i språkkänslan (ibid.). Detta sker utan att efterfrågas och anses därför redan inskrivet i talarnas sätt att tänka (Forsberg 2020:13f). Det finns med andra ord en självklar plats för ett normerat språk i Sverige, där den skriftliga standardiseringen genomfördes redan på 1800-talet (Sahlée 2017:24). Svenskan bärs upp i lagen men också genom en utbredd standardspråksideologi som normerar och informerar korrekt språkbruk. Dessa svenska varianter av språklig ideologi, som Kroskirty menar är ansatser till rationaliseringar av språklig variation, spelas ut på institutionaliserade utbildningar, alltså ideologiska platser i Sverige.

I professionen

I sin diskussion om den ansamling olika forskningstrender som berör språkideologi beskriver Kroskirty även *professionsspråkideologier* (2010:206). Han påpekar att akademiska professioner också organiserar sitt språkbruk, och detta rationaliserande av olika konventioner normerar inte bara hur själva språkbruket får se ut, utan det får även konsekvens för den professionsutövning som oftast sker med språket som instrument. Således vilar även akademiska institutioner på mer eller mindre synliga ideologiska föreställningar, som givet även dessa avser normera språkbruk hos de individer som passerar genom certifieringar och bedömningar av olika slag.

Ett exempel på detta är lärarprofessionen, som utöver institutionerna på svenska högskolor även formerar diskurser i olika domäner utanför den synliga institutionens väggar. Lantz-Andersson et al (2018) visar exempelvis hur sociala medier utgör en viktig plattform för lärare att hantera upplevd komplexitet i yrkesutförandet. Lärarna för på olika mer eller mindre starka ideologiska platser metaspråksdiskussioner och dialog kring element av undervisning i skolan. Till följd av detta uppstår platser där ideologiska föreställningar spelas ut och normeras, och dessa är också något som lärare kan positionera sig gentemot.

2.2 Kommunikativ Kompetens och Lämplighet

Kommunikativ kompetens som teori och språksyn, och *kommunikativ approach* som praktik och pedagogik är centralt i denna uppsats för förståelsen av hur lärare och institutioner modellerar de formella kunskaper som lärs ut i undervisningssammanhang. Begreppen går in i varandra och parallellt med teorin finns också en pedagogik med tillhörande didaktisk praxis som beskriver en viss typ av kompetensmodellering. Det finns därför anledning för oss att bena ut begreppen, och vi börjar med teorin.

Den teoretiska förståelsen av kommunikativ kompetens växte fram ur en kritik av teorier som idealiserade språkfunktioner utifrån homogena språkgemenskaper och grammatiska förklaringsmodeller. Hymes, en av de första kritikerna till detta förfarande, premierade istället en bild av kunskaperna och färdigheterna som situerade *för* och *i* specifika kontexter (Hymes 1972). Alltså måste språkmekanismer och yttranden sättas i perspektiv till de sociala och pragmatiska förutsättningar som gav upphov till språkbruket. Ett yttrande behöver inte vara grammatiskt korrekt för att kunna bära på betydelse och mening, och således kan inte grammatik ensamt fungera som förklaringsmodell till hur språk väver ihop betydelse i olika språkhändelser (jfr Rydell 2018:25ff). Huruvida ett yttrande bär betydelse beror på sociala kontext, situation och en mängd andra faktorer som avgör om det lyckas eller misslyckats med att föra fram betydelsen, och yttrandets betydelse måste således förstås inom dessa ramar som relationella konstruktioner (Rydell 2018:25ff).

Kompetens och lämplighet

Den pedagogiska disciplinen vi berör växte fram som en kritik mot de pedagogiker som premierade språkundervisning genom grammatik och översättning. Man menade att språkundervisningen istället skulle fokusera på att lära ut kunskap som kan användas i olika *kommunikativa* situationer, att utbildningen skulle modelleras så att elever kan stöpas i format som stöttar språkbruk inom olika domäner och sociala situationer. Denna nya, argumenterbar mer deskriptiva approach till språklig kompetens kom att kallas den kommunikativa approachen (Canale & Swain 1980). Inom ramen för detta begrepp formulerades en mängd pedagogiska praktiker, främst inom andraspråksundervisning, under tanken att vad som avgör ett lyckat språkbruk inte längre är hur väl elever lyckas förhålla sig till en idealiserad bild av språket, utan hur väl eleven i olika situationer lyckas med kommunikationen, eller löser problem under de kriterier som råder i den kontexten (jfr Duff 2014:15ff).

Detta förfarande har mött kritik av Fairclough (1992:33–55) som menar att det i sin tur också inbegriper idealiserade mått av kommunikation då kompetensen att bruka språk inom en viss domän också bedöms mot en mer eller mindre idealiserad bild, en grad av *lämplighet* som nu inte längre utgör hela registret utan specifika, kontextbundna konstituent. Således har senare kritiker till kommunikativ kompetens och den kommunikativa approachen väckt frågan: vem avgör hur de kommunikativa situationerna bör se ut, och vem får här bedöma vilken slags föreställning om språksituationen som anses lämplig? Till följd av detta väcks också frågan om vem som anses ha anpassat sitt språkbruk gentemot föreställningen om god eller lyckad kommunikation (Fairclough 1992).

Fairclough (2015) visar även hur olika diskurser bär språkideologiska föreställningar om kompetens inom utbildning. Med avstamp i de engelska läroplanerna ringar Fairclough in de uttryck och ord som ligger till grund för hur skolornas arbete bör bedrivas. Häri synliggörs exempelvis hur de kompetenser elever ska förvärva beskrivs som instrumentella för arbetssammanhang, och kunskapernas värde formuleras i enlighet med hur funktionella de är ute i arbetslivet. I offentliga debatter exemplifieras detta genom att den engelske utbildningsministern drivit skolfrågor utifrån vad arbetsgivare anser vara

nödvändig språklig kompetens (2015:232). Fairclough utvecklar detta genom att göra en distinktion mellan att utbildas och att tränas. Utbildning är något som sker för elevens och samhällets skull, som eleven bär med sig ut i olika domäner och sociala relationer. Träning, som också sker inom ramen för den engelska skolan, menas vara drillandet och regimenteringen av språkkunskaper som exempelvis en arbetsgivare efterfrågar, alltså nyttoområden som inte direkt adresserar eleverna (ibid.). I detta exempel blir kompetenserna adresserade som nyttosamma för en mängd olika aktörer i samhället, varför dessa aktörer och deras relation till lärare och institutionell utbildning bör granskas.

I det försök att konstruera en icke-binär syn på språkliga färdigheter, som utifrån dess förutsättningar inom olika relationella situationer ligger till grund för språkbruk, menas att det binära motsattsförhållandet *att kunna eller inte kunna ett språk*, som med hjälp av begreppet kommunikativ kompetens luckrats upp, nu istället uppträder i form av *att ha eller inte ha* kommunikativ kompetens (Rydell 2018:30). En nativistisk eller essentiell syn på språk, som lämnat sina krav på homogenitet uppträder fortsatt inom vissa domäner där språkbruket avgörs i form av lämplighet och anpassning (ibid.). Det är därför fortsatt viktigt att syna hur modellering av kunskap till hanterbara pedagogiska enheter sker, och att undersöka vilka specifika färdigheter begreppet kommunikativ kompetens gör bruk för samt vad som anses lämplig i förhållande till detta.

Inom ramen för språkideologier står modelleringar av kompetens samt hur de bedöms enligt olika lämplighetskriterier som konstituerer i språkideologins institutionella regimentering. Då språkideologi dels är något som levs ut och reproduceras, i vårt fall genom lärares yrkesutövning, synliggörs genom lämplighetskravet olika modaliteter för språkideologi. När lärare konstruerar undervisningsmoment som ligger till grund för bedömning och betygsättning utgör detta en viss typ av institutionell regimentering eller normering av språkbruk. För att undersöka hur denna formering och modellering av kompetens fungerar ska vi i nästa avsnitt beskriva entextualiseringsprocessen.

2.3 Entextualisering

Entextualisering är ett teoretiskt grepp som låter oss beskriva processer vari text, yttranden och språkliga uttryck ställs utanför sin direkta kontext för att kunna använda dom i andra sammanhang (Bauman & Briggs 1990:72ff). Tolkning av texter och språk sker konstant, och när vi gör bruk av språkliga resurser utgår vi ifrån den kontext vari resursen nu blivit relevant för oss. Denna förflyttning av information från ett medium till ett annat, eller från en diskurs in i en annan diskurs är en entextualiseringsprocess, och varje gång förflyttning sker kallas detta för rekontextualisering (Bauman & Briggs 1990:72ff; jfr Hanell & Salö 2017; Salö 2015). Begreppet är både banalt och avancerat på samma gång. Banalt i den mening att information rekontextualiseras hela tiden, om du får information från ett nyhetsprogram och sedan använder denna information i ett samtal med bekanta så har informationen rekontextualiserats. Men begreppet har en avancerad användning när vi vill synliggöra entextualiseringsprocesser.

Salö beskriver begreppet: *“entextualization can be employed to direct analytical attention to discourse-transformational processes of making aspects of contexts, or stretches of discourse, into texts”* (2017:517). Detta är exempelvis relevant om vi vill förstå genrepedagogiska praktiker såsom *building the field* och *joint-construction* (Gibbons 2009:117). Här syftar det förra begreppet *building the field* till att inhämta textuella arketyper och utifrån originaltexter formera idéer om den kunskap eller mening som bildas häri. I nästa steg, *joint-construction*, ska man börja tillverka egna versioner och modellera texttyper som genom olika skrivpraktiker kan bära liknande information och mening som originalen. Genren har på så vis entextualiserats och eleverna får här skriva in sin egen förståelse av genren som efter många iterationer blir en flytande hellre än statisk konstruktion. Denna process syftar till att göra texter användbara och koherenta i undervisningssammanhang, men vad som hänt är att kunskapen antar olika former.

Ytterligare ett exempel på detta skulle vara hur vi i denna fallstudie hitintills har diskuterat språkideologi. Begreppet, som är specifikt för de forskare och teorier som tidigare har använt dem, har i denna text lyfts ur sitt direkta sammanhang varpå det modelleras och anpassas till de behov som ställs i denna text. Den direkta betydelsen av de tidigare texterna har på så sätt rekontextualiserats för andra, liknande men inte helt och hållet jämförbara syften än vad de ursprungligen avsåg. En annan entextualisering som är synlig i denna uppsats är transkriberingar av deltagarens tal. Detta föranleds av en intervju som i sig försöker att rekontextualisera information, och efterleds av en analys som också rekontextualiserar

själva transkriberingen. Inbegripet i denna fallstudie finns alltså ett led av vad Fairclough (2003:32) menar är interdiskursiva genrekedjor där information i flera led tolkas om utefter olika behov. Dessa genrekedjor omförhandlar kunskap och information enligt olika kriterier som tillsammans utgör vad som i en ny kontext blir konventionell kunskap, och så fortsätter det. Således finns det anledning för oss att sätta dessa kedjor under lupp. Så även för uppsatsens egen del, något som avhandlas i metodavsnittet.

Entextualiseringsprocessen bör anses språkideologiskt kodad då lärare utför och tolkar urvalet mot föreställningar om exempelvis lämplig kompetens. Bernstein (2003:189) påpekar exempelvis i sin modellering av reproducerande fält hur entextualiseringen inom pedagogisk verksamhet underordnas och regleras av de strukturella förhållanden som dominerar i samhället. Vad som rekontextualiseras och hur rekontextualiseringen sker är mot bakgrund av de föreställningar och ansatser till förståelse av språklig variation – språkideologi – som delas av en större gruppering människor, men som levs ut av lärare som subjekt i en given kontext (Bernstein 2003). Det finns även en ordning och normerande funktion i vad som genom entextualiseringsprocessen blir mer synligt, samt genom vilka aktörer den rekontextualiserade informationen synliggörs i olika mån (Hanell & Salö 2017:154)

Med entextualisering kan vi beskriva hur läraren approprierar idéer om vad specifika kompetenser innebär för att göra dem brukningsbara i en pedagogisk kontext. Här finner vi bryggan mellan den yttre världen och vad som i ett urval slutligen kan läras ut till elever. Idéer och kunskap, i vår undersökning uttryckt i metaspråk och tankar om urval och kompetens, måste omtolkas för att kunna omsättas som undervisningspraktiker.

Vad vi i denna undersökning når i den data som intervjusituationen genererat är hur läraren formulerar sig om modellering och rekontextualisering i undervisningen. Således synliggörs lärarens argument och ansatser till entextualisering av kompetens och kunskap. Detta sker med hjälp av metaspråk som i sin tur synliggör hur olika språkliga resurser värderas.

2.4 Adressivitet och röst

Ett grundläggande problem i denna studie är hur vi kan förstå lärarens yttranden som en del av existerande språkideologier.

Individuella övertygelser och uttal kan vid en första anblick anses svåra att koppla ihop med språkideologier i stort, då de på individnivå alltid kan rationaliseras utifrån de specifika betingelser som utgör individuella föreställningar. Bakhtin (i Weaver 2019) erbjuder en del av det ramverk vi behöver för att kunna göra en koppling mellan individens åsikter och språkideologierna. Våra tankar och språk bör alltid förstås i en kontext och i ett större språkligt sammanhang, och är aldrig helt vår egen. *Rösten* vi använder i dialog och samtal kan därför ses som en sammanslagning av en mängd olika uttryck och idéer som vid olika punkter i livet passerar genom medvetandet (Weaver 2019:43). På så sätt är språkideologierna inte bara en abstrakt ansamling av idéer som individen tar ställning till, utan något som levs ut rent kroppsligt och omförhandlas genom *rösten*.

Denna röst anpassas och positioneras alltid i förhållande till vad som avhandlas och vilka som är mottagare, eller *adressater*. En grundpelare i förståelsen av adressivitet är det *spekulära subjektet* (eng. specular subject) som för Bakhtin innebär att ett uttalande alltid formas av vad vi avser prata om och vad och vem vi adresserar (Bakhtin 1986). Begreppet spekulärt subjekt används nästintill metaforiskt för att beskriva den slags spegelfunktion mottagare och objekt utgör, uttryckt av Holquist som ”a self derived from the other” (Holquist i Bakhtin 1986:xviii). Om vi exempelvis talar inför andra människor spelar det stor roll om det är en enstaka person som vi känner, en person vi respekterar eller kanske inte respekterar, eller om det är en hel folkmassa. Objektet vi vill uttrycka oss om spelar alltså roll för hur vi positionerar rösten, oss själva som subjekt, och detta sker dialogiskt på olika nivåer.

Bakhtin lägger fram tre olika nivåer av dialog, där all text är riktad mot olika slags adressater. Det finns på sätt och vis alltid en inbyggd mottagare i en text, oavsett om det är författaren själv som här åsyftas eller om adressaten framställs som ett större kollektiv av läsare. Exempelvis adresserar sig författaren av en text mot ett diskursivt objekt, något som oftast är uppenbart och synligt i texten. Utöver detta finns det en riktning i texten, någon som är den adresserade mottagaren. Dessa kan utgöras av exempelvis forskarkollegor om diskursen behandlar litteraturhistoria, en förälder om du som lärare skriver en lapp om deras barn, eller andra hobbykockar i det att du hittat på ett nytt recept som publiceras i ett matmagasin. Adressaterna behöver inte vara direkt synliga, och kan bestå av vitt skilda entiteter.

Dessutom krävs ingen formell dialog för att räknas som adressat, en text kräver inte att läsaren svarar, men för att texten ska produceras förutsätts att någon tilltalas, att någon adresseras (Bakhtin 1986:126).

Dessa två nivåer, diskursivt objekt och mottagare, kompletteras av en tredje dialogisk nivå, *superadressat*. För författaren existerar en nivå av fullständig förståelse, där allt som skrivs kan uppfattas på samma sätt och med samma mening som författaren själv läser, något Holquist benämner en *a priori* om att vi med hjälp av språket kan bli förstådda, att mening konstrueras med ord, och att vi härigenom faktiskt kan förmedla tankar och idéer (Holquist i Bakhtin 1986). Hos Bakhtin har detta jämförts med ett gudsbegrepp i dialogen. Där vi skriver återfinns också en idé om en total sanning ("Gud") som författaren mer eller mindre alltid tar hänsyn till. Benämningen "Gud" ska inte förstås i dess religiösa bemärkelse, utan som den idévärd som krävs för att kunna tala sanning. Holquist menar att en forskare på så vis inte bara adresserar ett diskursivt objekt och sina potentiellt läsande forskarkollegor, utan även *forskningen* eller *vetenskapen* som entitet (1986:126f).

Precis som att en observatör lika mycket är en del av den verklighet som den som observeras innefattas i, kan observatören inte beskriva sin relation till hela experimentet i ett utanför-perspektiv. Detta kan liknas vid fysiken, där en atom inte kan observeras utan att observatören själv ingriper i experimentet genom sin observation, och således också blir en del av vad som kan synliggöras i experimentet. Men bara för att detta perspektiv inte är direkt närbart betyder det inte att observatören försöker förhålla sig till det (Bakhtin 1986:126). Som observatörer vill vi så mycket som möjligt låta bli att påverka experimentet, och vad vi då försöker förhålla oss till är en superadressat.

Adressivitet kommer att användas dels för att belysa hur läraren adresserar olika mottagare och aktörer som kan anses ligga till grund för det urval som sker inför undervisningen. Men också för att kunna belysa mot vem eller vad utbildningens resultat är riktat. Dennes uttalanden sätts i relation till vem som adresseras för att belysa hur den egna positionen tycks värderad, antingen över eller underordnat. Lika viktigt blir det att försöka belysa hur andra val *inte* reflekteras eller diskuteras över, där de ändå tycks närvara i lärarens egen beslutsmotivering. Vad som kan synliggöras är ansatser till formuleringar, och faktiska formuleringar, av språkideologi.

Deltagaren i denna fallstudie och dennes åsikter som uttrycks i intervjusituationen, bör alltså förstås som relevanta för ett större nätverk av övertygelser. Lärarens åsikter kan placeras och pekats ut som rekontextualiserade i ett större system av språkideologiska föreställningar. Den begreppsvärld som synliggörs är direkt influerad av den socialiseringsprocess läraren själv verkar i, alltså undervisning. Således kan rösten och adressaten användas för att förstå språkideologiska rationaliseringar inom denna kontext.

3. Metod

Sammansättningen av ovan redogjorda teorier är tilltänkt att bidra till täta skott mellan de mer överhängande språkideologierna, det spekulära subjektet och sociala relationer vari det verkar, ner till deltagarens röst. Undersökningen av dessa sker i en så kallad fallstudie.

Fallstudier karaktäriseras enligt Hua och David (2008) vanligtvis av ett snävt urval, och innefattar en liten grupp deltagare eller som i denna studie: en deltagare, som är lärare på en gymnasieskola. Den är kvalitativ till sin natur, och uppehåller sig vid att beskriva och förklara sociala och språkliga fenomen (2008:98ff). Fördelen med en fallstudie är att den tillåter en kombination av olika metoder och tekniker som under datainsamlingen producerar djupare ingångar till deltagarens olika åsiktsbildningar och uppfattningar. Nackdelen med dessa tekniker är att resultatet inte blir lika generaliserbart över en större population. Resultatet bör därför användas för att synliggöra vissa aspekter och egenheter som kan användas som ingångar i annan forskning (2008:99f). Vanligtvis omfattas fallstudier av nära och återkommande kontakt mellan deltagare och forskare, vilket ökar risken för forskningspartiskhet (eng. research bias) då deltagaren efter en tids möten lär sig på förhand vad forskaren vill ha svar på (ibid.). Denna studie föranleddes av tre e-postreplikor mellan deltagare och forskare samt ett intervjutillfälle som spänner 60 minuter, varför forskningspartiskhet ej sannolikt trätt i kraft i det hänseende att studien inte förlitat sig på långvarig och upprepad kontakt. En mer ingående redogörelse av metod följer.

Material

Materialet till denna studie utgörs bland annat av terminsplaneringar (figur 2 i bilaga) som inhämtats via e-post. Detta material har analyserats med syfte att hitta specifika texttyper eller ansamlingar av texttyper som kan ligga till underlag för vidare diskussion kring lärarens urval. Terminsplaneringen kom sedan att användas för just detta under intervjutillfället, då som basis för diskussioner kring urvalet och organisatoriska förutsättningar för undervisningen.

Materialet bestod även utav styrdokument, bland annat Läroplan för gymnasieskolan med tillföljande ämnesplan för ämnet sva (2011b), samt kommentarmaterial till ämnesplanen (2011a). Dessa utgjorde även dom basis för intervjuunderlaget, alltså text som synliggjorts vid intervjutillfället som grund för diskussion och datainhämtning kring deltagarens åsikter och yttranden.

Det bör nämnas att officiella kursdokument inte behandlats som primärkällor i referenslistan, och återfinns således i referensavsnittet tillsammans med övriga referenser. Terminsplaneringarna är med hänvisning till konfidentialitetsprincipen inte inkluderade i bilagorna, då detta eventuellt skulle kunna röja deltagarens identitet. Ett undantag är motivet på figur 2 (se bilagor), som inkluderats i resultatredovisningen, för vilket särskilt samtycke har inhämtats.

Intervju och transkribering

Intervjun skedde via applikationen Zoom där deltagaren intervjuades via länk. Applikationen var utformad på så sätt att intervjuaren och deltagaren såg varandra via webbkamera, och applikationen möjliggjorde även att intervjuaren kunde dela dokument som blev synliga för bägge deltagare under intervjuens lopp. Intervjun var samtalsbaserad men följde tematiskt deltagarens hållning, åsikter och tankar kring användbarheten och urval av olika texttyper i relation till ämnesplanerna. Inför intervjun konstruerades vissa frågor som användes för att vägleda diskussionen (se bilaga). Intervjun förfor genom introducerandet av ett tema, där olika frågeställningar sedan lyftes fram för att belysa aspekter och hållningar gentemot denna undersöknings frågeställningar (Lagerholm 2010:56; Codó 2008:165).

Intervjun som ligger till grund för denna uppsats har transkriberats med hjälp av apparaten som redovisas för längre ner i detta avsnitt. Processen var så kallat iterativ, varvid bearbetningen krävde flera genomlysningar (Turell & Moyer 2008:192ff). Intervjun som pågick under 60 minuter har genomgått två transkriberingsmoment. I det första transkriberingsmomentet skedde en grovtranskribering. Alla yttranden återgavs då i skriftlig form, och samtalets alla egenheter och fyllnadsord återfinns i detta material. Denna transkription omfattar runt 7211 ord, eller 30 000 tecken. För att också kunna sortera och navigera detta material inkluderades tidsmarkörer om block på 1 minut. Dessa markörer kom att underlätta arbetet med analys och resultatredovisning. Dessa tidsmarkörer markerade även vilket intervjuunderlag som lyfts fram i resultatdelen (se bilaga, figur 1 till 4).

Det andra transkriberingsmomentet skedde efter sällning och urval av vad som senare kommit att lyftas fram och presenteras i resultatavsnittet. Det är alltså inte hela materialet som har fintranskriberats. Under detta moment kontrollerades alla lexikala enheter mot inspelningen för att säkerställa att korrekt ord representerar deltagarens yttrande. Inget fall av transkribering har föregåtts av tvetydigheter till olika yttrandens betydelse. Däremot har talspråksformen ”nåt” skrivits ut som ”något”, och andra liknande överväganden om talspråk förekommer. Ett annat ställningstagande var huruvida transkriptionen bör innehålla utfyllnadsord representerade i grovtranskriptionen såsom ”eh”, eller ”erhm”. Efter eget och kollegialt övervägande om huruvida detta störde läsningen i jämförelse med transkribering som ej innehöll utfyllnadsord avgjordes tillsammans med korrekturläsare att utfyllnadsorden inte bar på betydelse som ansågs integral för förståelsen av deltagarens yttranden. Vissa utfyllnadsord har dock stannat kvar även i fintranskriberingen eftersom de markerar talordning.

Urval

Tidpunkten för denna studie (våren 2020) har erbjudit olika utmaningar. Möjligheterna till att utföra olika intervjuer på plats i gymnasieskolor har begränsats av gymnasieskolans byte till distansundervisning. För att upprätta kontakt med lärare aktiva inom sva-ämnet har webresurser som Stockholmskommuns hemsida använts, där en sammanställning över verksamma gymnasieskolor

tillsammans med kontaktinformation tillgängliggjorts. Efterfrågningarna genererade ett antal svar där potentiella deltagare som ej arbetat under de aktuella kursplanerna sva 1, sva 2 och sva 3 har sällats bort.

Den lärare som inför denna undersökning har intervjuats refereras härnäst till under pseudonymen *Lena*, detta för att inte röja hennes identitet. Lena har varit verksam som svenska och svenska som andraspråkslärare i cirka 2 år och arbetar på en gymnasieskola i Stockholm belägen ”innanför tullarna”, så som uttrycks vardagligt. Lena är utbildad till svenska och svenska som andraspråkslärare för arbete mot gymnasieskolan och vuxenutbildningen vid Uppsala universitet och hennes eget modersmål är svenska. Gymnasieskolan där Lena arbetar drivs i privat regi under så kallad friskoleform.

Metoddiskussion

Codó (2008) påpekar att den data och det innehåll som genereras i intervjuer bör anses *deklarativ* (2008:161). Vad som uttrycks under intervjuer i fråga om olika ageranden bör inte förstås som redogörelser för hur deltagaren handlat i olika situationer, utan snarare ska det förstås som olika uttryck för självrapporterade hållningar (ibid.). Den deklarativa hållningen bör således anses reagera utifrån både styrdokumentet och intervjufrågorna. I denna fallstudie har det även varit viktigt att lyfta fram hur dialogen bidrar till att skapa en specifik kontext. Det är inom denna kontext som mening och betydelse i analysdelen kunnat rekontextualiseras. Därför har även intervjuaren lyfts fram och synliggjorts i valda utdrag, och intervjuaren bör ses som integral för den mening som skapats.

För att Lenas uttalanden bättre ska kunna förstås och positioneras i ett intersubjektivt förhållande mellan deltagare och intervjuare, som ju är förutsättningarna för att vi ska kunna skilja på olika adressater och Lenas röst, har denna fallstudie utnyttjat en multimodal intervjumetod. Eftersom studien varit begränsad i sin utformning till följd av en global pandemi har det varit viktigt att under intervjuens gång kunna precisera vad vi i styrdokumentet har uppehållit oss vid när deltagaren uttryckt sina åsikter och tankar. Det blir därför viktigt att även kunna förstå, i vidare mening, hur intervjusituationen ser ut, och vad som utanför det direkta språkbruket ligger till grund för det intersubjektiva meningsbygget. Därför presenteras inte bara dialogen så som den transkriberats, den inkluderar även valda delar av det intervjuunderlag där frågorna tar avstamp ur konkreta styrdokument.

Detta ställer till vissa problem för studiens reliabilitet, då den kontext som vävts in i interaktionen mellan deltagare och forskare blir knuten till en enda mätpunkt. Men, det blir för rekontextueliseringen av den talade meningen viktigt att lyfta fram vad som ligger framför ögonen på intervjuare och deltagare när mening skapas, och igen återskapas här i text, då detta relaterar direkt till den dialog som förts. Tillsammans med transkriptionen infogas bilder ur det möte som tog plats, och vad som blir synligt är skärmdumpar som syns i applikationen vid tillfället för valda utdrag. Dessa bilder är beskärda för att inte röja deltagarens identitet.

Som tidigare nämnt är generaliserbarheten till följd av de tekniker som ovan beskrivits lägre än vad andra, mer kvantitativa metoder hade varit. Det kan dock hävdas att detta specifika metodurval bidrar till en hög validitet i det att vi med dessa metoder synliggör dialog och med ett större djup i kontextbundenhet (Hua & David 2008).

Transkriptionsapparat*

L	Läraren
A	Intervjuare
(.)	kort paus
*	skratt
[Överlappande tal
(förklaring
<u>under</u>	emfas
,	prosodi och uttal signalerar att mer kommer
.	prosodi och uttal signalerar slut
[...]	Information har utelämnats

*= Modellerad efter Weaver (2019:50) och anpassad efter Turell och Moyer (2008).

3.1 Forskningsetik

Denna uppsatsprocess har följt de fyra forskningsetiska principerna – Konfidentialitets-, Samtyckes-, Informations- och nyttjandepincipen – samt de rekommendationer som Vetenskapsrådet lyfter fram för forskning inom humaniora och samhällsvetenskap (2002) samt *God forskningssed* (2017).

Deltagarens personuppgifter eller information som skulle kunna identifiera deltagaren har förvarats på avskild plats och lösenordskyddats. Deltagarens namn är fingerat, och all information som skulle kunna leda till att deltagarens identitet röjs har censurerats eller uteblivit i redogörelser och transkriptioner, detta innefattar exempelvis adresser, namn eller övrig karaktäristik inklusive arbetsplats, ålder och relationer. Dessa förhållningsregler kring konfidentialitetsprincipen och skydd av personuppgifter har informerats om i den samtyckesblankett (se bilaga 1) som inför intervjun sändes ut till deltagaren en vecka innan intervjutillfället. Blankett lästes också upp muntligen under intervjun för att säkerställa att deltagaren var medveten om sina rättigheter att avbryta-, samt att i efterhand ångra den information som redogjorts för i deltagandet. Särskilt samtycke har inhämtats via e-post för användning av figur 2. Fallstudiens syfte redogjordes för i det informationsmail (se bilaga 2) som också användes i eftersökning av deltagare, detta repeterades även muntligt innan själva intervjumomentet satte igång (Vetenskapsrådet 2002:7–14; Vetenskapsrådet 2017).

Informationen och data som inhämtats för att kunna producera denna uppsats har endast använts i forskningssyfte. Nyttjandet av data och information har således inte bidragit till någonting som ligger utanför denna uppsats så som formulerats i deltagarens samtyckesformulär (Vetenskapsrådet 2017).

4. Resultat och analys

Nedan följer resultatredovisning och analys. Detta avsnitt är uppdelat enligt teman som svarar mot uppsatsens frågeställning. I sektion ett avhandlas hur läraren resonerar kring sitt urval och vilken kunskap och kompetens som genom urval lyfts fram i undervisningen. I sektion två undersöker vi hur läraren resonerar kring anpassning och lämplighet. För eller mot vem kompetens adresseras i anpassningen, och vilka intressenter som synliggörs. I sektion tre vill vi undersöka synen på kunskap och kompetens som lyfts fram, och hur sva-ämnet karaktäriseras. Sektionerna avhandlas tematiskt.

4.1 Hur rationaliserar läraren sitt urval?

Urval som del av professionsutövning och bredd

Vi har tidigare konstaterat att lärarprofessionen i läroplanerna har ett stort inflytande över hur undervisningen ska se ut (se avsnitt 2). Kursdokumenten pekar inte ut specifika texter och publikationer som föremål för undervisning. Snarare ringar det centrala innehållet in olika domäner där sva-läraren tillåts tolka och göra bedömningar vad gäller urval och undervisningsmaterial, och så även i Lenas fall. När denna fråga, om urvalets vara eller icke vara ställs, så ger Lena bifall och börjar att utveckla de utmaningar som följer av formuleringen i ämnesplanen för det centrala innehållet i sva 1, som syns här i intervjuunderlaget som låg till grund för diskussionen i följande utdrag.

- Svenska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationssituationer.
- Läsning av och samtal om texter som används i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv.
- Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.
- Språklig variation i Sverige och i det svenska språket, med tonvikt på hur språkvariationen hänger samman med till exempel ursprung och bostadsort, ålder, kön och social bakgrund. Attityder till språklig variation. Digitaliseringens inverkan på språk och språkbruk. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt talat och skrivet språk.

Figur 1: Centralt innehåll sva 1

A: kan du lägga fram alla former av dom här texterna. Och ser du det som att du ska lägga fram alla texter eller gör du ett urval här.

L: Alltså man måste ju alltid göra ett [urval]

A: [mhm]

L: det är omöjligt för mig att presentera all typ av text. Så jag gör ju ett urval utifrån både värdegrund, källkritik och lite, (.) och lite vad jag tycker är relevant, just det vi håller på med.

Detta urval, som Lena i grunden menar baseras på källkritik och värdegrund blir relevant i förhållande till olika saker. Hon menar att programinfärgningen spelar in i själva texturvalet och exemplifierar detta genom att: har man valt teknikprogrammet så ”ska det vara mer tekniskt lutande texter” (Lena). När det gäller programinfärgningen samhällsvetenskap med inriktningen psykologi så menar Lena att det är lämpligt att välja en roman som kan analyseras med psykologiska perspektiv. Det finns alltså direkta överväganden och urval som Lena tycker bör fånga in en mer eller mindre klar kärna av olika programinfärgningar, och ledande för detta urval tycks vara möjligheterna till att rekontextualisera litteratur för att fånga in överordnade tolkningar – i samhällsvetenskap med inriktning psykologi: det psykologiska perspektivet. Samtidigt är Lena också noggrann med att påpeka svårigheterna i att förhålla sig till urvalet vad gäller formuleringen *arbetsliv* (se figur 1).

L: det är svårt tycker jag (.) just i arbetsliv, just för att det kan vara så breda arbeten

I den efterföljande diskussionen poängterar Lena att elevernas strävan mot arbetslivet inte heller kan anses statistiskt eller fixerat. En elev som uttrycker sig negativt mot att studera vidare på högskolan kan komma att ändra sig, och så även i arbetslivet där många människor byter karriär flera gånger under en livstid. Således blir det viktigare att erbjuda en viss *bredd*. Bredd framträder som en central del av Lenas resonemang, och hon exemplifierar denna syn på sitt urval som hädanefter tar avstamp i olika termer som främst kan karaktäriseras som kompetenser och litteracitet. I sektion två får vi anledning att vidare beröra olika aspekter av Lenas syn på kompetens, medan vi här främst är intresserade av urvalsmotiveringen. Vad som följer är ett utdrag ur Lenas resonemang om *smörgåsbordet*, den bredd av en totalitet olika kompetenser som kan läras ut.

L: Jag vill ju erbjuda en bredd. Alltså det är ju ändå mitt mål med undervisningen.

[...]

L: Så det blir ju ofta att jag tycker såhär, ja men om jag ger dem en bredd, jag tänker att jag vill ge dem ett smörgåsbord. Sen kanske dom bara kommer att använda saltgurkan på den här sen, på det här bordet, eller så kommer dom använda, liksom sillen. Potatisen. Alltså tanken är att dom liksom ska kunna välja och vraka (.) lite grann.

Här framträder en syn på Lenas kunskapsuppdrag som en förmedling av olika kompetenser. Lärarens uppdrag blir att tillgängliggöra olika språkliga och textmässiga funktioner i syfte att introducera olika kompetenser där eleven i slutändan själv avgör i vilken mån dessa blir användbara i framtida situationer. Urvalet ska då fånga in en potentiell bredd där eleven i framtiden får nyttja olika kompetenser beroende på vad som är användbart. Exakt hur denna bredd ska erhållas tycks svår att ringa in, med hänvisning till föregående utdrag, där det blir tydligt att bredden i *arbetslivet* inte låter sig röjas, och ännu mindre över tid då elevernas agens spelar in allt mer.

Vi kan här se tydliga försök att i metaspråket förhålla sig till den entextualisering som programinfärgningen påbjuder. Lena rationaliserar sitt urval med hänvisning till programinfärgningen, men denna infärgning måste kunna införlivas i själva texturvalet. Det blir naturligt att leta ”tekniskt lutande texter”, men vi får i dessa utdrag svårare att avgöra hur dessa ser ut. Än tydligare blir dock att möjligheterna till att fånga in kursplansmotiveringen ”arbetsliv” inte låter sig göras. Lösningen blir istället att Lena uttrycker försök att aktualisera en mängd olika kompetensinramningar. Entextualisering av kompetens består då i att modellera färdiga enheter, saltgurkan, sillen, potatisen, som elever kan bära vidare.

Tidsaspekt och organisatoriska förutsättningar

Ytterligare en faktor som Lena väljer att lyfta fram som en del av hennes urval är inte förvånande. Det gäller då tidsaspekten: det extraarbete och den tid som går åt när nya moment ska konstrueras. Lena påpekar att förutsättningarna till att skapa möten med annan litteratur än den som undervisats i under tidigare moment är knappa.

L: Det är väl tiden där jag tycker det brister mest. Sen är jag ganska ny fortfarande men det är lätt att hamna i samma spår lite grann. Och att man inte riktigt har (.) man är så uppe i det man håller på med att (.) det är jättesvårt att konstruera nya moment. Det tar jätte jätte jätte jättemycket tid att samla information att samla liksom (.) att köpa in böcker, att tjata till sig tillstånd att köpa in en klassiker inom någonting (.) från sin rektor. För att det är två resurser som inte finns oftast i skolan, är ju pengar och tid.

Det tycks självklart för alla lärare, att verkligheten är bunden till tid, och att allt som däri ska ta plats måste förhålla sig till fysikens lagar. Men Lena påpekar även att det möjliga urvalet blir begränsat till vad hon redan har erfarenhet av. Det som Lena benämner *samma spår* tycks utgöra en del av avgränsningen, då det helt enkelt är mindre tidskrävande att uppehålla undervisning vid ett texturval man redan behandlat. Denna bild blir mer komplex om vi betänker Lenas egen lärarutbildning och intressen, som också låter informera vilket urval som sker.

Lästema under kursen

Lästema 1: Modernisterna (Lyrik)

Eleverna får välja bland fem böcker av modernistiska författare (varav en eller flera är diktsamlingar). Förslag: *Mot fyren, Kallocain, Dvärgen, Mor gifter sig, I väntan på Godot,*

Figur 2: Utdrag – terminsplanering sva 3

L: Jag skulle inte vara främmande för att byta ut dom här (markerat i figur 2) mot andra modernister från Sydamerika, eller från Afrika, eller från Asien. Men det handlar ju också lite grann om min kunskap. Vad jag har lärt mig det är ju den här kanontanken. Vad har jag för kunskap, jo men jag har gjort det här på min litteraturkurs. Ja, men då var det ju dom här jag läste.

A: Så det finns en idé om att dom färdigheter du har fått med dig är också dom färdigheter du, om vi tänker rent textmässigt då. Man har en färdighet kring en bok, man kan diskutera den på ett annat sätt än om vi gör med en bok som man inte läst. Att du också blir den som på sätt och vis för den vidare och kanske, finns det något problem med det eller ser du det, [eller känns det ganska naturligt]

L: [Ja självklart] alltså självklart finns det problem med det. Jag har ju en maktposition i min roll som lärare. Jag är ju kungen i det klassrummet på det sättet att i mitt klassrum så är det ju mina värderingar som råder

väldigt mycket. Och jag väljer ju ut utifrån vad jag tycker är rimligt och vad jag tycker är bra exempel. Så självklart kan det ju bli saker som inte är bra och rimliga ur ett utbildningsperspektiv. Sen försöker jag ju hålla mig liksom uppdaterad och lyssnar på vad mina elever säger och så där.

Vad Lena svarar på är en problemformulering av vad som eventuellt kan uppstå i de fall lärare inte reviderar och ifrågasätter sitt urval. Hon menar att denna sats kan bidra med att tillföra ”saker som inte är bra och rimliga ur ett utbildningsperspektiv” (Lena). Lena uttrycker sig så som direkt svar på huruvida det finns ”något problem” (Intervjuaren). Således bör vi inte lägga för stor vikt vid hur problemen formuleras, då dessa blir en del av vad som måste adresseras för att fullgott svara på frågan. Vad som är desto mer signifikant är hur detta bygger in i rationaliseringen av urvalet.

Urvalet svarar här mot lärarens egen erfarenhet, och bör därför förstås som delar av en längre sammankopplad kunskapstradition med rötter i dels Lenas egen litteraturvana men likväl också i vad som tillgängliggjorts och lyfts fram under hennes lärarutbildning. En ytterligare intressant aspekt som vi får anledning att återkomma till är motiveringen ”jag är ju kungen i det klassrummet” (Lena), här skämtsamt uttryckt för att rikta fokus på hennes roll som bärare av de värderingar som inom ramen för klassrummet kommer att reproduceras. Vad som i det skämtsamma uttrycket adresseras bör anses åberopandet av auktoritet, och att urvalet i klassrummet vinner legitimitet genom den egna erfarenheten. Och att det mot bakgrund av denna legitimitet kan uppstå situationer där urvalet bör revideras med hänvisning att Lenas erfarenhet skiftar.

Urvalet grundas således på flera entextualiseringskedjor där Lenas tidigare erfarenheter spelar in i vad som ska lyftas fram, samt hur det lyfts fram. Lenas möjligheter och begränsningar utgör i dessa utdrag en stor del av undervisningens textmässiga avgränsning och urval.

4.2 För vem anpassas och modelleras kompetensen?

I denna sektion av resultatredovisningen undersöker vi hur den kompetensen och urval som Lena ger uttryck för i föregående del resoneras om i termer av lämplighet och anpassning. Genom att även belysa vilka adressater som anses ha nytta av den kompetens som lyfts fram i urvalet, samt att undersöka hur läraren positionerar sig gentemot dessa försöker vi synliggöra *för vem* den kommunikativa kompetensen anpassas gentemot.

Språklig norm i sva

Unikt för kursen sva 1 är uttrycket *språklig norm*. Denna benämning av vad som i kommentarmaterialet definieras som en ersättare för det mer laddade begreppet ”språkligt korrekt” (Skolverket 2011a) används som grund för bedömning. För betyget E står i kunskapskraven för sva 1 att ”Eleven kan skriva olika typer av texter som är sammanhängande och begripliga och i huvudsak följer normerna för den valda texttypen” (Skolverket 2011b). Detta intervjuunderlag om språklig norm ligger här till grund för följande utdrag, där Lena utvecklar sina tankar kring vad lämplighet och anpassning betyder i förhållande till normen.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven kan samtala om ämnen som rör vardag, samhälle, studier och arbete, och anpassar till viss del sitt språk efter ämne, syfte, situation och mottagare. Eleven kan göra muntliga presentationer där sammanhanget är lätt att följa. Vidare kan eleven med viss säkerhet använda presentationstekniska hjälpmedel. Eleven kan skriva olika typer av texter som är sammanhängande och begripliga och i huvudsak följer normerna för den valda texttypen. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen inte ska hindras annat än i undantagsfall.

Figur 3: Kunskapskrav sva 1

A: Men kan du då känna att det finns (.) du får hålla med eller inte hålla med här men, finns det någon grad av lämplighet som eleverna kan röra sig (.) alltså man rör sig närmre eller längre ifrån en funktion eller ett ideal på något sätt.

L: Ja alltså. Det är väl också en sådan formulering som jag hamnar på att så här (.) dom ska skriva för att det ska vara kommunikativt. Det ska vara förståeligt. Och det är väl det egentligen jag tänker att normerna syftar på. Alltså vi har, visst vi har normer för texttyper, så här, en argumenterande text ska innehålla 3 argument. Så här ja, men jag kanske inte skulle underkänna någon för att dom bara har med två argument.

Lena ställer sig här jämte det pedagogiska begreppet kommunikativ approach när hon definierar vad norm i sva 1 innebär. Normens värde uttrycks i hur väl man tycks möta förståelsekravet, och normen kan förstås i Hymes kommunikativa kompetens-tradition så som den redogjorts för i teoridelen. Men det syns på en gång att norm tycks vara mer än så. Lena adresserar en andrapositionsadressat ("vi har normer") när hon karaktäriserar specifika normerande egenskaper för argumenterande text. Hon innefattas alltså i det adresserade kollektiv som dömer för normerande språk, men återgår direkt till att adressera sig själv i förstapositionsadressat när hon visar att dessa normer inte behöver regimenteras särskilt hårt, och att brott mot denna normerade texttyp inte innebär underlag för underkännande.

Vi saknar fortfarande en djupare diskussion om hur normerna explicit ser ut, men i en senare sektion kan vi röna olika karaktäriseringar och värdering av kunskap som bör anses normera de kompetenser som lyfts fram i undervisning, eller avskrivs från undervisning.

Normen skapar instrumentell undervisning

I nästa utdrag centreras diskussionen kring huruvida Lena i sin undervisning gör bruk för exempeltexter, alltså om det används rena arketyper som presenteras på lektionerna, samt hur dessa används för att avgöra i vilken grad anpassningen genomförts. Det framkommer innan detta utdrag att lärarna på Lenas gymnasium i signifikant grad använder sig av olika mallformat för att undervisa skrivfärdigheter.

L: Alltså jag har sett, lite kritik kring det här på svensk lärarforum, som är svenska som andraspråk och svenska (.) svensk lärargrupper på Facebook till exempel.

A: Ah

L: Lärartwitter, alltså. Att det finns en kritik mot att man instrumentaliserat (.) Svenskundervisningen på det här sättet och, att man tycker att det beror på hur kursplanerna är utformad. Det har ju alltid varit, man har ju alltid försökt skala ner för att kunna undervisa om någonting. För det känns ju som att de flesta texterna utgår ifrån en mall.

A: Mhm

L: Eller liksom nån typ av norm, som vi ju ändå pratar om. (.) Men att just det här att man kanske ska, att man har en lista att klicka av.

Lena positionerar sig här utifrån sin profession och talar med vad vi kan uppfatta som samstämmighet med sina kollegor på sociala medier, som tillsammans i likstämmighet beklagar kursplanens inverkan och "instrumentalisering" av skrivkompetenserna. Formuleringen "försökt skala ner för att kunna undervisa om någonting" (Lena) visar åter igen på de förutsättningar till urval som krävs för att kunna undervisa, och häri syns även entextualiseringsprocessen varvid texttyper dekonstrueras, alltså skalas ner i beståndsdelar, och rekontextualiseras i form av undervisningsanpassat material, alltså mallar. Detta led av interdiskursiva genrekedjor tycks mynna ut i något som lärarkollektivet, adresserat genom Lenas röst, problematiserar.

Nationella Prov i sva 3

Nationella prov i sva 3 blev ett återkommande tema under intervjuens gång, och i följande utdrag illustreras hur proven i sig ligger till grund för det texturval som undervisningen gör bruk för, samt hur detta bidrar till "instrumentaliseringen" av vissa kompetenser och urvalet. Vid tidpunkten för dessa yttranden diskuteras hur *anpassning* ska förstås, och om de texttyper som läggs fram av läraren och som bearbetas av eleverna också bidrar till att eleverna bedöms utifrån anpassning mot vad läraren lagt fram.

L: Den här anpassningen är liksom inskriven så pass mycket också i hur nationella provet är upplagt. Eftersom nationella provet måste genomföras i svenska 3 så blir det liksom som någon slags pingpongeffekt mellan dom. Att liksom nationella provet ser ut så här, dom ska kunna klara själva provet i slutet av trean (.) det ska bet- läggas som största delen av min bedömning. (.) Okej, hur undervisar jag då så att dom, får det här underlaget. Då anpassar jag ju min undervisning till nationella proven så att, nationella proven blir ett styrmedel i mångt och mycket (.)

A: hellre än ett test?

L: Ja exakt. Det blir väldigt mycket teaching for the test.

Lena visar här att urvalet rationaliseras utifrån vad som senare ska testas. Nationella prov har en sådan inverkan på undervisningen att underlaget stöttar testtagningen. Detta sker till den grad att nationella provet och dess utformning uttryckligen utgör ett informellt styrmedel i undervisningen. Det är alltså nationella proven i sva 3 (notera att samma test används för sva 3 och sve 3) som till viss del blir den kommunikativa kompetensens adressat i detta fall, på så sätt att det urval som sker inför kunskapsinhämtningen svarar mot *nationella prov* som entitet. Inom denna entitet kan vi potentiellt sett börja bryta ner ytterligare beståndsdelar som utgör skäl till olika textmässiga urval. Men nationella provet blir här vad som svarar mot frågan *varför detta urval?* Nationella proven blir på så viss en andrapartsadressat genom att kommunikativ kompetens här rekontextualiseras i förhållande till provsituationen. Graden av lämplighet för hur väl kompetensen fungerar formuleras av provet som också testar densamma. Här kan vi se exempel på vad vi i teoridelen beskrev som en interdiskursiv genrekedja, där entextualisering följer i flera led. Den stora skillnaden mellan Faircloughs (2003) exempel tycks vara att denna kedja uttrycks i ett cirkulärt förhållande där nationella prov testar kompetens som utformats till fördel för nationella prov.

Högskolan

Universitet och högskolan adresseras vid flera tillfällen. Dessa formuleras som vanligast med koppling mot ämnesplanen för sva 3 och sve 3, som är kurser som endast läses på högskoleförberedande program. I styrdokumentet lyfts texttyper och textproduktion fram av "vetenskaplig karaktär" (Skolverket 2011b). Lena förklarar hur hon tycker att svenska 3 har svårt att stå för sig själv vad gäller hur man motiverar de kompetenser som lärs ut. Hela kursen i sva/sve 3 bör enligt henne ses som högskoleförberedande, och i följande utdrag resonerar Lena kring den upplevelse av förväntningar och kritik hon känner från universitetet efter att ha deltagit på en studiedag.

L: Vi hade en studiedag i, eller det kallas [...] -dag på vår koncern (.) men vi hade då kontaktat en person som jobbar, från Stockholms universitet som jobbar på fakulteten för moderna språk. Och [...] höll en föreläsning lite grann kring så här, vad är det vi saknar (.) hos våra studenter som då (.) implicit, gymnasieskolan misslyckas med. (.) Och det är ju litegrann det här, amen så här, dom kan väl skriva helt okej, det är inte jättebra. Dom har ingen vana vid text. Läs längre texter, och dom har ingen vana att liksom nöta in kunskap, det är liksom det som är dom stora (.) dom stora sakerna som högskolan kritiserar oss

gymnasiepedagoger för, att vi daddar för mycket. Vi curlar dom och liksom försöker få igenom dom till varje pris, och så vidare.

A: känner du att det här är någonting ni tar in.

L: Ja (.) alltså jag tycker att svenska 3 just blir en sån (.) en sån kurs som ju är så (.) det är så tydligt just i hur kursplanen är skriven, att det är till för att förbereda för högre studier. Det är liksom bara därför den finns.

Det första vi bör notera är att Lena upplever en del av den kritik som formuleras som *implicit*, och således finns en grad av tolkning där Lena själv ser sig ("vi") som adressat. Detta stärks sedan av att hon positionerar sig själv som del av "oss gymnasiepedagoger", mottagarsidan av högskolans kritik. Vad vi kan uppfatta är en spekulär subjektsposition där Lena talar som företrädare för sin professionsroll. Vad som adresseras är inte heller ett enskilt objekt, utan *dom*, varför upplevelsen uttrycks som signifikant för en diskurs med ett större antal deltagare.

Förhållandet mellan gymnasiepedagoger och högskoleföreträdarna uttrycks asymmetriskt, det är Lena och hennes kollegor som ansvarar för vad de *curlade* och *daddade* eleverna enligt högskolan saknar. Genom kursen sva/sve 3 formuleras uppdraget att förmedla den kompetens som högskolan efterfrågar, "Det är liksom bara därför den finns" (Lena). Kompetenser rekontextualiseras mot bakgrund av styrdokument och, inte helt konfliktfritt, målet att fylla upplevda krav av att elevernas kunskaper svarar mot vad högskolan saknar.

4.3 Vilken kunskapssyn synliggörs och hur karaktäriseras sva-ämnena?

Följande sektion syftar till att redogöra för olika rationaliseringar och ansatser av kunskapsformulering och kompetensmodellering, samt hur dessa tycks värderas.

Vetenskapliga eller estetiska färdigheter

Ett tema som framträder under intervjuens gång kan karaktäriseras i olika värderingar av estetiska kontra vetenskapliga färdigheter. Lena återkommer under intervjuens gång till hur skrivförmågan i sva-ämnet uppfattas som kompetensutvecklande för akademiskt skrivande, hellre än litterärt och estetiskt skrivande. Den instrumentella skrivundervisning som Lena i samstämmighet med "Lärary-Twitter" kritiserar för att ha modellerat en snäv syn på skrivkunskap, får också som följd att eleverna enligt Lena inte utvecklar estetiska uttryck inom ramen för sva-ämnena.

I tre utdrag som alla diskuterar skrivfärdigheten utvecklar Lena sin syn på vad som ligger utanför hennes uppdrag. Dessa utdrag bör ställas i kontrast till vad vi tidigare beskrev som instrumentell kompetens och smörgåsbordet, då det är detta Lena jämför med i dessa fall.

L: Ja det är ju klart att det inte är något slags estetiskt uppfyllbart mål liksom med textskrivande för det egna höga nöjets skull och så vidare. Men, det är ju inte det som är skolans syfte riktigt heller.

Och nästa.

L: Ja, sen blir det inte några konstnärliga storverk, men det är väl inga, det är väl inte ett ändamål i just det här fallet kan jag tycka. Utan det kan man ju ha, det finns ju en kurs som heter skrivande, och [ohörbart 0.5 sek] tror ändå ändamålet kanske mer blir (.) det här då att man ska skriva mer för estetiska mål. I svenskundervisningen är det inte så mycket estetiska mål och det får ju vara okej.

Vi kan dra oss till minne hur Lena utvecklar sin syn på kompetens i sektion 4.1. Där uttrycker hon hur smörgåsbordet utgör den ansamling av kompetenser för vilken man vill skapa en grundläggande förståelse för i undervisningen. I dessa utdrag kan vi lättare ringa in vad som står på bordet när eleverna serveras. Av olika former av kompetensbildning är det de mer vetenskapligt rotade kompetenserna som premieras tillsammans med vad som värderats av företrädare för högskolan. Det är därför signifikant att

vad som klassas som mer eller mindre konstnärligt, mer till för ”det egna höga nöjets skull” (Lena) inte anses utgöra ändamål.

I det sista utdraget finns en antydning till konflikt mot denna åsiktsbildning, här uttryckt med emfas.

L: När jag läste svenska C, hette det på min tid, och *din tid också*, så handlade det ju om retorik, och om lyrik, och handlade om att kunna uttrycka sig då med det här lite mer kreativa. Medan nu så är det väldigt mycket mer så här, du ska kunna skriva ett PM, om *en aspekt* av svenska språket.

Svenska C ställs här i kontrast till SVE 3, och Lena påpekar att hon själv upplevde en annan värdering och institutionell regimentering av kompetens och kunskap än vad hon kan se i den nutida undervisningen. Emfasen blir här svår att återge, men det bör tryckas på att detta nya förfarande som bryter mot hennes egen erfarenhet av gymnasieskolgången anses negativt.

Skilnader och likhet mellan sva 1, sva 3 och sve 3

I intervjun framgår att sva-ämnet gradvis och i takt med progressionen från sva 1 till sva 3 succesivt tycks förlora sin relevans till fördel för sve. sva 3 och sve 3 verkar sammanfalla till fördel för sve, och trots att diskussionerna och underlaget ramar in som svenska som andraspråk/sva används nästan alltid Svenska 3 för att beskriva vad det är eleverna uppehåller sig vid när man läser sva. Att sva 3 och sve 3 sammanfaller tycks ha som bakgrund att det är här det vetenskapliga språket ska befästas, inte bara utifrån de organisatoriska förutsättningarna som utgörs av nationella proven – som är samma prov för både sva 3 och sve 3 – utan även för att universiteten påverkar vad som efterfrågas. Vi kan belysa detta genom att se tillbaka till hur Lena resonerade kring språknorm.

L: För sva har ju kommit till som ett inlärarämne. Medan i svenska förväntas man ju kunna så pass mycket att man inte behöver inläraperspektivet längre.

Vi bör minnas att kontexten för vår diskussion om språknorm utgick ifrån hur det formuleras inom kursen sva 1. Vad vi dock kan se är ett försök att formulera en mer generell regel för vad som separerar de två ämnena överlag. Det blir här svårt att uttolka betydelsen av begreppet *inläraperspektiv*, eftersom alla som lär sig någonting troligtvis bär på ett inläraperspektiv, som i sin tur snarare kan uttryckas som *elevperspektiv*. Begreppet är betydelseskiljande eftersom det appliceras på sva men inte på sve. En tolkning i god tro bör då leda oss till att *inläraperspektiv* bär samma eller jämförbara betydelse med *andraspråksperspektiv*, alltså att språkförvärvet i svenska sker med hjälp av- eller mot bakgrund till att inlärares har ett annat modersmål. Denna tolkning är hjälpsam och finner ytterligare stöd, då sva även i kursplanerna formuleras och utgår ifrån ett andraspråksperspektiv på inläring, något som Lena är medveten om.

Den likriktning som tycks ske, i och med att ämnena sammanfaller under beteckningen *sve 3*, kan under dessa förutsättningar förstås som att elevens behov av anpassning gentemot modersmål och andraspråksperspektiv för inläring avtar, och att det ”inte behövs” längre. sva blir således något som allt mer efterliknar sve i och med att ämnet blir mer avancerat, och kravet på ett andraspråksperspektiv luckras således upp till fördel för sve, där ett sådant perspektiv inte är lika användbart. Följande tre utdrag får belysa den trend som ligger till grund för resultatbeskrivningen. I det första utdraget tycker vi oss finna en tydlig diskursiv skiljelinje mellan sva 1 och sve 1.

L: Det är ju vi själva som gör normerna och jag tycker det är viktigt att känna till normerna på vissa texttyper. Det är väl egentligen det som (.) framförallt i sva 1 och sve 1. Det är där undervisningen ofta hamnar.

Detta utdrag kan vi ställa i kontrast mot följande två. Det är viktigt att notera här i intervjuunderlaget (figur 4) att jag har markerat ett avsnitt ur kunskapskraven för betyg E i sva 3, och vi diskuterar här anpassning inom sva 3 med utgångspunkt ur detta.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven kan samtala om ämnen som rör vardag, samhälle, studier och arbete, och **till viss del** anpassa sitt språk efter ämne, syfte, situation och mottagare. I diskussioner bemöter eleven andras argument, och egna åsikter understöds med **fakta** och exempel. Eleven kan göra muntliga anföranden som är väldisponerade, där budskapet framgår tydligt och olika ståndpunkter utvecklas med stöd av exempel och argument. Eleven kan använda **enkla** retoriska grepp på ett relevant sätt. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda presentationstekniska hjälpmedel **som stöder den muntliga framställningen**. Eleven kan skriva texter av vetenskaplig karaktär som **till viss del är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation**. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar **endast i undantagsfall** den skriftliga och muntliga kommunikationen.

Eleven kan **översiktligt** redogöra för det huvudsakliga innehållet i texter av vetenskaplig karaktär och kontrollerar förståelsen av detaljer med hjälp av strategier och olika hjälpmedel. Eleven kan värdera och kritiskt granska innehållet med **enkla** omdömen

Figur 4: Kunskapskrav sva 3

L: Alltså, jag tycker att det är, oftast ämne och texttyp. Mottagare och situation, situationen är ju på något sätt bestämd av kursen Svenska 3 redan och det ska vara högskoleförberedande.

Och längre ner i samma intervjuavsnitt.

L: Och eftersom nationella provet måste genomföras i Svenska 3 så blir det som någon slags pingpongeffekt mellan dom.

Både fråga och intervjuunderlag (figur 4) är inramat i en diskussion om sva 3, därför blir det signifikant att ämnet av Lena benämns Svenska 3, och inte sva 3 eller sva 3 och sve 3. Utifrån dessa tre utdrag kan vi tyda hur skillnaden mellan Svenskämnet och svenska som andraspråksämnet i Lenas redogörelser skiftar karaktär. Från att vara tydligt åtskilda i sva 1 och sve 1, till att ta form och beskrivas som mer enhetligt under betäckningen Svenska 3.

Vi ska komma ihåg att dessa uttryck för likriktning är synliga på grund av vad som *inte* sägs, snarare än vad som sägs. Att Lena väljer att uttrycka en gemensam beteckning för sva 3 och sve 3 kan också bero på vissa organisatoriska förutsättningar. Exempelvis så undervisas sva 3-eleverna och sve 3-eleverna i samma klass, och eftersom alla elever genomför samma nationella prov som i sig avgör underlag och urval i undervisningen, kan detta bidra till likriktningen. Hellre än att detta skulle tala för att förutsättningarna för att sva som ämne förändras till fördel för sve, så kan det tala för att det är lättare att benämna de båda kurserna, som uppehåller sig vid liknande centrala innehåll, vid ett namn.

5. Diskussion

Syftet med denna fallstudie var att undersöka hur en lärare formulerar och positionerar sig mot olika ansatser till regimentering av språkkunskap i urvalsprocesser och modellering av kompetens inom gymnasieämnet svenska som andraspråk i kurserna sva 1, 2 och 3. Med en metod som stöttar sig på språkideologisk inramning undersöktes detta genom att lyfta in styrdokument i en interaktions- och samtalsbaserad intervju för att analysera hur gymnasieläraren Lena genom sin röst adresserar och positionerar sig själv och sina uppfattningar om kunskap, kompetens och förutsättningarna för sin professionsutövning.

Detta avsnitt behandlar resultaten i förhållande till teori, och i några avslutande kommentarer försöker vi lyfta blicken för att kunna diskutera eventuella implikationer.

Synliga intressenter och ideologisk plats

Den föreläsare som Lena adresserar i utdragen om högskolans inverkan på texturval och modellering av kompetens framträder i redogörelsen delvis som en personifiering av högskolan (se 4.2). När denne för oss okända person talar genom Lena sker det med en auktoritet som Lena – spekulärt subjektspositionerad som konstituent i gymnasielärarprofessionen – hörsammar, men inte utan förbehåll (för förklaring av spekulärt subjekt se 2.4). Det får anses signifikant att orden ”dadda” och ”curla” (se 4.2) dyker upp som indexikaler i beskrivningen av högskolans relation till gymnasielärarna, och högskolans syn på gymnasielärares uppdrag framställs genom Lena närmast som en vuxen-barn relation, där högskolan gör anspråk på vuxenkunskap. Detta liknar den slags indexeringsordning som Sahlée (2017) genom Blommaert (2010) föreslår i formeringen av språkideologiska hierarkier, där indexikaler över- eller underordnas. Således tycks vi kunna skönja värderingar i de olika subjektspositioner som Lena både uttrycker, och som hon själv antar. I klassrummet är läraren (skämtsamt) ”kung” och driver reproduktionen av sina egna normer (se 4.1), medan lärarrollen underkastas högskolan i vad undervisningen bör uppehålla sig vid för att svara mot vad elever saknar när de påbörjar högskoleutbildningar.

Silversteins (1998) *ideologiska platser* kan delvis hjälpa oss att förklara varför positionerna förändras. Klassrummet, lärartwitter och studiebesök på universitetet är alla olika arenor med egna regler för hur ideologiska föreställningar och legitim entextualisering spelas- eller bör spelas ut. Beroende på vilket av dessa rum Lena föreställningsmässigt kliver in i när hon uttrycker undervisningens mål och förutsättningar, förändras hennes förutsättningar att uttrycka det. Detta blir synligt i hur Lena genom det spekulära subjektet positionerar och adresserar dessa olika aktörer och intressenter. I skolan och dess klassrum finner Lena stöd i själva rummet, som inklätt lärarprofessionens alla ritualer och auktoritet (Silverstein 1998:136). På högskolan bryts de sociala förutsättningar som vanligtvis stärker lärarrollen till fördel för en adressat som gör anspråk på korrekt kompetensmodellering – framförallt då denna modellering kan ta i anspråk den tidsaspekt Lena vanligtvis har svårt att utforma, med hänvisning till att arbetslivet inte låter sig röjas (se 4.1). Förfarandet härbärgerar och synliggör en språkideologisk kamp mellan olika aktörer om språkundervisning – här förstådd som en effekt av åtskilda och konkurrerande rationaliseringar av språklig variation. Fairclough beskriver kampen:

Ideology, however, is not inherently commonsensical: certain ideologies acquire that status in the course of ideological struggle, which take the linguistic form of struggles in social institutions between ideologically diverse discourse types (Fairclough 2015:126)

Intersektionen av ett tidsperspektivs-adressat som underlag för urval och kompetensmodellering, och högskolan som ideologisk plats, väger i detta fall tyngre än den auktoritet Lena kan åberopa. Således tolkas alltid upplevelsen av problem, och i förlängning problemföreställningarna, gentemot hur utsatt eller underkastad subjektspositioneringen är mot vad som upplevs som kunskapshierarkisk auktoritet, som lokaliseras i ideologiska platser. Den ideologiska kamp som Fairclough beskriver tar alltså plats i och utanför Lena, samtidigt. I den värld som vi delar med Lena i form av institutioner, men även inuti Lena i form av uppfattningar.

Spänning i friutrymmet

Vi kan tydligt se en spänning mellan valfrihet och likriktning. Lena uttrycker önskan om att vissa delar av undervisningen revideras, men framställer sig också som låst. Som den normbefästade ”Kungen” i klassrummet till trots tvingas undervisningen in i instrumentella mallar där avprickningslistor utgör underlag i bedömningen, vilket Lena menar både underlättar jobbet, samtidigt som hon samstämmigt med lärarprofessionen problematiserar ”instrumentaliseringen”.

I denna modellering av kunskap ner i mallformat blir en entextualiseringsprocess synlig. I flera led reproduceras, för att inte säga replikeras, mallformatet och instrumentella undervisningen. Skälen till detta redogörs för hur kursplanen skrivits. Således tycks någon slags kärna i de faktiska praktiker som problematiseras – för lärarnas del – utgå ifrån dessa dokument. Detta sammantaget med högskolans inverkan på ämnets praktiska utformning, samt en kunskapssyn som, dels till effekt av denna, premierar en viss typ av kunskap i ämnets senare kurs sva 3, målar upp en bild av det friutrymme vi beskrev i bakgrunden som starkt betingat av intressenter som själva inte skrivits in i kursplanerna. Ur ”vetenskaplig karaktär” blir det lätt att inferera ”universitetsstudier”, som däremot varken är liktydigt med eller bär en självklar koppling till kunskapsmodellering i gymnasiet. Men högskolan adresseras i de entextualiseringsprocesser som modellerar en viss typ av kunskap, en viss syn på vad som i språket bör utvecklas till fördel för andra typer av kompetensmodellering. Som vi tidigare sett föranleds detta av en språkideologisk kamp som spelas ut mellan personifieringen av högskolan och lärarprofessionen.

Likriktning i ämnet sva

Tidsaspekten som Lena adresserar som urvalsmotiv kan beskrivas utifrån en slags språkideologisk iteration. Vad som redan undervisas kommer att fortsätta undervisas eftersom trögheten i förändringar och möjligheten att bryta loss från etablerade praktiker formuleras som kostsamt vad gäller både tid, pengar och engagemang. Således fortsätter undervisningscykeln att spinna vidare i ”samma spår” (se 4.1), och här kan vi ana de mekanismer som ligger till grund för att befästa den rådande regimenteringen av en viss syn på språk. Trots att Lena uttrycker en problematiserande hållning till undervisningsupplägget i litteratur så är den litteraturundervisning som sker redan cementerad i etablerade praktiker. Det spelar alltså ingen roll vilka kunskaper Lena besitter. Den kunskap som inom ramen för exempelvis det litterära texturvalet, entextualiseras i en sluten bana vari kunskaper utifrån en viss typ av underlag fortsätter reproduceras, trots invändningar.

Med Milroys (2001) apparat för standardspråksideologin, som tidigare nämnt utgår ifrån invarians och uniformitet för hur rationaliseringar om språk reproduceras, blir synen på det förlopp Lena beskriver än mer likt en iteration med språkideologiska förtecken. Det texttypiska urval som sker svarar här mot invariansprincipen på så sätt att en viss typ av text, eller snarare en ansamling av typiska texter, läggs fram. Att de läggs fram legitimeras mot den etablerade praktiken, som trots förändringsbenägenheten hos vår deltagare inte bryts mot variationen i texturvalet. Resultatet blir uniformitet i fortsatta praktiker, varpå iterationen startar om, som igen åkallar invariansprincipen.

Drar vi en direkt parallell till Lenas urvalsmotiveringar och hur dessa urval ska möta vad hon ser som ett av sina mål som lärare, att erbjuda en bredd av kompetenser – på smörgåsbordet med delikatesser – framträder hennes möjligheter som begränsade inte bara av rent organisatoriska skäl utan även på grund av en språkideologisk regimentering av kunskap och kompetens som i första led påverkar Lena, och i andra led hennes – och elevernas – undervisning. Exempelvis behöver Lena göra vissa gissningar över vilka kunskaper som bör förmedlas när olika intressenter gör anspråk på urvalet. Eftersom Lena själv uttrycker att hon saknar specifik kunskap om vad ”arbetsliv”, fakulteter och institutioner efterfrågar så tycks det som att det finns ett glapp mellan ena sidan arbetslivets och universitetens kompetens-efterfrågningar, och å andra sidan lärarens uppfattningar om vad arbetslivet och universitetspersonal efterfrågar i kunskapskrav och kompetens. Utan direkt vetskap och kommunikation skapar sig läraren en bild av det som efterfrågas, men behöver själv modellera kompetenser som kan täcka olika baskunskaper, för att sedan prioritera och konkretisera detta i undervisningen.

Även nationella prov visar sig utgöra en likriktningsmekanism. Testning av kompetens i sva 3 antar formen av *de facto* styrdokument, och resultaten visar att Lena tydligt uttrycker indexikaler för så kallat *testing washback*. Washback är här förstått som att testningens utformning och det textmässiga urval som läggs fram i testet också formar och styr undervisningens innehåll, något som forskning tidigare ringat in som signifikant för realiseringar av språkideologi (jfr Menken 2008:8).

Denna entextualiseringsprocess och likriktning syns även i formeringen av ämnet sva i dess förhållande till sve. I och med att det sker en kunskapsmässig progression från sva 1 till sva 3, tycks sva som ämne snävas åt till fördel för sve. Där sva 1 karaktäriseras som inläraryämne har sva 3 allt mer tappat denna egenhet, för att liknas mer vid sve 3, under vars namn kursen i beskrivningen av densamma även faller (se 4.3). Att sva rör sig mot sve och inte tvärtom är signifikant för hur kompetenserna modelleras gentemot standardvariationens språkliga arketyper där ”inläraryperspektivet” upphör. Kunskap och kompetens som modellerats inom de tidigare kurserna sva 1 och 2 finner sig typologiskt uppslukade av sve 3, där skrivande av ”vetenskaplig karaktär” premieras framför andra kompetenser.

Implikationer

Slutligen nämns här implikationerna av fallstudiens resultat och metod. Dessa pekar mot en asymmetrisk kunskapshierarki. Trots friutrymme att själv styra och påverka undervisningen finns det en mängd implicita och materiella förhållningsregler som styr undervisningen och lärarprofessionen utöver vad som synliggörs i styrdokument. Vi bör därför ifrågasätta om friutrymmet verkligen kan omsättas i valfrihet. Om inte det så bör vi vidare undersöka hur likvärdighet egentligen uppnås om läraren som professionell utbildare trots friutrymme fastnar i ovan nämnda fallgropar. Lärarprofessionens egen diskurs om kunskap tycks underordnad högskolans diskurs, vilket får anses problematiskt om lärarkåren ska anses bemedlad med agens kring sin yrkesutövning och de specifika perspektiv endast en lärare verksam ute bland elever kan nå. Och perspektiv är kanske det huvudsakliga begreppet som bör lyftas fram för vidare forskning. Effekterna av en formulering i styrdokument, eller effekten av att högskolan adresserar lärarna bör mätas mot den mängd positioneringar som antas i förhållande till vad man önskar förmedla. Som vi kan se i Lenas redogörelser är det än viktigare att undersöka vad som faktiskt resoneras om i termer av problem, och hur dessa formuleras. Ett specifikt perspektiv som framtida forskning bör belysa ytterligare är hur föreställningen om en förlust av ”inläraryperspektiv” inom lärarprofessionen eventuellt påverkar undervisning i sva-ämnets senare kurser, och hur det påverkar synen på möjligheter för andraspråksinläring.

Metoden har genererat data som låtit oss belysa hur Lena vid ett tillfälle yttrat specifika inställningar till högskolan som intressant, organisatoriska förutsättningar som tid och resurser, den egna levda erfarenheten av undervisning, lärarprofessionen, samt föreställningar om normer som är grundläggande för det textmässiga urval som läggs fram i sva-kurserna. Ytterligare intervjuer hade potentiellt kunnat kartlägga om eller hur dessa uppfattningar förändras över tid. Som resultatet ser ut har vi med ett intervjutillfälle kunnat styrka dessa fynd, men reliabiliteten hade ökat av en longitudinell undersökning med återkommande intervjuer över ett längre intervall. Detta hade kunnat bidra till insikter inte bara över samvariationen, utan också vad som i avsaknad av samvariation möjligen förändras, och ansatser till *varför*. Införandet av fler intervjuunderlag i form av andra slags styrdokument eller verksamhets-specifika handlingar kan belysa ytterligare aspekter av det vi här undersökt.

7. Referenser

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: Univ. of Texas Press.
- Bauman, R. & Briggs, C.L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology* 19.
- Bernstein, B. (red.) (2003). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1.
- Codó, E. (2008). Interviews and questionnaires. Wei, L. & Moyer, M.G. (red.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing
- Duff, P. (2014). Communicative Language Teaching. I Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. & Snow, M.A. (red.). *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 15-30). (4. Uppl.) Boston: National geographic learning.
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. (1. Uppl.) Stockholm: Liber.
- Fairclough, N. (red.) (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Fairclough, N. (2015). *Language and power*. (3. Uppl.) London: Routledge.
- Forsberg, J., Ribbås, M.T. & Gross, J. (2020). Self-assessment and standard language ideologies: bilingual adolescents in Sweden reflect on their language proficiencies, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Gibbons, P. (2009). English Learners' Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone. Portsmouth: Heinemann.
- Heller, M., & Martin-Jones, M. (2001). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Greenwood Publishing Group.
- Hanell, L. & Salö, L. (2017). Nine months of entextualizations: Discourse and knowledge in an online discussion forum thread for expectant parents. I Kerfoot, C. & Hyltenstam, K. (red.). *Entangled discourses: South-North orders of visibility*. New York: Routledge. 155-170.
- Hua, Z. & David, A. (2008). Study Design: Cross-sectional, Longitudinal, Case, and Group. Wei, L. & Moyer, M.G. (red.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. I: J.B. Pride, & Janet Holmes (red.) *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- Ivanić, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3).
- Kroskrity, P. (2010). Language Ideologies – Evolving perspectives. I: Jaspers, J., Verschuere, J. & Östman, J. (red.). *Society and language use*. Amsterdam: Benjamins.
- Lantz-Andersson, A., Lundin M. & Selwyn N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75. 302-315.
- Lagerholm, P. (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind: Standardized testing as language policy* (Vol. 65). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics*, 4, 530.
- Rydell, M. (2018). *Constructions of language competence: sociolinguistic perspectives on assessing second language interactions in basic adult education*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. Avhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Salö, L. (2015). The linguistic sense of placement: Habitus and the entextualization of translingual practices in Swedish academia. *Journal of sociolinguistics*, 19(4), 511–534.
- Silverstein, M. (1998). The Uses and Utility of Ideology: A Commentary. I Schieffelin, B.B., Woolard, K.A. & Kroskrity, P.V. (red.). *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford Univ. Press.
- Skolverket. (2011a). Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). Läroplan (Gy11) för gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket.
- Språklag. (SFS 2009:600). Kulturdepartementet, Sveriges regering.
- Turell, M.T. & Moyer M.G. (2008). Transcription. Wei, L. & Moyer, M.G. (red.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weaver, M. (2019). “I still think there’s a need for proper, academic, Standard English”: Examining a teacher’s negotiation of multiple language ideologies. *Linguistics and Education*, 49, 41-51.

8. Figurer och Bilagor

- Svenska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationssituationer.
- **Läsning av och samtal om texter som används i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv.**
- Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.
- Språklig variation i Sverige och i det svenska språket, med tonvikt på hur språkvariationen hänger samman med till exempel ursprung och bostadsort, ålder, kön och social bakgrund. Attityder till språklig variation. Digitaliseringens inverkan på språk och språkbruk. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt talat och skrivet språk.

Figur 1 – Beskärmd skärmdump från intervjuinspelning. Motivet är inhämtat 2020-04-07 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Lästema under kursen

Lästema 1: Modernisterna (Tyrisk)

Eleverna får välja bland fem böcker av modernistiska författare (varav en eller flera är diktsamlingar). Förslag: **Mot fyren, Kallocain, Dvärgen, Mor gifter sig, I väntan på Godot,**

Figur 2 – Beskärmd skärmdump från intervjuinspelning. Motivet är inhämtat från deltagaren (Lena) 2020-03-31

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven kan samtala om ämnen som rör vardag, samhälle, studier och arbete, och anpassar **till viss del** sitt språk efter ämne, syfte, situation och mottagare. Eleven kan göra muntliga presentationer där sammanhanget är lätt att följa. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda presentationstekniska hjälpmedel. **Eleven kan skriva olika typer av texter som är sammanhängande och begripliga och i huvudsak följer normerna för den valda texttypen.** Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärsksningen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen **inte ska hindras annat än i undantagsfall.**

Figur 3 – Beskärmd skärmdump från intervjuinspelning. Motivet är inhämtat 2020-04-07 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven kan samtala om ämnen som rör vardag, samhälle, studier och arbete, och **till viss del** anpassa sitt språk efter ämne, syfte, situation och mottagare. I diskussioner bemöter eleven andras argument, och egna åsikter understöds med **fakta** och exempel. Eleven kan göra muntliga anföranden som är väl disponerade, där budskapet framgår tydligt och olika ståndpunkter utvecklas med stöd av exempel och argument. Eleven kan använda **enkla** retoriska grepp på ett relevant sätt. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda presentationstekniska hjälpmedel **som stöder den muntliga framställningen**. Eleven kan skriva texter av vetenskaplig karaktär som **till viss del** är **anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation**. Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärskningen begränsar **endast i undantagsfall** den skriftliga och muntliga kommunikationen.

Eleven kan **översiktligt** redogöra för det huvudsakliga innehållet i texter av vetenskaplig karaktär och kontrollerar förståelsen av detaljer med hjälp av strategier och olika hjälpmedel. Eleven kan värdera och kritiskt granska innehållet med **enkla** omdömen

Figur 4 – Beskärd skärmdump från intervjuinspelning. Motivet är inhämtat 2020-04-07 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabusw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

Bilaga 1: Samtyckesblankett

*E-postadresser har strukits från denna bilaga.

Samtycke för personuppgiftsbehandling i en uppsatsundersökning

Vi hoppas att du vill vara med i en studie som undersöker lärares attityder till språk. Vi vill förstå mer om olika attityder till texttyper i undervisningen. För att kunna göra studien behöver vi genomföra intervjuer under perioden 2020-03-21 till 2020-05-01. Vi kommer att använda ICT-tjänsten *Zoom* för att utföra intervjuerna.

Studien är en del av en students utbildning och en av Stockholms universitet utsedd handledare stöttar studenten genom hela arbetet så att det följer alla regler. När arbetet är klart betygssätts det av en examinator.

Du kan nu ge oss tillstånd att behandla information för uppsatsen. *Det är alltid frivilligt att delta.* För att kunna samla in information till studien behöver vi ditt underskrivna tillstånd på den här blankettens sida 2. Om du säger ja nu kan du ändå när som helst meddela att du vill sluta vara med. Du behöver inte berätta varför du vill inte vara med.

Dina personuppgifter skyddas alltid och kommer inte att lämnas ut till obehöriga. Den information vi samlar in i med hjälp av foto/video/ljud under första fasen kommer snarast att göras om till anonymiserade texter så att ingen kan lista ut att just du varit med i studien. När studien är klar och uppsatsen har blivit godkänd kommer den ursprungliga informationen som vi samlat in (film, ljudfil och övrig dokumentation) att förstöras snarast.

Studiens resultat kommer att publiceras i en uppsats som är skriven så att det inte går att känna igen vilka som varit med i studien. Studien följer forskningsetiska riktlinjer och allmänna lagar. Lite längre ner på sid 2 kan du läsa mer om detta.

Det är mycket värdefullt om vi kan få ditt samtycke att genomföra studien. Hör gärna av dig om du vill fråga något.

Handledare: Maria Rydell

E-post: [handledarens E-post]*

Student: Anton Cumléus

E-post: [studentens E-post]*

Samtycke (informant)

Jag har tagit del av information om studien och godkänner att materialet spelas in, sparas och används i studentuppsatsen.

- Ja
- Nej

Informantens datum och underskrift:

Namnförtydligande:

Mera om riktlinjer och lagar för studien

Personuppgifter som är nödvändiga för att genomföra studien behandlas med stöd av samtyckeskrauet i Dataskyddsförordningen. Stockholms universitet är personuppgiftsansvarig. Enligt personuppgiftslagen (dataskyddsförordningen från och med den 25 maj 2018) så har du rätt att gratis få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller att invända mot behandling av personuppgifter, och det finns möjlighet att inge klagomål till dataskyddsombudet på Stockholms universitet är dpo@su.se eller datainspektionen <https://www.datainspektionen.se/kontakta-oss/>. I övrigt vid frågor vänd dig till handledare och student ovan.

Bilaga 2: E-post om eftersökning och information till deltagare

Hej!

Jag försöker sätta mig i kontakt med SVA-lärare hos er. Det gäller ett uppsatsprojekt vid Stockholms universitet. Finns det möjlighet att vidarebefordras eller få kontaktuppgifter till personal på er skola som jobbar med svenska som andraspråk?

Jag håller på att utreda olika inställningar till texttyper och undervisningsupplägg inom SVA-ämnet. Det betyder att jag ber om att få titta på terminsplaneringar inom SVA, tidigare eller kommande. Sedan håller jag i en intervju där vi talar övergripande om texter, med avstamp i din mer eller mindre definierade terminsplanering (alla gör helt olika, ibland är terminsplaneringen bara en kort punktlista, ibland ett helt ark i Excel). Allt sker på frivillig basis och efter lust och förmåga.

Vänligen,
Anton Cumléus

Bilaga 3: Öppna intervjufrågor

Stockholms universitet
Centrum för tvåspråkighetsforskning
CTL302 Självständigt arbete VT20
Anton Cumléus
2020-03-31

Intervjumall för uppsatsundersökning

- Ålder
- Utbildning
- Arbete
 - Tid i arbetet
 - Skolform

Frågor

Kompetens

- Hur ser du på din roll som förmedlare av en mängd olika litteraciteter?
 - Händer det någonsin att du måste väga olika litteracitet eller kompetenser mot varandra, ex. i brist på tid?
 - Hur tänker du då?
- Med hänvisning till text och litteracitet, vad ser du personligen som mer eller mindre viktigt för elever när dem lämnar skolan för vuxenlivet?
- ”Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier.” (SVA1)
 - Vad betyder detta för dig i din undervisning?
 - Vad tänker du om ”arbetslivet”?
 - Finns det kunskaper som är mer eller mindre lämpliga i förhållande till ”arbetslivet”?
- Kan du se framför dig en situation där elevernas förmåga till textproduktion reflekterar tillbaka på dig, personligen eller som lärare?

Skolan

- Kommer skolprofilen eller programprofilen till uttryck i undervisningen? Spelar det en roll i vilka texter som läggs fram?
- ”Ämnesplanen för svenska som andraspråk gör det möjligt att anpassa stoffet till elevernas olika utbildningsvägar eller intressen i övrigt, till exempel vid val av uppgifter för skriftlig och muntlig framställning” (Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk)
 - Vad gör eleven när dem ”anpassar”?
 - Vad är en bra anpassning, och vilken anpassning är mindre bra?

Läsning

- Styrdokumentet nämner i det centrala innehållet ”Läsning av och samtal om texter som används i vardags-, samhälls-, studie- och arbetsliv” (SVA). Vilka slags texter tycker du att dessa är?

- Finns det en inbördes ordning? Är någon typ av text mer lämplig än någon annan?
- Av de textexempel som syns i din terminsplanering, är det något i ditt urval som är mer eller mindre viktigt än något annat? Varför?
- På vilka sätt sker texturval med hänvisning till nationella prov?
- Vilken roll spelar ”sunt förnuft” i dina texturval?
- Har du fått överge en text som varit inplanerad?

Skrift

- ”Eleven kan skriva olika typer av texter som är sammanhängande och begripliga och i huvudsak följer normerna för den valda texttypen.” (SVA1 – betyg E)
 - Vad betyder det att en texttyp har en norm?
 - När bryter man mot normen?
 - Betyg/bedömning
 - Är normen specifik för skolan? Syns normen utanför skolan?
- Att ”anpassa sitt språk efter ämne, syfte, situation och mottagare” (SVA3 – betyg E), samt ”Eleven kan skriva texter av vetenskaplig karaktär som till viss del är anpassade till ämne, texttyp, mottagare och situation.” (SVA3 – betyg E)
 - Om du med egna ord får beskriva hur en elevtext bedöms, hur tänker du kring anpassning med hänvisning till andra texter såsom:
 - Ett ”verkligt” textexempel.
 - Din samlade erfarenhet av ”verkliga” texter.
 - Pedagogiska/anpassade texter.
 - Nationella prov.
 - Andra elevtexter (exempelvis de som återfinns i bedömningsstöd)

