



Språklig variation som ämnesområde i gymnasieskolan

En jämförande studie av ämnena svenska och svenska som andraspråk utifrån ämnesplansanalys och lärarintervjuer



Alma Rauer
Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot gymnasieskolan

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Tommaso Milani
Examinator: Hans Landqvist
Kod: VT18-1150-005-LGSV2A

Nyckelord: språklig variation, ämnesplansanalys, lärarintervjuer, svenska, svenska som andraspråk

Abstract

I detta examensarbete fokuseras ämnesområdet språklig variation i gymnasieskolan genom en komparativ studie av skolämnena svenska och svenska som andraspråk. Ämnesområdets förutsättningar undersöks i en tvådelad studie bestående av en ämnesplansanalys och en intervjustudie. Studiens syfte är att kartlägga hur ämnesområdet språklig variation hanteras i de nu gällande styrdokumenterna för gymnasieskolans ämnen svenska och svenska som andraspråk och hur ett antal aktiva lärare beskriver och reflekterar över sin egen undervisning i fråga om ämnesområdet inom ramarna för de båda svenskämnen. Ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk har analyserats med fokus på hur språklig variation framställs genom kvalitativ textanalys. Kvalitativa intervjuer med sex lärare, varav tre undervisar i svenska och tre i svenska som andraspråk, har analyserats tematiskt och ämnesvis.

Resultatet av analysen av ämnesplanerna visar att det ställs olika krav på undervisningen i svenska och svenska som andraspråk, både gällande vilken språkvariation som representeras och hur eleverna ska förhålla sig till kunskaperna. Eleverna som läser svenska som andraspråk anses ha ett större behov av undervisning om språkets makt, om flerspråkighet och om kulturell tillhörighet i relation till språklig variation, medan relevanta språkvetenskapliga begrepp framhålls som viktiga i svenska. Kopplingen till det egna språkbruket är tydligare i ämnesplanerna för svenska som andraspråk.

Resultatet av analysen av intervjuerna visar att lärarna i de båda delgrupperna förhåller sig till och tolkar ämnesområdet språklig variation på olika sätt, men studiens storlek och utformning gör att det inte går att dra några mer generella slutsatser. Det finns en tendens till att de aktuella lärarnas tolkning av ämnesområdet utgår från olika syn på och kunskap om ämnesområdet språklig variation, om flerspråkighet och om sina elever. Detta visar sig exempelvis genom att lärarna i svenska talar om språklig variation som ett kunskapsområde, medan lärarna i svenska som andraspråk talar om både kunskaper och färdigheter som utgår från elevens egna språkliga variation.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Två svenskämnen.....	1
1.2	Syfte och frågeställningar	2
1.3	Disposition	3
2	Teoretiska utgångspunkter och begrepp	3
2.1	Språklig variation.....	3
2.2	-lekter.....	4
2.3	Språkideologi.....	4
2.4	Flerspråkighet som problem, rättighet och resurs.....	5
3	Tidigare forskning.....	6
4	Material och metod	7
4.1	Material.....	8
4.2	Metod för materialinsamling	9
4.3	Metod för materialbearbetning	9
4.4	Tillförlitlighet och äkthet	10
4.5	Etiska ställningstaganden.....	11
5	Resultat.....	11
5.1	Ämnesplansanalys	11
5.1.1	Vilka varieteter omnämns?	12
5.1.2	Vad ska eleverna kunna och göra?.....	14
5.2	Intervjustudie	15
5.2.1	Lärarna i svenska.....	15
5.2.1.1	Tolkning av ämnesområdet	15
5.2.1.2	Förhållningssätt till ämnesområdet.....	16
5.2.2	Lärarna i svenska som andraspråk	17
5.2.2.1	Tolkning av ämnesområdet	18
5.2.2.2	Förhållningssätt till ämnesområdet.....	19
6	Diskussion, slutsatser och vidare forskning.....	20
6.1	Diskussion.....	20
6.2	Slutsatser.....	23
6.3	Förslag till vidare forskning.....	24
7	Referenslista.....	25

8	Bilagor	28
8.1	Bilaga 1: Informationsbrev till lärare	28
8.2	Bilaga 2: Informerat samtycke.....	29
8.3	Bilaga 3: Intervjuguide	30

1 Inledning

Det här ett examensarbete om språklig variation i gymnasieskolan. Men det handlar inte i första hand om *hur* eleverna talar och skriver, eller om vilken språklig variation som finns i deras språk, utan om den delen av undervisningen som behandlar språklig variation. Språkvariation är nämligen ett innehåll som ska behandlas i svenskämnet, inte bara i form av att eleven ska kunna visa *färdigheter* i språklig variation i form av att kunna tala och skriva på olika sätt, utan att undervisningen ska också handla om språk. Vilka sorters språklig variation finns det? Vad kännetecknar dem? Vad beror det på? Hur förhåller vi oss till den språkliga variationen i vår vardag? Sådana frågor ska undervisningen väcka och ställa. I det här examensarbetet ställer jag istället frågan om hur ett antal lärare förhåller sig till språklig variation i undervisningen om språklig variation. Hur tolkar de ämnesområdet? Hur förhåller de sig till språklig variation?

Nu är det ju så att det inte bara finns ett svenskämne, utan två. Det som jag har beskrivit hittills är det svenskämne som har en lång och brokig historia som modersmålsämne i Sverige (jfr Svedner, 1999; Malmgren, 1992). Det andra ämnet är *svenska som andraspråk*, svenska för elever med ett annat modersmål än svenska. Eftersom det förs en debatt om huruvida det är lämpligt att ha två svenskämnen i gymnasieskolan (jfr Hyltenstam & Milani, 2012, s. 77f), och eftersom jämförelser tenderar att fördjupa kunskapen om ett ämne, ämnar jag jämföra ämnena i fråga om just språklig variation i mitt examensarbete. Min förhoppning är att examensarbetet både kan bidra till debatten om de båda ämnena och synliggöra ämnesområdet språklig variation i gymnasieskolans svenskämnen.

1.1 Två svenskämnen

I den svenska grund- och gymnasieskolan finns två svenskämnen. Eleverna läser antingen svenska (hädanefter ibland förkortat SVE av utrymmesskäl) eller svenska som andraspråk (förkortas SVA). Det sistnämnda är ett ämne för de elever som har ett annat modersmål än svenska och ska erbjudas elever som har behov och önskemål om det. Ofta är det så att en elev som läst SVA i grundskolan fortsätter att göra det i gymnasieskolan (Economou, 2015a, s. 50). Men urvalskriterierna är otydliga och har kritiserats för att leda till att det är elevernas socioekonomiska bakgrund som avgör valet mellan SVE och SVA istället för de språkliga förutsättningarna (Francia, 2013, s. 124). Det finns således elever med svenska som sitt andraspråk i båda svenskämnena. Eleverna som läser svenska som andraspråk har, om de inte gått i svensk grundskola, kommit till ett nationellt program via introduktionsprogrammet språkintröduktion (Skolverket, 2017c). Studierna i SVA är alltså inte elevens första studier i svenska, utan eleven förmodas ha sådana kunskaper som gör att eleven kan läsa både SVA och andra ämnen på svenska på gymnasienivå. Andraspråkselever är en heterogen grupp med den enda gemensamma nämnaren att deras modersmål är ett annat än majoritetsspråket svenska. Elevernas bakgrund skiftar gällande kulturell, social och språklig bakgrund, vilket gör att de dokumenterat sämre skolresultaten inte kan förklaras med enbart språklig bakgrund, utan kräver en mer komplex analys av orsaker (Sahlée, 2017, s. 18). Svenska som andraspråk framstår som ett skolämne som skulle kunna hjälpa till att utjämna skillnaderna i skolresultat eftersom ämnet ska stödja eleverna i deras inlärningsprocess, men det finns många indikationer på att det faktiskt inte alltid fungerar så (Economou 2015a, s. 6).

Ur ämnesplanerna i både svenska och i svenska som andraspråk framträder ett område ur språkdelen som behandlar hur människor använder språket för att skapa närhet och avstånd och om våra olika sätt att tala. Detta ämnesområde är formulerat med lite olika ord i ämnens respektive ämnesplaner (se avsnitt 5.1). I ämnesområdet, som i lärarmun kallas *språklig variation*, behandlas bland annat den språkliga variationen som finns i Sverige och om hur olika sätt att tala och skriva hänger samman med exempelvis ålder, kön och social bakgrund.

Svenska och svenska som andraspråk är två av nio gymnasiegemensamma ämnen. Det innebär att alla gymnasieelever läser antingen svenska eller det likställda ämnet svenska som andraspråk. Oavsett om man valt ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program läser alla elever kursen Svenska 1 eller Svenska som andraspråk 1. Svenska 2 och 3 eller Svenska som andraspråk 2 och 3 är obligatoriska kurser på högskoleförberedande program men valbara på de yrkesförberedande. Enligt gymnasieförordningen (2010:2039) får en elev som har ett annat modersmål än svenska läsa svenska som andraspråk som gymnasiegemensamt ämne istället för svenska. Om eleven vill, kan den läsa till SVE som individuellt val. Det är alltså möjligt att i gymnasieskolan, till skillnad från i grundskolan, läsa både svenska och svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk infördes som ämne i gymnasieskolan 1989, efter att ha fungerat som ett stödämne till svenska i flera år, dit eleverna gick utöver den ordinarie svenskundervisningen (Hyltenstam & Milani, 2012, s. 77). Tanken med att separera eleverna var att öka likvärdigheten och kunna anpassa undervisningen till de särskilda behov som inlärare av ett andraspråk har (Francia, 2013, s. 124). Ämnets etablering föregicks av en partipolitisk kamp, eftersom ämnet svenska som andraspråk blev en viktig symbolfråga i den språkpolitiska debatten under slutet av 1980-talet (Hyltenstam & Milani, 2012, s. 77ff). Den första kursplanen i det nyfödda ämnet utarbetades 1990, men den togs bort 1993 för att sedan återinföras 1995. Ämnets korta historia har kantats av en implementeringsproblematik som kan härledas till att urvalspraktiken signalerat att ämnet är till för sådana elever som inte kan läsa ”vanlig” svenska. Debatten kring ämnet har varit ifrågasättande vilket kan ha bidragit till ämnets låga status bland lärare, elever och i samhällsdebatten (Sahlée, 2017, s. 15f). Många elever och föräldrar väljer bort SVA, eftersom SVE har högre status. Men undersökningar visar att om lärare, elever och föräldrar får relevant information och insikt i ämnet så blir de mer positiva och många elever som läser ämnet ser fördelar (Economou, 2015a). Trots detta har ämnets negativa utveckling gjort att det förs en diskussion om huruvida det är värt att ha kvar SVA (Hyltenstam & Milani, 2012, s. 82).

Eftersom ämnena svenska och svenska som andraspråk anses likvärdiga vid ansökan till högre utbildning är det fullt rimligt att jämföra dem, vilket jag alltså gör i detta examensarbete.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att kartlägga hur ämnesområdet språklig variation hanteras i de nu gällande styrdokumenterna för gymnasieskolans ämnen svenska och svenska som andraspråk och hur ett antal aktiva lärare beskriver och reflekterar över sin egen undervisning i fråga om ämnesområdet inom ramarna för de båda svenskämnen. I studien riktas blicken både mot styrdokumentet och mot ett antal lärares beskrivningar av sin undervisning, för att ge en mer mångfacetterad bild av ämnesområdets förutsättningar. Studien vilar på antagandet att

språkbrukare alltid gör val, medvetet eller omedvetet, och att dessa val säger något om världen. Milani (2010, s. 129f) skriver att "it is nearly an axiom among sociolinguists and discourse analysts that speakers constantly make choices when representing the world through language". När ämnesplanen eller lärarna lyfter upp en representation av språklig variation väljer de samtidigt bort andra representationer, vilket gör valen intressanta att analysera. För att uppnå syftet har jag formulerat följande frågeställningar:

1. Hur framställs *språklig variation* i de nu gällande ämnesplanerna för svenska och svenska som andraspråk inom gymnasieskolan?
2. Hur tolkar och förhåller sig lärare i svenska och svenska som andraspråk till ämnesområdet *språklig variation* inom de båda svenskämnena i gymnasieskolan?

Det är även viktigt att understryka att syftet med undersökningen inte är att granska i vilken grad de intervjuade lärarna följer respektive ämnesplan, utan att synliggöra föreställningarna om språklig variation både i de styrande texterna och i intervjuer med lärare.

1.3 Disposition

I kapitel 2 ges en teoretisk bakgrund och en vidare kontext till de centrala begrepp som används i examensarbetet. Därefter, i kapitel 3, görs en kortfattad genomgång av tidigare forskning om de två svenskämnena och om elevers språkliga variation i skolan i Sverige. I kapitel 4 presenteras och motiveras det material och de metoder som används i studien. Detta följs av en diskussion om validitet och om de etiska ställningstaganden som gjorts inför och under undersökningen. Resultatet presenteras i två delar i kapitel 4, först delges resultatet från ämnesplansanalysen och sedan resultatet från analysen av intervjuerna. Ämnesplansanalysen presenteras i två teman: vilka varieteter som omnämns (avsnitt 5.1.1) och vad ska eleverna ska kunna och göra (avsnitt 5.1.2). De intervjuade lärarna presenteras ämnesvis i de avsnitt där deras utsagor analyseras. Intervjuerna presenteras tematiskt och ämnesvis, vilket innebär att resultatet från intervjuerna med de tre lärarna i svenska presenteras först (avsnitt 5.2.1) och sedan följer resultatet från intervjuerna med de tre lärarna i svenska som andraspråk (5.2.2). Kapitel 6 är det avslutande kapitlet som består av en diskussion av resultatet med fokus på de didaktiska implikationer som resultatet ger. Detta görs i kommunikation med den de begrepp och den tidigare forskning som presenteras i kapitel 2 respektive 3. I kapitel 6 delges även studiens slutsatser och de förslag till vidare forskning som studien ger upphov till.

2 Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Detta kapitel syftar till att presentera arbetets huvudsakliga teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.

2.1 Språklig variation

Alla som talar ett språk gör det inte på samma sätt, och därför kan man tala om en språklig variation inom ett språk. Variationen är både interindividuell, vilket betyder att det varierar mellan olika personer, och intraindividuell, vilket innebär att en och samma individ har flera olika sätt att uttrycka sig beroende på kontext (Sundgren, 2013, s. 77). Dessutom finns det

språklig variation i ett land, vilket exempelvis innebär att det i Sverige finns personer som talar många olika språk och att vissa språk har fått officiell status som minoritetsspråk (Melander, 2013, s. 227). Den vetenskapsgren som studerar ovanstående kallas språksociologi eller sociolingvistik och studerar det ömsesidiga förhållandet mellan språk och samhälle. Språket, eller de språkliga aktiviteterna som att skriva, tala och läsa, är en del av den sociala verkligheten (Nordberg, 2013, s. 15). Fältet är stort och tvärvetenskapligt och det vetenskapliga intresset rör sig på flera nivåer, från samtalsanalyser på mikronivå till språkpolitik och språkplanering på makronivå (Nordberg, 2013, s. 16f).

Världen utanför skolan är inte indelad i olika ämnen utan ter sig ofta osystematisk och ständigt föränderlig. Svedner (1999, s. 15) förklarar uppdelningen i olika skolämnen som ett sätt att göra verkligheten ”gripbar och åtkomlig för ett närmare studium”. Olika skolämnen har därför fått ansvar för att göra olika delar av verklighetsbeskrivningen av omvärlden för eleverna. Svenskämnet har fått ansvar för kunskapsobjekten litteratur och språk, och färdighetsobjekten muntlig och skriftlig språkträning. Något som jag betraktar både som ett kunskapsobjekt och ett färdighetsobjekt är *språklig variation*, ett kunskapsområde som är tydligt närvarande både i ämnet svenska och i ämnet svenska som andraspråk. Språklig variation, d.v.s. att vi pratar och skriver olika, är en företeelse som finns i samhället och som tas in för betraktande och vidare kunskapsutveckling i skolan. Det är inom detta ämnesområde som studien hör hemma.

2.2 -lekter

När språklig variation studeras i svenska och svenska som andraspråk handlar en del av undervisningen om idiolekter, alltså individens unika uttryckssätt. Idiolekten innehåller inslag av varieteter som går att koppla till individens ålder, geografiska hemvist och mycket annat. Uttryckssättet anpassas till olika sammanhang där vi ibland låter inslag från en viss -lekt dominera, ibland en annan, och förändras dessutom över tid genom exempelvis åldrande eller karriärval (Einarsson, 2005, s. 127). Några -lekter som brukar diskuteras är *dialekt*, som tar fasta på det geografiska perspektivet, *sociolekt* som fokuserar det sociala perspektivet, *sexolekt* som fokuserar socialt kön och *kronolekt* som tar fasta på ålder (Einarsson, 2005, s. 118). Syftet med -lektbegreppet är alltså att kunna prata om att variationen beror på många olika faktorer och att dessa samspelar inom en och samma person. Begreppet begränsas ofta till att handla om produktion av tal men Einarsson (2005, s. 130) föreslår ett vidgat begrepp som inkluderar individens konsumtion, reception och attityder av både talad och skriven text. Jag använder samlingstermen *-lekter* av utrymmesskäl.

2.3 Språkideologi

Språkideologi är ett begrepp som används för att visa hur vissa idéer om språk reproduceras och sprids samt hur dessa övertygelser konventionaliseras eller ifrågasätts och av vem (Milani, 2013, s. 345). Stroud (2013, s. 338) visar att språkideologiska konstruktioner är förbundna med makt genom att beskriva hur olika etiketter på språk, såsom *rinkebysvenska* och *halvspråkighet*, förstärker ett ”vi och dom”-tänkande som ger mer makt åt infödda svenskar och mindre makt åt invandrare. Språkideologi används för att få grepp om de ideologiska processerna bakom benämning av språkbruk och grundar sig i en tanke om att människors tankar om språk inte

bara handlar om språk (Stroud, 2013, s. 338). Stroud skriver att begreppet språkideologi tillåter oss ”att tolka individuella talares språkliga yttranden som uttryck för bestämda sociala, politiska och värdemässiga förhållanden” (2013, s. 314). Människors tankar om språk handlar om hur de kopplar samman sin egen uppfattning om en språklig varietet med en kulturell representation av varietetens förmodade talare (Milani, 2013, s. 245).

Milani (2013, s. 261) använder begreppet för att diskutera språkideologiska debatter i Sverige. Han visar att uttalanden om ”blattesvenskan” som sexistisk och homofobisk handlar om att man egentligen vill uttrycka att talarna av varieteteten är sexistiska och homofobiska, men att det inte är möjligt att göra i den rådande diskursen. Då applicerar man istället sina föreställningar om talarna på språket och gör det till en språkfråga. Språkbruket blir en ikon för ett inre karaktärsdrag hos språkbrukaren vilket bidrar till en vad Milani kallar ikonisk gräns. Genom att kalla ”dem” och ”deras” sätt att prata för sexistiskt eller homofobiskt, säger ”vi” att ”vårt” eget sätt att tala är mer tolerant. Jag använder begreppet *språkideologi* för att förstå hur lärarna och styrdokumentet talar om språk och språkvariation.

2.4 Flerspråkighet som problem, rättighet och resurs

Ruiz (1984) synliggör tre förhållningssätt till flerspråkighet som är relevanta för skolan. Han kallar dem flerspråkighet som *problem*, flerspråkighet som *rättighet* och flerspråkighet som *resurs*.

Förhållningssättet flerspråkighet som problem ger en skola med bristperspektiv på flerspråkiga elever, där flerspråkighet reduceras till bristande kunskaper i svenska och bristande erfarenheter av det svenska. För att lyckas bli en integrerad och fullständig samhällsmedborgare behövs en bra svenska, och kunskaper på andra språk ses som hinder. Detta är ett kritiserat perspektiv, eftersom forskningen visar många fördelar med tvåspråkig undervisning och vikten av att fortsätta att utveckla modersmålet, men bristperspektivet är ändå fortfarande det dominerande förhållningssättet (de Jong, Li, Zafar & Wu, 2016, s. 201).

Flerspråkighet som rättighet fokuserar på de rättigheter eleven har, som att utveckla sitt modersmål eller få hjälp av en studiehandledare. Ruiz (1984) menar att både det problemorienterade perspektivet och rättighetsperspektivet är problematiska; bristperspektivet eftersom det reducerar en persons samlade kunskaper och erfarenheter, och rättighetsperspektivet eftersom det är ”top-down” och inte behöver innebära någon egentlig skillnad. Lagändringar kan vara betydelsefulla, men förändringsarbetet måste framförallt ske i mötet med flerspråkigheten, exempelvis på skolor.

Flerspråkighet som resurs ger en annan ingång där alla uppmuntras att lära av varandras erfarenheter, särskilt de språkliga. Elevernas varierande språkkunskaper anses berika klassrummet och står som grund för en undervisning där eleverna får utveckla sin flerspråkighet. Resursperspektivet har kritiserats för att bara utgå från *ett* språk, att eleven har ett modersmål, vilket inte är ett fruktsamt betraktelsesätt i ett globalt perspektiv (jfr de Jong et al., 2016, s. 209).

3 Tidigare forskning

Syftet med följande kapitel är att ge en överblick av forskningen som har föregått den här undersökningen. Översikten behandlar både språkvariation hos skolungdomar och forskning om de två skolämnena svenska och svenska som andraspråk.

Catarina Economou har i sin sammanläggningsavhandling (2015c) undersökt skolämnet svenska som andraspråks existensberättigande i gymnasieskolan. En av texterna är hennes licentiatuppsats ”Skolämnet svenska som andraspråk- behövs det?” (Economou, 2015a). Genom enkäter, intervjuer, klassrumsobservationer och analyser av elevtexter ger hon en bred bild av hur lärare, skolledare och elever resonerar om ämnet svenska som andraspråk i gymnasieskolan i relation till aktuell forskning om andraspråksutveckling. Economou (2015a, s. 108f) visar bland annat att förväntningarna på eleverna är låga, och att allt för få försök görs för att få eleverna medvetna om språkets makt. Det kontrastiva perspektivet saknas i undervisningen och stor del av tiden läggs på grammatik. Trots detta är eleverna nöjda. Intressant är även att Economou själv ändrat uppfattning om gymnasieämnet svenska som andraspråks framtid från att i sin licentiatuppsats från 2007 beskriva riskerna med ett enat svenskämne som inte tar vara på de flerspråkiga elevernas behov till att i kappan till sin sammanläggningsavhandling från 2015 slå ett slag för ett nytt svenskämne för alla elever (Economou, 2015a, s. 136; Economou, 2015c, s. 97). I Economous nya svenskämne innefattas bland annat komparativa analyser mellan de språk som eleverna kan, oavsett om det är förstaspråk eller främmandespråk och ”språksociologi som ger insikter i hur språklig variation fungerar och uppfattas och hur språk kan vara maktmedel” (Economou, 2015c, s. 101).

I artikeln ”Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 - två jämbördiga ämnen?” jämför Economou (2015b) ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk med fokus på skillnader mellan ämnen. Economou gör en kvalitativ textanalys av ämnesplanerna och kommentarsmaterialet för respektive ämne, dels de texter som beskriver ämnet som helhet, dels beskrivningar av centralt innehåll för Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1. Detta innebär att hennes material tangerar mitt och att hennes resultat kommer att användas närmare vid analysen av och diskussionen om ämnesplanerna. Det är stora skillnader som Economou målar upp, vilka leder henne fram till slutsatsen att det kritiska och analytiska perspektivet som lyfts fram i svenska inte alls är lika närvarande i svenska som andraspråk. I svenska rör fler av målen som eleverna ska uppnå ”kunskap” om något och i svenska som andraspråk ska eleverna utveckla fler ”förmågor”. Economou kategoriserar formuleringarna om det jag benämner *språklig variation*, som hon kallar *språksociologi*, under rubriken *språkanalyser*. Där finns även skrivningarna från svenska som andraspråk om att jämföra med modersmålet. Economou (2015b, s. 56) menar att ”det finns alltför mycket innehåll som inte är tillräckligt utmanande” i svenska som andraspråk på gymnasienivå. Hon menar vidare att det innebär en risk att de elever som väljer svenska som andraspråk inte erbjuds samma kulturella kapital och varnar för exkludering som strider mot skolans värdegrund.

Ett annat område som stått i centrum i forskningen som jag tagit del av handlar om den språkvariation som finns bland skolungdomar. I sin doktorsavhandling undersöker Rickard Jonsson maskulinitet och språk i en högstadieskola i en Stockholmsförort. Jonsson (2007, s. 29) utgår från att positionen som invandrarkille inte är en orsak utan en effekt av en iscensättning. Sättet att tala kan både reflektera och reproducera en maktordning. Jonsson fokuserar på vad killarna gör när de iscensätter maskulinitet i skolmiljön, men också vad de inte gör, vad de inte

får eller kan säga. Jonsson har en etnografisk forskningsansats och följer ett gäng killar under ett år. Han följer även en annan klass för att kunna diskutera killgänget ur andras synvinkel, till exempel lärare som bara ser dem i korridorerna eller andra elever som inte är med i killarnas gemenskap. Eleverna konstrueras som ”invandrarkillar” av sin omvärld, till exempel av läraren som säger att elevernas språkbruk är ”importerat” när de kallar andra elever för hora (Jonsson, 2007, s. 112f). Det finns även elever i Jonssons studie som väljer att inte använda slang, något de har goda anledningar till. Anledningarna härleds till den rådande diskursen om ”Rinkebysvenskan” som en dålig varietet av svenskan och att talarna beskrivs som osvenska och problematiska unga män (Milani & Jonsson, 2012, s. 57)

Några elever i Jonssons avhandlingsstudie använder inte slang på lektionerna och framhåller det som ett medvetet val för att uppfattas som goda elever som vill ha höga betyg. Genom att göra så reproducerar de rådande ideologier om språk, att ”goda studenter” inte pratar slang. Jonssons studie visar hur eleverna kategoriseras utefter sitt tal, både av andra elever och av lärare. Men Jonsson visar även att eleverna som använder mycket slang är väldigt medvetna om vad de gör, och styr sitt tal i olika situationer. Detta håller Bijvoet och Fraurud (2006, s. 7f) med om och menar att termen *multietniskt ungdomsspråk* fungerar väl i vetenskapliga sammanhang men är för otympligt i vardagsspråket. Därför föreslår de att man ska använda *förortsslang* i dagligt tal. Förort förknippas idag med flerspråkiga områden och slang associerar till hur varieteten används. Bijvoet och Fraurud framhåller att det inte är frågan om en sociolekt eller en dialekt utan att användningen gäller informellt talspråk, framförallt bland ungdomar och är ett gruppspråk där ordförrådet är en central komponent. Bijvoet och Fraurud (2006, s. 10) menar att det engagemang som då och då riktas mot förortsslangen istället borde riktas mot ett arbete för att alla elever ska få tillgång till ett sådant allsidigt språk som krävs för ett framgångsrikt studie- och arbetsliv. De väljer att rikta blicken mot skolan när de säger att ”språkvariation och språkval är något som alla elever behöver få ökad medvetenhet om – det gäller allt ifrån talspråkliga stilar till skriftspråkliga genrer” (Bijvoet & Fraurud, 2006, s. 10).

Sammanfattningsvis visar den behandlade forskningen att eleverna uppvisar en språklig variation som undervisning i språksociologi kan ge ord och begrepp för. Jonsson (2007) visar att elevernas språkbruk spelar stor roll för hur de uppfattas i sin elevroll. Bijvoet och Fraurud (2006) talar om vikten av en ökad medvetenhet om slangspråkets användningsområden, något som eleverna i Jonssons studie är väl medvetna om. Economou (2013a) talar visserligen om ämnesområdet i ett framtida, enat, svenskämne men hon sätter fingret på ämnesområdets relevans och möjlighet. Economou (2013b) jämförelser av ämnesplanerna visar på skillnader i de båda svenskämnena som helhet, och i detta examensarbete fokuseras analysen av ämnesplanerna till att handla om just språklig variation.

4 Material och metod

Den här studien är alltså tvärdelad och består av en textanalys och en intervjustudie. Nedan presenteras och diskuteras materialet, metoderna och etiska ställningstaganden inför och under studien.

4.1 Material

Det empiriska materialet för examensarbetet utgörs av styrdokument i svenska och svenska som andraspråk, samt utskrifter från intervjuer med sex lärare.

Att undersöka styrdokument är viktigt av två skäl. För det första är de juridiska dokument som ska följas av alla lärare. För det andra är de viktiga ur ett språkvetenskapligt perspektiv, eftersom styrdokumentet utgör språkliga yttranden som både återger och återskapar världen (Sahlée, 2017, s. 34). En granskning av texterna innebär inte bara en granskning av en föreställning av vad skolan ska vara; när texterna används kommer de också att påverka verkligheten. Genom att även undersöka hur lärare tolkar och förhåller sig till ämnesområdet vill jag synliggöra och diskutera föreställningarna om språklig variation. Att närma sig ämnesområdet via både ämnesplanerna och lärarnas utsagor skapar en bredare bild av ämnesområdets förutsättningar. Lärarnas utsagor inhämtas genom kvalitativa intervjuer som lämpar sig väl för att upptäcka och identifiera uppfattningar om ett fenomen (Patel & Davidsson, 2011, s. 82), i detta fall ämnesområdet språklig variation.

De styrdokument som analyseras är ämnesplanerna för kurserna Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3 samt Svenska som andraspråk 1, Svenska som andraspråk 2 och Svenska som andraspråk 3. Även det Skolverket (2017a; 2017b) kallar *kommentarer* i svenska och svenska som andraspråk, där begrepp som används i ämnesplanerna förtydligas, utgör material för analysen. Kommentarmaterialet är till för att hjälpa läsaren att förstå texten på det sätt som Skolverket tänkt, och blir därför särskilt viktigt på de områden där de två ämnena skiljer sig åt.

Delar som bedöms beröra ämnesområdet språklig variation har valts ut efter upprepad närläsning, men har analyserats som delar av en helhet. Avgränsningen var inte helt enkel eftersom det inte finns några tidigare studier att jämföra med för att ringa in ämnesområdet förutom (Economou, 2015b) som analyserar SVE1 och SVA1. Det finns givetvis andra komparativa studier av styrdokument inom svenskämnet (SVE) och ett sådant exempel är Landqvists (2017) jämförelse av ämnesplanerna i svenska i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. De jämförande studierna har fungerat som inspirationskälla till undersökningen.

Läroplanen för gymnasieskolan reviderades 2017, men lärare får välja att arbeta enligt den tidigare versionen av läroplanen, från 2011, fram 2018-06-30 (Skolverket, 2017c). Tilläggen gäller främst digitalisering. Jag har valt att använda den nya versionen för analysen av läroplanen och låta frågorna i intervjuerna utgå från den, men i sin undervisning kan alltså lärarna ha valt att utgå från den oreviderade versionen.

När det stod klart vad detta examensarbete skulle ägnas åt och vilka metoder som skulle användas, började mitt sökande efter lärare som kunde berätta om sin undervisning och sina tolkningar av ämnesområdet. Eftersom klasser eller enskilda elever inte skulle beröras valde jag att ta kontakt direkt med lärarna utan att gå via respektive skolas rektor. Den första kontakten togs via mejl (se Bilaga 1) till lärarna i svenska och svenska som andraspråk på tre kommunala och tre privatägda skolor. Jag fick sex svar, varav fyra ledde till intervju. De två lärarna som föll bort undervisade på språkintruktionsprogrammet och inte på något av de nationella programmen. Eftersom två av lärarna föll bort valde jag att söka efter lärare genom privata kanaler och fick då kontakt med två lärare till som var intresserade av att delta. En av lärarna arbetar visserligen med vuxna inlärare, men eftersom hon arbetar med gymnasieskolans

kurser och med kurser som inte representeras av de andra lärarna valde jag att inkludera hennes svar i materialet. Två av svensklärarna arbetar på samma skola, men eftersom forskningsfrågorna gäller deras uppfattning av ämnesområdet valde jag att förbise det, även om ambitionen var att få kompletterande bilder av hur ämnesområdet tolkas. Det totala antalet lärare är alltså sex.

4.2 Metod för materialinsamling

Fyra av intervjuerna genomfördes på skolorna som lärarna arbetar på och två intervjuer genomfördes med hjälp av digitala kommunikationsmedel. Eftersom vi genomförde videosamtal analyserar jag materialet på samma sätt som de fysiska intervjuerna. Intervjuerna spelades in med min mobiltelefon, något som samtliga deltagare godkände. Materialet består av 238 minuter ljudupptagningar. Intervjuerna transkriberades sedan i sin helhet. Transkriptionen förhåller sig nära skriftspråkliga normer för att det ska vara lätt att följa med i lärarnas resonemang, och för att forskningsfrågorna inte kräver en större närhet till talspråket. Det finns ingen rätt eller sann procedur för omvandling av muntligt språk till skrift utan forskaren får göra val baserade på studiens syfte (Kvale och Brinkmann, 2014, s. 227). Jag har arbetat för att utskrifterna från intervjuerna ska vara lätta att läsa och att det ska vara lätt att förstå vad lärarna säger.

I studien intervjuas sex gymnasielärare om hur de undervisar i ämnesområdet språklig variation. Intervjuerna med lärarna är semistrukturerade, vilket innebär att samma teman har behandlats i alla intervjuer men jag har försökt följa med i lärarnas resonemang och ställa relevanta följdfrågor (Patel & Davidsson, 2011, s. 82). Det gör att intervjuguiden (se Bilaga 3) är att betrakta som en utgångspunkt för intervjun, snarare än ett manus som följs till punkt och pricka. De teman som valdes ut och som behandlades i intervjuerna var *bakgrund, språklig variation som ämnesområde* och *tolkning av styrdokument*. Tanken var att om jag endast frågar om hur lärarna tolkar ämnesområdet är risken större att lärarna känner att de vill svara rätt. Men i kvalitativa forskningsintervjuer finns det inget rätt eller sant svar, utan syftet är att forskaren ska upptäcka och identifiera uppfattningar om ett fenomen (Patel & Davidsson, 2011, s. 82).

Genom att använda det Kvale och Brinkmann (2014, s. 172) kallar tratteknik, en gradvis insnävning mot ämnet, började jag intervjun med mer allmänna frågor om undervisningen om språklig variation och ställde frågorna om styrdokumentet först mot slutet. Genom att först ställa frågor om undervisningen kunde samtalen om styrdokumentet lättare kopplas till skolvardagen istället för enbart teoretiska resonemang, även om sådana också var av intresse. En intervju är ett samspel och för att det ska bli dynamiskt krävs att frågorna är korta och anpassade till situationen och till intervjupersonen (Kvale & Brinkmann 2014, s. 173).

4.3 Metod för materialbearbetning

Studien av ämnesplanerna är en kvalitativ textanalys. Metoden för analys av både styrdokument och intervjudata är inspirerad av vad Hsieh och Shannon (2005, s. 1278ff) kallar *conventional content analysis* och kan sammanfattas som induktivt tematisk. Jag valde metoden för bearbetning av materialet eftersom den är textnära, inte kräver att det finns tidigare kategoriseringar av ämnet och för att den erbjöd en tydlig arbetsgång (Hsieh & Shannon, s. 1279).

Ämnesplanerna och kommentarmaterialet analyserades först ämnesvis. Sedan jämfördes analyserna för att hitta likheter och skillnader. Analysen påbörjades genom upprepade genomläsningar för att ringa in vilka delar som var relevanta för att besvara min forskningsfråga om hur språklig variation framställs (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Jag strök under, läste om, och försökte hitta svar i kommentarerna (Skolverket, 2017a; Skolverket, 2017b). I samband med att jag genomförde analysen uppkom nya frågor som gjorde att jag behövde återgå till materialet.

Redan vid transkriberingen av intervjuerna inleddes analysen av meningen i det sagda (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 221). Efter upprepade närläsningar kategoriserades de olika uttalandena (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1280). Jag skrev ner nyckelord, strök under kärnmeningar och skrev ner en första analys av materialet. Denna följdes av en gruppering av kategorierna för att finna teman, varefter jag gick tillbaka till kategorierna och bestämde mig för vilka uttalanden som skulle få exemplifiera kategorierna. Något som först ledde till problem vid tematiseringen av materialet var att jag visade lärarna olika citat, eftersom ämnesplanerna är olika. Detta löstes genom att utskrifterna från intervjuerna delades upp och tematiserades var för sig.

4.4 Tillförlitlighet och äkthet

Reliabilitet och validitet är centrala begrepp för att diskutera kvalitet i kvantitativa studier. I kvalitativ forskning är detta något man inte kan mäta utifrån delar av slutprodukten utan begrepp som genomsyrar hela forskningsprocessen (Patel & Davidsson 2011, s. 105ff). Det finns inte ett sätt att säkra studiens reliabilitet och validitet, en formel att följa, utan varje kvalitativ forskningsprocess är unik. Likt Lincoln och Guba (2005, s. 182) utgår jag från att det finns mer än en tolkning av verkligheten, vilket också ställer andra krav på forskningen i form av tillförlitlighet och äkthet i kvalitativa studier (begrepp översatta i Bryman, 2011, s. 353ff).

Tillförlitlighet innehåller fyra delkriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Med många möjliga tolkningar av verkligheten blir det viktigt att göra fylliga beskrivningar och vara transparent och tydlig med både tillvägagångssätt och tolkningar som gjorts, för att läsaren ska förstå på vilka grunder valen gjorts och själva kunna dra slutsatser om överförbarheten till andra lärare och skolor. Det handlar även om den röst genom vilken jag beskriver de deltagande lärarnas svar och den subjektivitet som finns i tolkningen av de deltagandes livsvärld i form av deras svar i intervjuerna (Lincoln & Guba, 2005, s. 183). Här spelar även mina egna erfarenheter som lärarstudent in, vilka har gjort det möjligt att föra ett samtal med lärarna på ett språk som de känner till, samtidigt som positionen påverkar min tolkning. Äkthet handlar främst om återkoppling och relevans för deltagarna i studien, något som inte varit aktuellt i den här undersökningen eftersom den inte handlar om att utveckla lärarnas arbetssätt, utan att ta reda på hur ämnesområdet görs och vilka tankar om språklig relation det grundar sig i.

Med detta sagt är avsikten alltså inte att dra några generella slutsatser utifrån intervjumaterialet. Istället är syftet att analysera och diskutera intervjuerna i syfte att synliggöra de sex lärarnas tolkningar och förhållningssätt till ämnesområdet språklig variation.

4.5 Etiska ställningstaganden

Deltagarna i undersökningen har fått information om studien både muntligt och skriftligt. Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är de fyra allmänna huvudkrav som finns på forskningen för att skydda individen (Vetenskapsrådet, 2002). Innan intervjuerna påbörjats har deltagarna fått skriva under ett medgivande om informerat samtycke som sammanfattar Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och hur de används för att säkra konfidentialiteten (se Bilaga 3). Frivilligheten i studien underströks och samtliga deltagare har fått mina kontaktuppgifter ifall de undrat något eller velat avsluta sitt deltagande i studien.

Kvale och Brinkman (2014, s. 108) beskriver informationen till informanter som en svår balansgång mellan att berätta för mycket och att berätta för lite, särskilt under intervjuerna i det sociala samspelet. I ett försök att berätta lagom mycket informerade jag om det övergripande syftet med studien, att undersöka ämnesområdet språklig variation, men sade ingenting om hur det skulle göras eftersom jag inte ville styra deltagarnas svar i någon riktning. Jag ville att svaren skulle vara spontana, vilket gjorde att jag inte delade ut frågorna i förhand. Inför de intervjuer som gjordes via digitala kommunikationsmedel delgav jag informationen och medgivandet via mejl inför intervjun. Sedan pratade vi igenom texterna innan intervjun började och spelade in ett muntligt medgivande. Alla kännetecken som går att härleda till deltagarna i studien, exempelvis namn eller platser, har bytts ut eller utelämnats för att säkra konfidentialiteten.

5 Resultat

I det här kapitlet presenteras resultaten av analysen av ämnesplanerna, vilket följs av resultatet av analysen av intervjustudien i två teman: lärarnas undervisning och lärarnas förhållningssätt till språklig variation som ämnesområde.

5.1 Ämnesplansanalys

Syftet med analysen är alltså att undersöka hur språklig variation framställs i ämnesplanerna. För att kunna göra det ges först en översiktlig bild av språklig variation i de båda ämnena, och sedan fokuseras vilka typer av språklig variation som representeras i ämnesplanerna och vad eleverna ska lära sig.

Ämnesplanerna i SVE och SVA är utformade på samma sätt. I *syftet* och *målen* finns sådant som gäller ämnet som helhet, vad undervisningens mål är och varför ämnet är viktigt (Skolverket, 2017a). Varje kurs har ett eget *centralt innehåll* som anger vad undervisningen ska behandla för att eleverna ska nå *målen*. I *kunskapskraven* för varje kurs definieras kvaliteten på elevens kunskaper i relation till målen med betygen F till A, där E är lägsta godkända betyg och A är det högsta.

I målen för SVA står att eleven ska få ”kunskaper om språk och språklig variation samt förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk”, samt ”förmåga att jämföra det svenska språket med det egna modersmålet och andra språk som eleven har färdighet i, samt förmåga att reflektera över den egna språkinläringen”. I SVE lyder punkten

om språklig variation istället: ”kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation”. Det är intressant eftersom exempelvis minoritetsspråk är en del av den språkliga variationen i Sverige (Melander, 2013, s. 326). För att få syn på den språkliga variationen i ämnesplanerna måste vi således se bortom Skolverkets kategoriseringar.

Språklig variation är tydligt närvarande i ämnesplanerna i både svenska och svenska som andraspråk, både implicit och explicit. Skolverket (2017a; 2017b) framhåller att det centrala innehållet inte är tänkt att vara direkt överförbart till ett undervisningsmoment utan att det är upp till lärarna att lägga upp undervisningen och kombinera innehåll som de vill. Det finns mycket som kan härledas till språklig variation i form av att eleven ska kunna anpassa sig i tal och skrift till kommunikationssituationen. Mer explicit står det i ämnets syfte för svenska där eleverna ska utveckla ”kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation”. I ämnets syfte i SVA nämns inte *språklig variation* explicit men det står att eleven ska stärkas i sin flerspråkighet och samtidigt utveckla en ökad respekt för andras språk och andras sätt att uttrycka sig. Genom att Skolverket lyfter SVA-elevens behov av respekt för andras språk, säger verket indirekt att detta är en respekt som finns hos SVE-elever (jfr Milani, 2013). Detta beskriver Lahdenperä (2004, s. 32) genom begreppet *monokultur*, vilket innebär att ”svenskheten utgör norm, ideal eller mål”, något som innebär att sådant som respekt inte behöver beskrivas eftersom det antas inkluderas i en svenskhet.

5.1.1 Vilka varieteter omnämns?

Inom både SVE och SVA ska eleverna lära sig att diskutera språklig variation i relation till olika kategoriseringar, vilket i kommentarerna tydliggörs till att handla om olika -lekter (se avsnitt 2.2). Detta genomsyrar de explicita formuleringarna om språklig variation och framställs på liknande sätt. I det centrala SVE1 uttrycks det i följande ordalag:

Språklig variation i talat och skrivet språk med tonvikt på hur språkvariationen hänger samman med till exempel geografisk och social bakgrund samt ålder och kön. Digitaliseringens inverkan på språk och språkbruk. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation.

Motsvarande centralt innehåll formuleras så här i SVA1:

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.

Undervisningen ska behandla hur den nya tekniken påverkar både språket i sig och sätten att kommunicera, vilket är ett tillägg i den nya ämnesplanen (Skolverket, 2017c). Det som i SVE kallas *geografisk bakgrund* kallas alltså *ursprung* och *bostadsort* i ämnesplanen för SVA. Detta uppmärksammar även Economou (2015, s. 53) som menar att det är oklart varför vissa delar av språksociologin är tillagda för SVA-eleverna. Jag tolkar omskrivningen som ett sätt att försöka

närma sig språklig variation i form av exempelvis multietniskt ungdomsspråk. Bijvoet och Fraurud (2006) beskriver multietniskt ungdomsspråk som en varietet som uppstått och utvecklats i flerspråkiga storstadsmiljöer av ungdomar med olika etnisk bakgrund. En annan skrivning som för tanken mot multietniskt ungdomsspråk återfinns i kommentarerna för SVA3. Där står det att ”undervisningen ska behandla språkanvändning och språklig variation utifrån kön, social bakgrund och kulturell tillhörighet”. Det är enda gången kulturell tillhörighet tas upp i anknytning till språk i ämnesplanerna. Som kommentar skriver Skolverket (2017a) att man även kan diskutera hur språkbruk kan användas för att ”markera och befästa en identitet” samt att ”tillhöra eller distansera sig från en viss grupp”. Att kultur lyfts i SVA visar ett monokulturellt förhållningssätt (Lahdenperä, 2004, s. 28) eftersom Skolverket hänvisar till att det är viktigt att ”de andra” pratar om kulturell tillhörighet.

I SVA finns det ett maktperspektiv som saknar motsvarighet i ämnesplanen för SVE. Enligt kunskapskraven i SVA3 ska eleven reflektera ”över hur språkbruk och språkanvändning påverkar människor sätt att tala och skriva, samt hur språk kan användas för att uttrycka maktförhållanden”. I kommentarerna förtydligas att språket kan användas för att visa tillhörighet eller avstånd till en grupp. Detta påminner om kunskapskravet för SVE1 där eleven ska kunna ”ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet”. En motor i utvecklandet av den egna idiolekten är *ackommodation*, alltså benägenheten att anpassa oss till vår samtalspartner verbalt och icke-verbalt (Einarsson, 2005, s. 121). Ackommodationen gäller inte bara enskilda individer utan även normer, och kan även påverka grupper av individer. Men här finns även en annan dimension: makt.

Enligt kommentarerna från Skolverket handlar det om att språket kan användas som maktmedel, om tillträde till majoritetssamhället och om hur maktförhållanden kan uttryckas. Språk och makt, eller makt överhuvudtaget, nämns varken i ämnesplanen eller i kommentarerna till SVE. Man kan ana en antydning om vad Ruiz (1984) benämner *språk som rättighet*, vilket här betyder att skolan är skyldig att lära eleverna hur de kan använda språket för att få fler möjligheter. Det handlar inte om att elevernas egna flerspråkighet ger dem makt eller möjligheter; i kommentarerna står det istället att ”för flerspråkiga elever får förhållandet mellan majoritetssamhällets språk och minoriteternas språkbruk en dimension som handlar om tillträde till och möjligheter i samhället”. Det är således snarare en fråga om att informera de flerspråkiga eleverna om att det är fördelaktigt att tala en bra svenska, att ha tillgång till en önskad varietet och att veta när det är dags att använda den, än att flerspråkigheten ses som en resurs (jfr de Jong m.fl. 2016). Det finns inga formuleringar alls om flerspråkighet i ämnesplanen för SVE.

Invandrarspråken nämns som en språklig variation i ämnesplanen för SVA men inte för SVE. Trots att det inte står något om undervisning om språkförhållanden eller språkets ursprung i syftesbeskrivningen eller målen för SVA så ingår det i SVA2. Där framhävs ”svenskans, invandrarspråkens, minoritetsspråkens, teckenspråkets och dialekternas ställning och status”. I SVE2 ska språkförhållanden i Sverige och i övriga Norden behandlas, med ”språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter” som exempel. Dialekter ska här analyseras ur ett samhällsperspektiv snarare än ur ett attitydperspektiv, vilket är fallet i SVE 1 och SVA 1.

I ämnesplanen för SVA står det som centralt innehåll i samtliga kurser även att eleven ska utveckla förmågan att jämföra det svenska språket med det egna modersmålet och andra språk som eleven har färdigheter i. I SVE görs jämförelser med de nordiska språken, men jämförelser med andra språk finns inte i SVE. Språkförändring omnämns både i svenska och

svenska som andraspråk. Detta ger möjlighet att prata om hur språk förändras. I både SVE och SVA diskuteras skillnader mellan formellt och informellt språkbruk, medan skillnaderna mellan talat och skrivet språk får större utrymme i SVA än i SVE.

5.1.2 Vad ska eleverna kunna och göra?

Attityder till språklig variation ska behandlas i undervisningen i båda ämnena, men det är bara i SVE som det utgör en del av ett kunskapskrav. Begreppet attityd har varit centralt inom språksociologin sedan 1970-talet. Attityder handlar om beteende, men de *är* inte beteende utan en slags beredskap inför ett visst beteende, en benägenhet att konsekvent reagera med gillande eller ogillande mot en företeelse (Einarsson, 2009, s. 217). Företeelserna är i ämnesplanerna exempelvis dialekter, digitaliseringens inverkan på språket, och sociolekter. Undervisningen om attityder till språklig variation ska enligt Skolverket (2017a; 2017b) leda till att eleverna blir varse att ”språkbrukares språkliga beteenden väcker ofta känslor som inte alltid kommer upp till en medveten nivå, men färgar uppfattningen om den som talar”. Att diskutera språkets roll när människor möts ska även leda till att eleverna reflekterar över grupp tillhörighet och språkbruk och förväntas främja den personliga utvecklingen. Det är dock oklart i kommentarmaterialet vilka attityder som åsyftas. Är det ”språkbrukarnas”, det som framkommit om attityder genom språksociologisk forskning, eller elevernas egna attityder? En ledtråd finns i progressionen mellan kunskapskraven för SVE1. För betyget E ska eleven resonera ”översiktligt om attityder till någon form av språklig variation”, för betyget C ska resonemanget vara utifrån olika perspektiv och dessutom räcker det inte att resonera om en form av språklig variation utan ”några”. För betyget A ska eleven resonera om flera olika former av språklig variation, på ett sätt som beskrivs som ”utförligt, utifrån flera olika perspektiv”. Denna progression tyder på att för lägre betyg räcker det att utgå från sig själv, men för högre betyg behövs det fler infallsvinklar, som ska erbjudas i undervisningen.

Språkförändring är mer närvarande i ämnesplanen för SVE och även i kommentarerna. Språkförändring föregås alltid av språkvariation men all språkvariation leder inte till varaktig förändring (Sundgren, 2013, s. 91). Eleverna som läser SVA1 ska kunna ge exempel på språkförändring för E och för högre betyg kunna använda dessa exempel för att resonera, medan eleverna i SVE1 ska kunna översiktligt redogöra för det svenska språkets historiska utveckling på E-nivå. Sådana skillnader behandlar Economou (2015b, s. 55) i sina jämförelser av styrdokumentet och menar att det ställs lägre kognitiva krav på eleverna i ämnesplanen för SVA1 än i SVE1. Det finns liknande mönster även i mitt material utifrån i min analys. Ur ämnesplanerna framgår det exempelvis att man inte förväntar sig samma sätt att tala i de båda ämnena. Som centralt innehåll för SVE1 finns sådana begrepp som behövs för att tala om och analysera språklig variation på ett ”metodiskt och strukturerat sätt”. I kommentarerna exemplifieras detta metaspråk i form av ”prestige, omvänd prestige, schibboletfunktion och sociolekt”. Det förtydligas också att de språkliga begreppen ska integreras i undervisningen och inte utgör ett eget tema eller moment. Det står även att det är självklart inom andra skolämnen, som naturvetenskap, att använda ett ämnesspecifikt språk och inte nöja sig med allmänspråkliga ord. Detta är anmärkningsvärt eftersom just skolspråket framhålls som viktigt i kommentarerna om *ämnets syfte* för SVA.

5.2 Intervjustudie

I detta avsnitt analyseras resultaten från intervjuerna med lärarna om hur de tolkar och förhåller sig till språklig variation i sin undervisning. Utskrifterna från intervjuerna har tematiserats ämnesvis. Nedan presenteras de mest förekommande och relevanta temana. Resultaten tolkas i kapitel 6, med stöd i de begrepp och studier som sammanfattats i kapitel 2 och 3.

5.2.1 Lärarna i svenska

De lärare i svenska som intervjuats har givits de fingerade namnen Ida, Maria och Sara. Ida och Maria arbetar på samma gymnasieskola. Det är en kommunal skola i en svensk storstad som ger yrkesprogram och språkintröduktion.

Ida är lärare i svenska och engelska. Hon undervisar i SVE1 och SVE2. Ida är 33 år gammal och har arbetat som lärare i åtta år, varav två år på skolan.

Maria är lärare i svenska och engelska. Hon undervisar i SVE1. Hon är 45 år gammal och har arbetat som lärare i tolv år. Hon har arbetat på skolan i sju år.

Sara är 30 år gammal och arbetar sitt första år som lärare på en privatägd gymnasieskola i en svensk storstad. Skolan, som ger studieförberedande program, har ett stort upptagningsområde och höga intagningspoäng. Hon undervisar i SVE1 och spanska.

5.2.1.1 *Tolkning av ämnesområdet*

Ida och Maria har lagt upp undervisningen om språklig variation på liknande sätt och följer till stor del det läromedel som skolan nyligen köpt in. När lärarna motiverar vad de väljer att ta upp i undervisningen så motiverar de ofta valet både genom sin elevgrupp och genom vad som är viktigt ur ett språkvetenskapligt perspektiv. Det syns exempelvis när Ida beskriver varför hon tar upp teknolekter, fackspråk inom ett visst område, genom att både säga ”för att de [= eleverna] går på ett yrkesprogram” och ”det är en av de stora utmaningarna för svenskan i framtiden, om vi låter låneord ta över så får vi liksom hål i vårt språk”.

Ida och Maria examinerar ämnesområdet genom ett prov och ett grupparbete som ska redovisas muntligt. Provet går ut på att reda ut de sex begreppen idiolekt, dialekt, kronolekt, sociolekt, teknolekt och sexolekt. I grupparbetet har eleverna fått en -lekt som de ska undersöka genom en egen vald frågeställning. Det är ett snävt -lektbegrepp som används, där muntlighet och skriftlighet separeras (Einarsson, 2005, s. 124). En del av undervisningen utgår från videoklipp från internet som bland annat illustrerar sociolekter och dialektala skillnader. Att lyssna och titta framhålls som viktigt även av Ida som säger att ”man måste lyssna på hur folk pratar annars får man inget grepp om skillnaden mellan Svenska Akademiens presskonferens och Bengt-Åke från Värmland och hur han pratar”. Genom att fokusera på andras språkliga variation görs ämnesområdet till något som främst handlar om andra än eleven. Språklig variation beskrivs av de tre svensklärarna som ett kunskapsområde, där kunskapen kommer från språksociologin. Detta blir än tydligare i Saras uppläggning av området.

Sara har konstruerat fem ämnen med varsitt frågebatteri, och eleven ska besvara frågorna på sitt område och göra sin presentation självständigt utifrån sina svar. Det första området är censur och yttrandefrihet, det andra är slang, nyord och chattspråk, det tredje läskunnighet, utveckling och ekonomi, det fjärde är flerspråkighet och det femte och sista är

språk och genus. Sara tycker att denna mer samhällsvetenskapliga ingång till språkvetenskapen har fungerat bra, men hon har saknat diskussioner om normer.

De -lekter som de tre svensklärarna pratar mest om under intervjuerna är dialekter och sexolekter. Dialekter har en särskild status i undervisningen. Dialekter beskrivs som en del av vårt kulturarv och ett sätt att komma åt samtal om språkförändringar och språkhistoria. Men framförallt talas dialekten om som något som förenar eleverna. Samtliga lärare är från samma stad som de undervisar i och utgår från den dialekt som talas där. Dialekter får mer tid och uppmärksamhet än de andra -lekterna i undervisningen. Saras elever skriver, förutom ovan nämnda muntliga presentation, en essä om den egna dialekten. De ska utgå från en egen upplevelse eller åsikt när de skriver. En annan anledning till att dialekter får ta större plats är att det är något som är lätt att prata om, som är roligt och där eleverna har mycket att diskutera. På frågan om alla olika -lekter fick lika stor plats i undervisningen svarade Ida:

Ida: Nej, dialekter får ju mer. Det tror jag att nästan alla kör. För dialekter är det lättaste att komma åt. Teknolekt kan vara ganska lätt. Sociolekt kan vara ganska lätt. Men liksom. Sexolekt är svårt att komma in på. Och kronolekt det kan man ju köra, de förstå att mormor hon pratar inte som jag.

Ida tar upp språklig variation ur flera olika aspekter men säger att det är svårt att ta upp vissa varieteter där hon misstänker att eleverna har fördomar som strider mot skolans värdegrund. Hon känner sig säker på sina egna kunskaper, och kan själv prata om alla möjliga varieteter på lektionerna, men skulle inte låta eleverna själva diskutera alla varieteter vilket skiljer sig från Idas övriga undervisning som handlar mycket om attityder till språklig variation. Två sådana saker, som Maria också pratar om, är brytning och multietniskt ungdomsspråk:

Maria: Sen tycker jag att det som saknas är att det hade kunnat vara mycket, mycket mer om brytning som språklig variation, och vilket stigma det egentligen är. Att tala med brytning, att man blir klassad som dum och att ens språkliga förmåga kan vara sämre än den intellektuella och att man därför blir bemött som att man vore korkad. Och boken tar inte upp det alls! Och det är klart att det är ingen -lekt i sig men något slags multietniskt ungdomsspråk, eller det är ju lite förenklat för det finns ju professorer som pratar med brytning.

Maria identifierar att personer som talar med brytning blir bemötta utifrån okunskap om vad brytning är, att det finns ett bristperspektiv. Hon vill inkludera varieteterna i sitt klassrum, ur ett resursperspektiv, men vet inte riktigt hur. Att läroboken som Maria valt att använda inte tar upp det som en språklig variation, och kanske hennes egen svårighet att sätta ord på vad det är frågan om, gör att hon väljer att inte ta upp det i sin undervisning.

5.2.1.2 Förhållningssätt till ämnesområdet

När svensklärarna pratar om språklig variation som ämnesområde lyfts elevernas diskussion som något centralt, framförallt hos Ida och Maria. Språklig variation beskrivs som ett område som man gärna lägger tidigt på höstterminen för att få eleverna att börja prata med varandra, eftersom alla har något att säga om språk. Lärarna framhåller även att eleverna redan kan mycket men att de behöver hjälp att sätta ord på kunskapen. Maria formulerar förhållandet så här:

Maria: Det är lite grand som med grammatik. Att de inte kan sätta ord på sin kunskap. Men eleverna kan väldigt mycket om det här området utan att veta om det för de har inte diskuterat det på en teoretisk nivå. Och de har väldigt mycket kunskap till exempel om ungdomsspråk som de inte är medvetna om att det här är kunskap, okej kunskap att ha. Eller att... Att det är kunskap i språkområdet! Det är något som eleverna ofta är mycket bättre på än vad vi är och det kan bli roliga och spännande diskussioner där. Men alltså det är som grammatik. De kan grammatik men de kan inte de teoretiska delarna av grammatiken och det är samma sak här. De kan inte prata om språklig variation men de kan ganska mycket.

I Marias uttalande syns att hennes undervisning kommer att handla mycket om att ge eleverna ett metaspråk bestående av de begrepp som behövs för att kunna prata om språk.

Ämnesområdet beskrivs som lättsamt och roligt, vilket till stor del beror på möjligheten att utforma det som läraren själv vill gällande både innehåll och examination. Ämnesområdet språklig variation beskrivs också som ett skönt avbrott från ett ämne med mycket textproduktion, vilket ger mycket rättning. Att kunskaperna om språklig variation ska leda till att eleverna blir mer uppmärksamma på språk framhålls av de tre lärarna. Genom att göra eleverna uppmärksamma på deras egna eventuella fördomar om människors sätt att prata vill lärarna minska fördomarna om språk. Detta pratar lärarna om i relation till den delen av kunskapskraven för SVE1 som rör attityder till språklig variation. Detta visar sig i intervjun med Ida:

Ida: Jag tycker att det är det svåraste, jag fattar inte riktigt vad det betyder själv. Menar de att eleverna ska ha kännedom om att många tycker att stockholmare är dryga, typ? Det är ju lite svårt. Jag antar att det är något sånt att eleverna ska förstå att folks attityder till talare har att göra med deras -lekter på något sätt. Eller är det eleverna som ska ha attityder.

Alma: Vems attityd?

Ida: Vems attityd! Är det en generell attityd eller är det elevernas eller är det talarens attityd. För det här med att skapa närhet och avstånd det tycker jag ändå att det förstår de ju att om jag kommer in och pratar ungdomsspråk då tycker de att det är töntigt. Det blir avstånd istället för närhet. Men attityder det tycker jag att det är ganska svårt, jag förstår inte vad som menas riktigt. Så jag kör nog på lite allt möjligt. Allas attityder mot allt.

Alma: Allas attityder som i...

Ida: Både deras... att om de tycker att en dialekt är ful då kan vi ju prata om det. Och att de förstår att vissa blir typecastade som goa gubben, det har att göra med en generell attityd om att göteborgskan är på ett visst sätt. Och en idé om att de som talar göteborgska är på ett visst sätt.

Det Ida ger uttryck för handlar om att åsikterna och föreställningarna om språk handlar om åsikter och föreställningar om människor, vilket hon tar upp i förhållande till dialekter i sin undervisning. Sara framhåller attityder till språklig variation som den svåraste delen för eleverna att hantera genom att säga ”de behöver tydliga exempel, attityder är ett begrepp som är svårt att förstå i det här sammanhanget”.

5.2.2 Lärarna i svenska som andraspråk

De lärarna i svenska som andraspråk som intervjuats har givits de fingerade namnen Inger, Karin och Emma. Inger är lärare i svenska som andraspråk och geografi. Hon undervisar mest

på språkin introduktionsprogrammet, men ger även svenska som andraspråk för elever på skolans yrkesprogram i SVA1 och SVA2. Inger är 60 år gammal. Hon har arbetat som lärare i 25 år på flera olika skolor och i olika skolformer.

Karin är 36 år och arbetar sitt första år som lärare på en stiftelseägd gymnasieskola med låga intagningspoäng i en storstadsregion. Skolan erbjuder både yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Hon undervisar i SVA1 och SVA2.

Emma är 38 år gammal och undervisar vuxna i SVA3 på en skolverksamhet som bedrivs av ett studieförbund. Emma beskriver sina elever som studiemotiverade och arbetstakten som hög.

5.2.2.1 Tolkning av ämnesområdet

Ingers elever har fått jobba med språklig variation i par under rubrikerna dialekter, kronolekter, sociolekter, bildspråk och kroppsspråk. Inger visar därigenom att hon omfattar vad Einarsson (2005, s. 124) kallar ett vidgat -lektbegrepp som inte bara innefattar tal utan även skrift och bilder. Hon undervisar elever som läser SVA1 och SVA2 i samma klassrum och låter eleverna som läser årskurs två fokusera mer på dialekter. Elevernas arbete resulterade i muntliga redovisningar om de olika områdena med hjälp av ett bildspel.

Kopplingen till skriftspråket är tydlig när de tre lärarna pratar om ämnesområdet, liksom att eleverna ska kunna prata på olika sätt i olika miljöer. Språklig variation är således både ett kunskapsområde och ett färdighetsområde. En övning som Karin berättar om består av ett scenario där alla elever kommit försent och Karin låst dörren. Eleverna blir upprörda och bestämmer sig för att mejla skolans rektor. Dessutom ska de delge en vän situationen i ett SMS. De skrivna texterna blir sedan underlag för en diskussion om mottagaranpassning, syfte och hur mejl och sms skiljer sig åt. Karin framhåller att det är viktigt att eleverna får sätta ord på sitt eget språk. Hennes elever har även fått skriva en debattartikel med tesen ”olika situationer kräver olika språk”, vilket föregicks av ett tema som kretsade kring slang och ungdomsspråk. För Karin är det viktigt att undervisningen utgår från elevernas språk, både skriftligt och muntligt:

Karin: I ettan var det mest fokus på sociolekten. Men i tvåan gick vi igenom alla begreppen mycket mer och de hade lite som ett prov där de skulle beskriva två av minoritetsspråken och göra sin egen karta över hur deras eget språk påverkas av de olika -lekterna.

Alma: Aha, så de skulle koppla till sin idiolekt?

Karin: Ja. Jag är 16 år och jag är kille. Då påverkas jag av kronolekt och sexolekt. Jag är från det här landet och bryter på det här sättet och det blir min etnolekt.

Karins undervisning i SVA1 fokuserar på ungdomsspråk och slang. I årskurs två tar Karin upp dialekter och minoritetsspråk. De tre lärarna pratar om våra nationella minoritetsspråk som en språklig variation som finns i Sverige och som eleverna ska känna till. Men det som framhålls som viktigast är att vara medveten om den egna produktionen av tal och skrift, och att själv kunna välja rätt sätt att prata och skriva vid rätt tillfälle. För detta krävs både receptiva och produktiva kunskaper om språklig variation (Bijvoet & Fraurud, 2006, s. 9).

Emma och Karin tar upp brytning som språklig variation i sina klassrum. Båda tycker att det är svårt att prata om brytning på ett sätt som känns bra. Emma pratar med sina elever om

att vissa brytningar har högre status än andra och att det också avspeglas i hur man blir bemött i sin brytning. Hon menar att det är viktigt att vara finkänslig när man pratar om svåra frågor men att det brukar falla väl ut i undervisningen och leda till intressanta samtal. Samtal om rasism är ofta närvarande i hennes klassrum, och hon upplever att eleverna tycker att det är skönt att prata om sina upplevelser av rasism. Emmas elever läser SVA3 och har fått skriva ett PM om språk och makt. Uppgiften var att välja antingen dialekt, sociolekt, kronolekt eller sexolekt och formulera en egen frågeställning som kopplar den valda -lekten till makt. När Emma får frågan om vad som är det viktigaste i undervisningen svarar hon snabbt:

Emma: Att man kan påverka sitt eget sätt att prata. Och att man kan få mer makt genom sitt språk, både sitt talspråk och sitt skriftspråk. Att bli medveten om att det egentligen inte finns något fint eller fult språk, utan det ligger i betraktarens öra! Det pratar vi mycket om. Och att attityderna till språk förändras.

Emma säger alltså att språk inte har något inneboende värde i sig utan att det är vi språkbrukare som lägger på åsikter och fördomar. Detta är inte statiskt utan föränderligt. Och förändringen skapas av oss som använder språket. Eleverna äger sitt sätt att använda språket, och attityderna som finns i samhället till språklig variation är existerande men går att förändra. I förhållande till Ruiz (1984) förhållningssätt till flerspråkighet är det här ett exempel på när flerspråkighet ses som resurs, och som något som både inkluderas i undervisningen och anses bidra till en diskussion om lärande och språk.

5.2.2.2 Förhållningssätt till ämnesområdet

De tre lärarna i svenska som andraspråk beskriver ämnesområdet språklig variation som både roligt och svårt. Det roliga ligger i ett eget intresse för språkvariation, men att leverera det på ett sätt som passar den egna elevgruppen är svårt. Karin formulerar situationen så här:

Karin: Jag tycker att vissa delar av det är roligt, som när man tar upp det här med slang, förortsdialekter eller språk eller vad man nu kallar det. Det är väldigt kul. Men i tvåan försökte jag komma in på det här med dialekter och det gick liksom inte alls för de har ingen relation till svenska dialekter insåg jag snabbt. Så även om vi tittade på filmer på olika dialekter och jag frågade: ”vad tycker ni om skånska?” eller vad ”tycker ni om norrländska?” så hade de liksom ingen uppfattning för de har inte vuxit upp med att man har tyckt och tänkt något om dialekter. Så den biten är svårare. Men annars tycker jag att det är ett kul inslag.

Karin framhåller att nyckeln till förståelse om språklig variation även på svenska är att göra jämförelser mellan svenska och elevens modersmål. Hon ser jämförelserna som en självklar ingrediens inom alla undervisningsområden. Inger berättar att hon egentligen tycker om att undervisa om språklig variation men att det är så mycket annat eleverna behöver öva på. Hon menar att undervisningen om språklig variation blir allt för översiktlig och att de aldrig kommer till att handla om språkets nyanser:

Inger: De kan liksom inte se på språket med hjälp av metaspråk och analysera hur det är skrivet och så. Det är över deras förmåga att se på språk. De är inte där ännu. De har inte den abstraktionsnivån som behövs för att föra ett resonemang om det. Sedan har de inte ord heller

för att föra resonemang, på det sättet. Så därför man kanske inte gör det så hemskt mycket heller. För det finns väldigt mycket annat som det brinner i knutarna för att få dem att lära sig. Men nu står det där i kursplanen att det ska ingå och då gör man det. Och så får det bli det blir och så kan man beta av det. Sätta bock i kanten.

En del av Ingers resonemang handlar om att eleverna inte har den språkliga förmågan som krävs för att prata om språk. Det är förmågan på svenska som räknas i Ingers klassrum och flerspråkigheten är inte en resurs som undervisningen kan ta spjörn ifrån. Inte heller elevernas andra erfarenheter av att ha mött språk och språklig variation ses som möjliga att inkludera.

Emmas förhållningssätt till språklig variation präglas av det tydliga maktperspektivet som finns i SVA3. Hon tycker att det märks att det är svårt för eleverna att göra kopplingen mellan språk och makt och utgår både från sig själv och från elevernas situation för att göra förtydligande exempel:

Emma: Jag ändrar ju själv mitt språk. I klassrummet har jag mycket makt. Men jag brukar berätta för eleverna om att jag svär väldigt mycket hemma. Det skulle jag ju aldrig kunnat göra som lärare. Då hade ingen tyckt att jag var professionell eller seriös. Det tycker eleverna är kul.

Alma: Ja, ”kan hon också svära”.

Emma: Ja, de brukar fråga vilka svordomar jag använder, men det berättar jag inte. Men vi pratar mycket om det, och om vad som händer med deras egna makt. Vad de hade för makt den dagen då de satte sin fot på svensk mark. Och vad de har för makt nu, när de läser svenska som andraspråk 3. Vilken skillnad i makt det är. Och då går det upp för dem.

När Emma pratar om språk och makt gör hon det med utgångspunkt i förhållningssättet att makt kan förändras och att mottagandet handlar om attityder. Hon förhåller sig till ämnesområdet med en tydlig koppling till eleverna och deras situation som inlärare av svenska, men Emma visar samtidigt att alla språkbrukare förhåller sig till sin språkliga repertoar i sin vardag.

6 Diskussion, slutsatser och vidare forskning

I detta kapitel diskuteras och jämförs resultaten från de två delstudierna i kommunikation med tidigare forskning och med den diskussion om svenskämnenas utveckling som etablerades i kapitel 2 och 3. Fokus ligger på de didaktiska implikationer som studiens resultat ger för gymnasieskolan i allmänhet och lärare i svenska och svenska som andraspråk i synnerhet. Därefter presenteras slutsatser och förslag till vidare forskning.

6.1 Diskussion

En utgångspunkt för min studie har varit att valen av vilken språklig variation som representeras är viktig att undersöka eftersom den säger något om synen på språk, om språkideologin. Valen är ideologiska eftersom, de innebär att något som hade kunnat väljas väljs bort.

Min första frågeställning, hur språklig variation framställs i ämnesplanerna i SVE och SVA, besvaras genom en kvalitativ textanalys. Resultaten från ämnesplansanalysen i avsnitt 5.1 visar att olika val gjorts i ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Att eleverna i svenska som andraspråk ska diskutera språk i förhållande till makt och kulturell

tillhörighet är ett intressant faktum men det väcker fler frågor än vad det ger svar. Det explicita resursperspektiv som finns i ämnesplanen för svenska som andraspråk genomsyrar inte ämnesplanen som helhet, eftersom det finns ett implicit bristperspektiv som syns exempelvis genom att eleverna inte ska få tillgång till ett metaspråk. I ämnesplanen för SVA står det att flerspråkighet ska ses som en resurs, men resursperspektivet på flerspråkighet tar sig inte hela vägen in i SVE. Economou (2015a, s. 94) anser att jämförelseperspektivet skulle kunna ge även enspråkiga elever insikter om vårt mångkulturella samhälle, särskilt om det innefattar både språkliga och kulturella likheter och skillnader. Utifrån Ruiz (1984) resursperspektiv borde alla elever diskutera flerspråkighet, vad det innebär att lära på ett andraspråk och på olika sätt synliggöra flerspråkighet som tillgång inte bara i SVA utan för alla gymnasieungdomar. Ett sådant förhållningssätt till flerspråkighet är en del av vad Lahdenperä (2014, s. 30) kallar interkulturalitet, där olika språk och kulturer samverkar och berikar varandra.

Det är rimligt att eleverna i SVA får mycket stöd i sin språkutveckling. Frågan är dock om det är rimligt att kraven för hur man ska prata är så olika när båda ämnena ger behörighet till högre utbildning, eftersom ett ämnesspecifikt språk framhävs i kommentarerna för svenska men inte i svenska som andraspråk. De språkliga jämförelser som görs i SVE görs med de nordiska språken, medan de i SVA görs med modersmålet och andra språk eleven kan. Utblickar från svenskan mot andra språk skulle kunna berika undervisningen om språklig variation även i SVE.

Min andra frågeställning, hur lärare tolkar och förhåller sig till språklig variation som ämnesområde, har undersökts genom en intervjustudie med sex lärare. Tolkningen undersöks genom hur lärarna beskriver att de har valt att lägga upp ämnesområdet och förhållningssättet genom hur de berättar om undervisningen och ämnesområdet. De flesta lärarna, fem av sex, undervisar i den första kursen av respektive ämne, SVE1 eller SVA1. Det beror på att det i SVE är mest fokus på språklig variation i den första kursen, medan det i SVA är mer utspjutt över de tre kurserna. Den språkvariation som inkluderas i undervisningen skiljer sig mellan de sex olika lärarna, men det finns skillnader som kan härledas till de olika ämnena. Att lärarna i SVA ger en mer splittrad bild av ämnesområdet måste förstås i ljuset av att de undervisar om språklig variation inom olika kurser. Kopplingen till skriftspråket är tydligt i SVA, medan lärarna i SVE främst diskuterar språklig variation i talat språk. Lärarna i SVA gör en vidare tolkning av -lektbegreppet, bland annat genom att inkludera bildspråk och att koppla även skriftspråk till idiolekten (Einarsson, 2005). Lärarna i svenska framhåller dialekten som viktig och rolig att undervisa om, medan lärarna i svenska som andraspråk tycker att det är svårt att undervisa om dialekt. SVE-lärarna pratar om dialekt som något förenande hos sina elever, medan flerspråkigheten verkar ha en liknande funktion i SVA.

Jonsson (2007, s. 263) synliggör hur en grupp killar använder sitt språk i skolan. Han riktar också blicken åt skolans, framförallt lärarnas, syn på elevernas språkbruk som problematiskt och att de såg det som sitt jobb "att ge sina elever ett språk". Det är ett språkideologiskt uttalande som innebär att elevernas sätt att prata inte räknas. Ämnesområdet språklig variation har en möjlighet att ge eleverna ett språk för att tala om sitt eget, liksom om andras språk. Då behövs de begrepp som hittills varit reserverade för eleverna som läser SVE.

I resultatet syns att SVA-lärarna i större utsträckning diskuterar elevens egna språkbruk, medan det i SVE är större fokus på andras språkliga variation. I SVA framstår språklig variation som både färdigheter i form av anpassning av det egna språket och språkliga analyser av syfte

och mottagare, medan det i SVE i större utsträckning är ett kunskapsområde. Genom att inkludera olika sorters språklig variation i undervisningen förmedlar de sex lärarna olika bilder av vad språklig variation är. De lärare som väljer att inte inkludera sådana varieteter som går att härleda till flerspråkighet positionerar sig genom sina val, medvetet eller omedvetet. Språkideologin som lärarna ger uttryck för kan inte härledas till en syn på språkbrukarna av varieteten som problematiska, så som Milani (2013, se avsnitt 2.3) visar. Valen lärarna gör grundar sig inte bara i ämnesområdet, så som det syns i ämnesplanen, utan de är även val utifrån tankar om den egna elevgruppen. Detta syns i Ingers resonemang (se avsnitt 5.2.2.2). Hon hade velat göra annorlunda men känner sig begränsad, vilket jag kopplar till ett bristperspektiv.

Bijvoet och Fraurud (2006, s. 8) framhåller att varje språkbrukare behöver ”en språklig repertoar av olika varieteter, genrer och stilar som täcker alla ens språkliga behov”. Inger menar att hennes elever inte har tillgång till den språkliga repertoar de behöver, medan de andra lärarna oavsett undervisningsämne ger uttryck för att deras elever kan prata på olika sätt, men inte alltid om olika språkbruk.

Valet att utelämna varieteterna kan även bero på de svårigheter av benämningar av varieteterna som Maria ger uttryck för i intervjun, och som diskuterats i den språksociologiska forskningen (se avsnitt 5.2.1.1). Sara inkluderar flerspråkighet, men har ett upplägg som inte öppnar för diskussion (se avsnitt 5.2.1.1). Jag tror att man genom att inkludera eleverna i samtalen kan få intressanta diskussioner om både språkinläring och attityder till språklig variation.

Economou (2015a, s. 58) skriver att lärarna hon intervjuat både implicit och explicit uttrycker att eleverna har ”problem”. Lärarens syn på flerspråkighet som brist eller resurs ger olika ingångar till vilka erfarenheter och kunskaper som får ta plats i klassrummet, vilket syns i Ingers resonemang om språklig variation som ett ämnesområde som är alldeles för svårt för hennes elever.

En aspekt av ämnesområdet som framträder i båda ämnesplanerna handlar om attityder till språklig variation. Detta lyfter jag fram som en otydlighet i ämnesplansanalysen, och det är också den del av ämnesplanen som väcker flest frågor hos de intervjuade lärarna. Jag tror att diskussionerna om attityder är viktiga, men ser också en risk till att reproducera rådande normer. För att undvika det krävs att läraren har både gedigna kunskaper i fråga om språksociologi och ett sådant förhållningssätt som lyfts av läraren Emma: att det är föränderligt (se avsnitt 5.2.2.1).

Det märks en tendens, både i ämnesplanen och i intervjuerna, till att eleverna i svenska ska lära sig att prata om andras språkliga variation medan svenska som andraspråkseleverna ska ringa in sin egen språkliga variation och förstå behovet av att utveckla sitt språk till att vara gångbart i fler sammanhang. Det är intressant i förhållande till vad Bijvoet och Fraurud (2006, s. 10) benämner som *sociolingvistisk medvetenhet*. Medvetenheten innebär att kunna urskilja olika sätt att tala och skriva och är inte bara viktig för individens språkutveckling utan även i det sociala samspelet mellan olika grupper. Bijvoet och Fraurud (2006, s. 9) framhåller sociolingvistisk medvetenhet som en viktig kompetens i dagens flerspråkiga Sverige. Denna kompetens skulle undervisningen i språklig variation kunna fokusera tydligare, både i SVE och i SVA. Då skulle resursperspektivet kunna komma in tydligare även i SVE, genom resonemang om vad flerspråkighet kan innebära både på individnivå, nationellt och globalt.

Economou (2015b, s. 55f) jämförelse av ämnesplanerna i SVE1 och SVA1 leder bland annat till slutsatsen att SVA är ett mindre utmanande ämne, som ställer lägre krav på eleverna.

Analysen av ämnesplanerna i SVE 1, 2 och 3 samt SVA 1, 2 och 3 med inriktning på språklig variation i den här studien visar att det ställs olika krav på eleverna, men att anlägga ett maktperspektiv ser jag som en kognitivt krävande uppgift som reserverats för SVA-eleverna. Economou (2015b, s. 56) menar att de nuvarande styrdokumenterna för svenska och svenska som andraspråk är mer olika än de föregående och att det riskerar att göra SVE till det ”högre” svenskämnet och SVA till det ”lägre”.

Det hon syftar på är Malmgrens (1992) indelning av två historiska svenskämnen, ett ”högre” svenskämne för gymnasieeleverna i läroplanen för gymnasieskolan från 1965 (Lgy 65) och de treåriga linjerna i läroplanen för gymnasieskolan från 1970 (Lgy 70) och ett ”lägre” svenskämne för fackskoleeleverna i Lgy 65 och yrkeslinjerna i Lgy 70. I det ”högre” svenskämnet är studierna ämnescentrerade, litteraturstudierna kronologiska och språkligt riktas blicken mot ett allt mer avancerat språk under utbildningens gång. I det ”lägre” svenskämnet framställs ett färdighetsorienterat ämne, som utgår från elevens motivation och där litteraturen har en mindre roll, ofta i form av läsning inom olika teman. Malmgrens indelning kretsar kring litteraturen, men indelningen i ett kunskapscentrerat och ett färdighetscentrerat ämne syns till viss del i ämnesplanerna och i högre utsträckning i lärarnas tal om sin undervisning även när det gäller språklig variation inom SVE och SVA enligt den nu gällande läroplanen för gymnasieskolan, Lgy 11.

Med kännedom om de oklara urvalsprocesserna till svenska som andraspråk som riskerar att utgå från socioekonomisk bakgrund istället för språkkunskaper (se avsnitt 1.1) anser jag att språklig variation är ett område vars undervisning skulle gynnas av om alla elever oavsett modersmål befinner sig i samma klassrum. Om SVE och SVA istället utgjorde ett gemensamt svenskämne, såsom bland andra Economou (2015c) och Francia (2013) förespråkar genom sin forskning, vore det omöjligt att bortse från den språkliga variation som rimligtvis finns även i SVE-lärarnas klassrum. Undervisningspraktikerna (jfr Francia, 2013) skiljer sig åt på ett sätt som är svårt att motivera utifrån skollagens skrivningar om en likvärdig skola för alla (SFS 2010:800). Språklig variation är ett ämnesområde med stor potential i ett flerspråkigt samhälle. Detta ämnesområde blir än mer aktuellt när en sammanslagning av svenskämnen diskuteras (Hyltenstam & Milani, 2012; Economou, 2015c; Francia 2013). Ämnesområdet skapar didaktiska möjligheter, som är svårare att dra nytta av i ett monokulturellt präglat klassrum.

6.2 Slutsatser

Syftet med det här examensarbetet är att kartlägga hur ämnesområdet språklig variation hanteras i de nu gällande styrdokumenterna för gymnasieskolans ämnen svenska och svenska som andraspråk och hur ett antal aktiva lärare beskriver och reflekterar över sin egen undervisning i fråga om ämnesområdet inom ramarna för de båda svenskämnen. Det har jag gjort genom att analysera ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk och genom analyser av intervjuer med sex lärare.

Min första frågeställning är hur språklig variation framställs i ämnesplanerna för svenska och svenska som andraspråk på gymnasienivå. Resultatet visar att det ställs olika krav på undervisningen, både gällande vilken språkvariation som representeras och på hur eleverna ska förhålla sig till kunskaperna. Eleverna som läser svenska som andraspråk anses ha ett större behov av undervisning om språkets makt, om flerspråkighet och om kulturell tillhörighet i

relation till språklig variation, medan relevanta språkvetenskapliga begrepp framhålls som viktiga i undervisning av elever som läser svenska. Kopplingen till det egna språkbruket är tydligare i ämnesplanerna för svenska som andraspråk.

Min andra frågeställning är hur ett antal lärare i svenska och svenska som andraspråk tolkar och förhåller sig till ämnesområdet språklig variation. Studiens storlek och utformning gör det svårt att dra några större slutsatser än att det finns en tendens till att de intervjuade lärarnas tolkning av ämnesområdet utgår från olika syn och kunskap om ämnesområdet språklig variation, om flerspråkighet och om sina elever. Detta visar sig exempelvis genom att de intervjuade lärarna i svenska talar om språklig variation som ett kunskapsområde medan intervjuade lärarna i svenska som andraspråk talar om både kunskaper och färdigheter som utgår från elevens egna språkliga variation.

6.3 Förslag till vidare forskning

I den här undersökningen finns inte elevernas perspektiv med. Elevernas möte med ämnesområdet samt deras tankar om hur deras kunskaper kan tas tillvara och utmanas i undervisningen skulle vara spännande fält att undersöka. Dessutom behövs fler didaktiska studier som siktar in sig på särskilda delar av ämnena, som ämnesområdet språklig variation. Hur undervisar man som lärare bäst om språklig variation utan att reproducera rådande normer? Detta skulle kunna göras tillsammans med verksamma lärare i form av aktionsforskning eller learning studies.

I den här studien framkommer att det finns skillnader i fråga om vilka behov Skolverket anser att elever som läser SVE och SVA har när det gäller hur de ska använda sitt språk. Genom att analysera språket i ämnesplanerna kan man få syn på vilka som har makt, och vilka som inte har det. Den kritiska diskursanalysen erbjuder verktyg för sådan analys. Den utgår från tanken att det pågår maktkamper mellan olika ideologier om vilken ideologi som ska vara den dominerande i ett visst sammanhang (Helgesson, 2017, s. 91). Människors sätt att tala och skriva om olika ämnen kan säga något om vilka ideologier som för närvarande har makten. Därför är språkbruket viktigt att undersöka. Detta är särskilt viktigt i svenska som andraspråk, ett ämne som länge varit ett slagträ i den politiska debatten.

Det behövs även fler studier som undersöker ämnena svenska och svenska som andraspråk med syfte att utröna om ämnena ska förbli två eller slås samman. Risken är annars att beslutet om ämnets framtid fattas baserat på attityder om ämnet (Hyltenstam & Milani, 2012, s. 80). Utgångspunkten måste vara att andraspråkselevernas behov av språkutveckling ska tillgodoses av kompetenta lärare, samtidigt som alla elever har rätt till en likvärdig utbildning.

7 Referenslista

- Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2006). Svenska med något utländskt. *Språkvård* 2006 (3), 4–10. ISSN: 0038–8440.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- De Jong, E., Li, Z., Zafar, A. & Wu, C. (2016). Language policy in multilingual contexts: Revisiting Ruiz's "language-as-resource" orientation. *Bilingual Research Journal*, 39 (3–4), 200–212. ISSN:1523–5890.
- Economou, C. (2015a). Gymnasieämnet svenska som andraspråk - behövs det? I: Economou, C. (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 374). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Economou, C. (2015b). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 - två jämbördiga ämnen? I: *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 374). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Economou, C. (2015c). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences 374). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. (2005). Ett vidgat lekt-begrepp. I: Lindgren, M. (red.). *Den skrivande studenten: idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. (s. 118–131). Växjö: Växjö University press.
- Francia, G. (2013). Svenska som andraspråk: Literacy-praktik för likvärdighet eller för social differentiering? I: Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A-C., Liberg C. & Säljö, R. (red.). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Helgesson, K. (2017). Kritiska ansatser – en introduktion. I: Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A. & Wengelin, Å. (red.) (2017). *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (s. 89–94). Malmö: Gleerups.
- Hsiu-Fang, H. & Shannon, S. (2005). Three approaches to Qualitative Content analysis. I: *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288. ISSN: 1741–3109.

- Hyltenstam, K., & Milani, T.M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. (s. 17–152). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). Goda interkulturella miljöer för elevers språk- och kunskapsutveckling. I: Olofsson, M. *Symposium 2003 arena andraspråk* (s. 27–41). Stockholm: HLS Förlag.
- Landqvist, H. (2017). Maktutövning, styrdokument och gymnasieelever. Kritisk diskursanalys och ämnesplanerna i svenska inom gymnasieutbildningen. I: Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A. & Wengelin, Å. (red.) (2017). *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (s. 95–110). Malmö: Gleerups.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.) *The Sage handbook of qualitative research*. (s. 163–188). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Melander, B. (2013). Språkpolitik och språkvård. I: Sundgren, E. (red.) *Sociolingvistik* (s. 325–349). Stockholm: Liber.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. (Doktorsavhandling, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, 188). Lund: Lunds universitet.
- Milani, T.M. (2013). Språkideologiska debatter i Sverige. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 343–376). Lund: Studentlitteratur.
- Milani, T.M. (2010). What's in a name? Language ideology and social differentiation in a Swedish print-mediated debate. *Journal of Sociolinguistics*, 14, 116–142. ISSN 1467–9841.
- Milani, T.M., & Jonsson, R. (2012) Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance, *Linguistic Anthropology*, 22(1), 44–63. ISSN: 1548–1395.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Nordberg, B. (2013). Vad är sociolingvistik? I: Sundgren, E. (red.) *Sociolingvistik* (s. 13–37). Stockholm: Liber.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8, 13–54. ISSN 0885–5072.
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: om elevers språk och skolans språksyn*. (Doktorsavhandling, Institutionen för nordiska språk 101). Uppsala: Uppsala universitet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk. Reviderad 2017*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3859>
- Skolverket. (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Reviderad 2017*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3808>
- Skolverket. (2017c). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Reviderad 2017*. Stockholm: Edita. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Stroud, C. (2013). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 313–342). Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, E. (2013). Språklig variation och förändring. I: Sundgren, E. (red.) (2013). *Sociolingvistik*. (s. 77–121). Stockholm: Liber.
- Svedner, P.O. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1: Informationsbrev till lärare

Hej!



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET

Jag heter Alma Rauer och är lärarstudent vid Göteborgs universitet. Under våren kommer jag att genomföra en undersökning som ska ligga till grund för min examensuppsats. Syftet är att öka kunskapen om hur ämnesområdet språklig variation görs i svenska och svenska som andraspråk. Det handlar om hur undervisningen brukar se ut och om det material som används i undervisningen.

Det jag skulle vilja göra hos dig är att genomföra en intervju som tar ungefär 45 minuter. Till intervjun vill jag att du tar med dig det material som du använde senast du undervisade om språklig variation. Jag kommer att spela in ljud, för att kunna gå tillbaka och analysera materialet. Ingen annan än jag själv och min handledare kommer att ta del av materialet och materialet kommer att anonymiseras. Om dialog och sekvenser används i examensarbetets resultat kommer alla kännetecken, exempelvis namn eller platser att bytas ut eller utelämnas. Du har rätt att avbryta ditt deltagande i studien när som helst och utan att uppge någon anledning.

Examensarbetet kan komma att publiceras vid Göteborgs universitet. Om du har några frågor om studien eller ditt deltagande är du välkommen att kontakta mig.

Alma Rauer

gusxxxxx@student.gu.se

+46 70X XX XX XX

8.2 Bilaga 2: Informerat samtycke



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET

Informerat samtycke

Jag ger härmed min tillåtelse till att intervjuas. Jag ger också min tillåtelse till att intervjun spelas in med ljud och att det insamlade materialet används för analys i den undersökning som kommer att utmynna i en examensuppsats under våren 2018.

Jag har blivit informerad om:

- syftet med intervjun
- att det inspelade materialet behandlas anonymt
- att mitt deltagande är frivilligt
- att ingen annan kommer att ha tillgång till materialet än Alma Rauer och hennes uppsatshandledare
- att examensarbetet kan komma att publiceras vid Göteborgs universitet
- att jag kan kontakta Alma Rauer för att ta del av undersökningen och dess resultat
- att jag har rätt att avbryta mitt deltagande genom att kontakta Alma Rauer och få de observationer som gäller mig borttagna ur undersökningen

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

8.3 Bilaga 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Vad heter du?

Hur gammal är du?

När utbildade du dig till lärare?

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du undervisat på skolan?

Kan du berätta lite om skolan?

Skulle du kunna säga något om vilka elever som söker sig till skolan?

Frågor om undervisning om språklig variation

Vad tycker du om att undervisa om språklig variation?

Vad tycker du är det viktigaste i ämnesområdet?

Nu vill jag att du ska tänka på förra gången du undervisade om språklig variation.

Hur stort utrymme fick ämnesområdet? Hur länge pågick det?

Vad gjorde ni? Hur testades det?

Har du gjort på andra sätt tidigare? Kan du ge något exempel?

För lärare i svenska

Tolkning av styrdokument svenska 1

Det står i LGY 11, att undervisningen ska behandla följande centrala innehåll:

Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.

Vilka begrepp tänker du är grundläggande för att analysera språklig variation?

Språklig variation i talat och skrivet språk med tonvikt på hur språkvariationen hänger samman med till exempel geografisk och social bakgrund samt ålder och kön.

Vad tänker du om det?

Dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation.

Vad tänker du om ”attityder till olika former av språklig variation”- vad kan det innebära?

Kunskapskravet för betyget E är formulerat såhär:

Eleven kan göra enkla reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven översiktligt om attityder till någon form av språklig variation.

Hur tolkar du det? Vad brukar vara svårast för eleverna?

Nu är mina frågor slut. Finns det något annat som du vill säga som du känner inte har kommit fram?

Tack för din tid!

För lärare i svenska som andraspråk

Tolkning av styrdokument svenska som andraspråk 1

I ämnets syfte står det att undervisningen står det att undervisningen i svenska som andraspråk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

Kunskaper om språk och språklig variation samt förmåga att reflektera över språkanvändning och attityder till olika språkbruk.

Hur tolkar du det?

Undervisningen i SVA1 ska behandla följande centrala innehåll:

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.

Vad tänker du om attityder till olika former av språklig variation - vad kan det innebära?

Kunskapskravet för betyget E är formulerat såhär:

Eleven kan göra enkla reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare, syfte och kommunikationssituation samt hur språk i olika situationer kan ha olika status.

Hur tolkar du det? Vad brukar vara svårast för eleverna?

Nu är mina frågor slut. Finns det något annat som du vill säga som du känner inte har kommit fram?

Tack för din tid!