



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bilden av svenskläraren

En kritisk diskursanalys av svensksdidaktisk forskning

Hanna Markendahl
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Maia Andréasson
Examinator: Peter Andersson
Kod: VT18-1150-006-LGSV2A

Key words: teachers, teacher, Swedish, upper secondary school, didactics, research
Nyckelord: lärare, svensklärare, gymnasieskolan, svenska, svensksdidaktisk forskning

Abstract

Published research can influence norms, perceptions and political decisions. The theory of critical discourse analysis states that language affects the phenomenon it describes. Hence, the use of language in different research publications has the power to affect the researched phenomenon. Therefore, it is important to study the ways in which phenomena are portrayed within different research fields.

In this study, the conclusion chapters from 19 doctoral theses within the field of Swedish didactic research are analyzed to make visible how the upper secondary school's Swedish subject teacher is portrayed in the research field. The analyzed theses are published between 2008 and 2018. The aim of this study is to contribute to a discussion about how research results can affect teachers' professional status and is based on the theory of the critical discourse analysis. The method used is also dominated by the critical discourse analysis with analyses through *connotations* of words and *implications* in sentences. The implications are generated from four baselines which holds claims regarding what is included in the professional responsibility of teachers in the subject of Swedish.

The analysis shows that the upper secondary school teacher in the subject of Swedish is portrayed through two discourses, a *competence discourse* and a *deficiency discourse*. In the former the teacher is portrayed as competent and in the latter the teacher is portrayed as deficient. The two discourses are equally represented between the year 2008 and 2016. However, mainly one of the two dominates within each individual thesis.

Within the two discourses different parts of the teachers' profession are valued. Within the competence discourse teachers are described as competent mainly in relation to their work with teaching methods and educational content in working with reading practices. Within the deficiency discourse, on the other hand, they are described as deficient mainly in their approach to students in working with writing practices.

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	3
2	Syfte och frågeställningar	4
3	Disposition.....	4
4	Teori och tidigare forskning.....	4
5	Material och metod	5
5.1	Avhandlingar, utsagor och värderingar	6
5.2	Kritisk diskursanalys som metod.....	8
5.2.1	Stilvalör.....	8
5.2.2	Implikationer och baslinjer	9
5.2.2.1	<i>Baslinje I: Läraren och eleverna.....</i>	<i>10</i>
5.2.2.2	<i>Baslinje II: Läraren och undervisningens metoder och innehåll.....</i>	<i>11</i>
5.2.2.3	<i>Baslinje III: Läraren och hans kunskaper</i>	<i>13</i>
5.2.2.4	<i>Baslinje IV: Läraren och bedömningsarbetet</i>	<i>14</i>
5.2.2.5	<i>Teser</i>	<i>14</i>
5.3	Baslinjekategorier och praktikanalys.....	16
5.4	Etiska överväganden och reflektioner kring metodik	16
6	Resultat.....	20
6.1	Diskurser	20
6.1.1	Kompetensdiskursen.....	22
6.1.1.1	<i>Den kompetenta svenskläraren som subjekt.....</i>	<i>22</i>
6.1.1.2	<i>Genitivkonstruktioner med den kompetenta svenskläraren.....</i>	<i>24</i>
6.1.2	Bristdiskursen	25
6.1.2.1	<i>Den bristfälliga svenskläraren som subjekt.....</i>	<i>25</i>
6.1.2.2	<i>Genitivkonstruktioner med den bristfälliga svenskläraren</i>	<i>27</i>
6.2	Värderingar och baslinjer.....	28
6.2.1	Värderingar och baslinjer inom kompetensdiskursen.....	29
6.2.2	Värderingar och baslinjer inom bristdiskursen	30
6.3	Praktiker, diskurser och baslinjer	32
7	Sammanfattande diskussion.....	36
8	Litteraturlista	38
9	Bilagor	40

1 Inledning och bakgrund

Forskning är ett maktmedel som påverkar samhällets normer och uppfattningar (Broström, 2012). Det är därför viktigt att kritiskt analysera forskningens språkbruk. Den svenskdidaktiska forskningen är ett relativt nytt fält i Sverige och utvecklades under 1980-talet (Erixon, 2012). Idag är den en informationskälla som ligger till grund för politiska beslut i utbildningsfrågor och för utformning av lärarutbildningen (Broström, 2012; Erixon, 2012). Den kan således beskrivas som en maktfaktor som påverkar svensklärares yrkesutövning och har som syfte att undersöka bland annat hur undervisning kan stödja elevers läs- och skrivutveckling (Göteborgs universitet, 2017).

I en forskningsöversikt över studier som analyserat lärares kunskap ur olika aspekter presenterar Längsjö (1996) att forskaren Elbaz (1993 i Längsjö, 1996) illustrerat hur forskning om undervisning tecknat en negativ bild av lärare i en israelisk kontext. Elbaz (ibid) förklarar att forskningen haft ett enkelriktat fokus på negativa aspekter av lärares handlingar, vilket resulterat i att positiva lärarprestationer inte synliggjorts. Med tanke på forskningens makt är en ensidig bild av lärare ett problem med konsekvenser. Bland annat är det rimligt att anta att den får konsekvenser för lärares status som, i både media och forskning, beskrivs som låg. Den låga yrkesstatusen har setts som en orsak till det sjunkande antalet ansökningar till lärarutbildningen (Mickwitz, 2015) och är på så sätt ett samhällsproblem; färre lärarstudenter resulterar i färre lärare, vilket resulterar i sämre utbildningskvalitet. Lärares låga yrkesstatus får således konsekvenser ner på elevnivå (ibid).

Genom att lyfta in Elbazs resultat i en svensk kontext ställer Längsjö (1996) indirekt frågan *Hur ser bilden av läraren ut i den svenska forskningen?* Efter att ha studerat forskningsfältet kan jag konstatera att denna fråga ännu inte tycks ha besvarats. I denna examensuppsats behandlas frågan med fokus på svenskdidaktisk forskning som publicerats mellan 2008 och 2018. Analysen av texter inom fältet utgår ifrån den kritiska diskursanalysens teori (se avsnitt 4) som innehåller begreppet *diskurs*. En diskurs kan beskrivas som ett ”sätt att tala och skriva inom ett visst område” (Gustafsson, 2013:93) och innebär i detta fall de olika sätt på vilka svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper värderas inom den svenskdidaktiska forskningen.

För att kunna genomföra den ovan nämnda analysen behöver jag ställa ytterligare en fråga: *Vad kännetecknar en bra lärare?* Eftersom de flesta har en relation till skolan under stora delar av sina liv har många människor ett svar på den nämnda frågan (Hesslefors Arktoft, 2000). Föreställningar om *den goda läraren* skapas och återskapas i bland annat film, litteratur och politiken och finns således i hela samhället. Därav finns de även i denna examensuppsats samt i den svenskdidaktiska forskning som här analyseras. I denna uppsats har fyra *baslinjer* formulerats utifrån vad som rimligen kan anses ingå i en svensklärares yrkesansvar och uppgifter (se avsnitt 5.2.2). I uppsatsen definieras en bra lärare som en lärare som tar det ansvar och utför de uppgifter som beskrivs i baslinjerna. De fyra baslinjerna fungerar som ett verktyg i analysen av materialet.

Genom en analys byggd på den kritiska diskursanalysens teori synliggörs i denna studie tendenser till hur den svenskdidaktiska forskningen värderar svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra till en diskussion om hur den svenskdidaktiska forskningen kan påverka ämneslärares yrkesstatus. För att uppnå syftet synliggörs värderingar av svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper som bedöms finnas i den svenskdidaktiska forskning som publicerats mellan 2008 och 2018.

1. Vilka diskurser framträder i värderingar av svensklärare och hur fördelar sig dessa diskurser i materialet?
2. Vilka baslinjer kan materialets värderingar främst bedömas förhålla sig till och hur fördelar sig dessa baslinjer mellan diskurserna?
3. Vilka undervisningspraktiker fokuseras främst i materialet och hur förhåller sig dessa praktiker till diskurser och baslinjer?

3 Disposition

Uppsatsen är disponerad på följande vis: Först presenteras teori och tidigare forskning (avsnitt 4). Därefter beskrivs material och metod samt metodikens koppling till teorin genom en presentation av urval (5.1) och analysmetod (5.2) samt analysverktyg (5.2.1 och 5.2.2). Sedan redogör jag för hur materialet vidare bearbetats (5.3) och därefter presenteras reflektioner kring forskningsetiska frågor och metodik (5.4). I avsnitt 6.1 besvaras den första frågeställningen utifrån en redogörelse av de diskurser som bedöms framträda i materialet (6.1.1 och 6.1.2). I avsnitt 6.2 besvaras den andra frågeställningen utifrån en kategorisering av hur materialet förhåller sig till baslinjer samt utifrån hur denna kategorisering förhåller sig till diskurserna (6.2.1 och 6.2.2). Den tredje frågeställningen besvaras i avsnitt 6.3 utifrån en praktikanalys samt utifrån en sammanställning av resultaten i avsnitt 6.1 och 6.2. Slutligen diskuteras uppsatsens resultat i en sammanfattande diskussion i avsnitt 7. Där ges även förslag på vidare forskning.

4 Teori och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras den teori som uppsatsen utgår från samt tidigare forskning som relaterar till uppsatsämnet.

Analysen av materialet har genomförts utifrån Faircloughs kritiska diskursanalys som bygger på teorin om att språk alltid innehåller värderingar (Hansson, 2013). Teorin ställer följande frågor: ”Vem eller vilka har makt (och vem eller vilka har inte makt)? Hur utövas den aktuella makten? Vilka följder kan maktutövningen tänkas få för olika individer och grupper?” (Helgesson, 2017:93). Att den svenskdidaktiska forskningen har en viss makt över synen på svensklärare kan styrkas genom den kritiska diskursanalysens teori om att språk i någon mån påverkar och förändrar det fenomen det beskriver (Gustafsson, 2013). I denna uppsats utgörs *språket* av svenskdidaktiska avhandlingars diskussionsavsnitt och *fenomenet* av svensklärares yrkesutövning.

Inom den kritiska diskursanalysens teori är begreppet *diskurs* centralt. Det kan definieras som ett ”sätt att tala och skriva inom ett visst område” (Gustafsson, 2013:93). En diskurs innehåller språkliga uttryckssätt som upprätthåller maktsystem. Enligt Fairclough (2013) är det genom en kritisk diskursanalys av språket möjligt att synliggöra de värderingar som finns inom ett visst system.

En diskurs får mening genom att hänsyn tas till det sammanhang i vilket diskursen förekommer (Fairclough, 2013). Det svenskdidaktiska forskningssammanhanget har

presenterats i avsnitt 1. I denna studie utgörs diskurser av de sätt på vilka den svenskdidaktiska forskningen värderar svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper. Studiens resultat kan fungera som en grund för vidare studier om ”vilka följder maktutövningen kan tänkas få för olika individer och grupper” (Helgesson, 2017:93). Teorin beskrivs vidare i relation till metodiken i metodavsnittet (avsnitt 5).

Som nämnts i inledningen tycks det inte ha publicerats några studier om hur forskning beskriver lärare i Sverige. Det finns givetvis många studier som på olika sätt beskriver lärares yrke men inga som analyserar hur lärare beskrivs i andra studier. Ett exempel på en studie som beskriver lärares yrke är Marknäs (2015) som beskriver lärares betygssättning. Ett annat exempel är Fredriksson (2011) som studerar hur lärares yrkesutövning påverkas av marknadsstyrning.

Elbaz (1993 i Längsjö, 1996) visar att forskning haft ett enkelriktat och negativt fokus på lärare i en israelisk kontext. Detta är relevant för föreliggande uppsats eftersom Elbazz studie är den enda på temat som framkommit i sökningar på studier som analyserar hur lärare beskrivs inom forskning. Studien har emellertid inte gått att få tag på i sin helhet utan endast som ett referat i Längsjö (1996).

I Sverige tycks den utbildningsforskning som analyserar hur fenomen beskrivs och värderas i texter till stor del utgå från läroplaner. Palo (2013) analyserar till exempel utbildnings- och kursplaner vid 22 lärosäten med syftet att kartlägga vilken svensklärare som konstrueras i nämnda dokument. Palo använder sig av diskursanalys och dokumentanalys och bedömer att det går att tala om sex svensklärarkonstruktioner: ”den akademiska, den professionsinriktade, den demokratiska, den väljande och valbara, den flerkulturellt inriktade respektive den funktionella svenskläraren” (Palo, 2013:153).

Landqvist (2017) jämför gymnasieskolans och gymnasiesärskolans läroplaner för att bedöma vilka diskurser som förekommer där. Han presenterar att *kunskapsdiskursen* och *politisk – juridiska diskurser* på olika sätt synes utöva makt över elever inom de olika skolformerna.

Malmström (2017) studerar hur elevers skrivande framställs i gymnasieskolans läroplaner och i mediedebatter. Utifrån en kritisk diskursanalys fokuserar han på föreställningar om skrivande och kommer fram till att det rör sig om en tydlig *förfallsdiskurs* i medias rapportering av elevers skrivande.

Hellberg (2008) urskiljer olika röster i kursplaner. Han använder sig av en textnära analys för att illustrera att olika viljor ligger bakom formuleringarna i dessa styrdokument.

Sökningar efter internationell forskning resulterade bland annat i träffar inom amerikansk och brittisk aktionsforskning (se Norman, Alsup, Malewski & Shoffner, 2012; Borg, 2010). Det är inte troligt att det inom aktionsforskning förekommer textnära analyser av hur lärare beskrivs inom forskningen, eftersom aktionsforskning är förlagd inom den pedagogiska praktiken. Sökningarna har emellertid inte heller synliggjort andra internationella studier som analyserar hur lärare beskrivs inom forskning, så när som på ovan nämnda studie av Elbaz (1993 i Längsjö, 1996).

5 Material och metod

I detta avsnitt presenteras studiens material och metod samt hur teorin förhåller sig till metodiken. Först beskrivs urvalsprocessen och begreppen *utsagor* och *värderingar* (5.1). Därefter beskrivs den kritiska diskursanalysens metodik (5.2) samt begreppet *stilvalör* (5.2.1). Vidare redogör jag för begreppen *implikationer* och de *baslinjer* som studiens analys till stor del utgår från (5.2.2). Sedan förklaras hur värderingar kategoriserats i förhållande till olika baslinjer och hur en analys av materialets undervisningspraktiker gått till (5.3). Kapitlet avslutas med reflektioner kring forskningsetik och metodik (5.4).

Studien bygger på en kvalitativ induktiv metod med material och metod nära sammankopplade, vilket innebär att materialet presenteras i samband med att metodens olika steg illustreras. För att tydligt illustrera metoden ges löpande exempel på hur analysen gått till (se avsnitt 5.2 och 5.4). Vidare redogörelse för analysen följer i resultatdelen (6).

5.1 Avhandlingar, utsagor och värderingar

Materialet utgörs av svensksdidaktiska avhandlingar skrivna på svenska med fokus på gymnasiet. Urvalet har avgränsats till avhandlingar publicerade mellan år 2008 och 2018 eftersom studien ämnar synliggöra tendenser i hur bilden av svenskläraren konstruerats i den svensksdidaktiska forskningen under de senaste tio åren. De databaser som använts i sökningen är Göteborgs universitetsbibliotek (Supersök), Libris och Swepub. Sökorden var *lärare*, *svensklärare*, *gymnasieskolan* och *svensksdidaktisk forskning*. Bland träffarna gjordes ett urval utifrån följande kriterier: Avhandlingar med gymnasieelever och/eller verksamma ämneslärare i svenska som informanter valdes ut tillsammans med avhandlingar som bygger på studier av texter skrivna av gymnasieelever. Svensksdidaktiska studier som enbart utgår från universitetsstudenter och studier som enbart analyserar läromedel eller läroplaner valdes bort. Urvalskriterierna baseras på hypotesen att det är i studier där svensklärare och/eller deras elever deltar som värderingar av svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper främst framträder.

En publikation som faller inom avgränsningen är exempelvis Visén (2015) som presenterar analyser av hur elever och lärare agerar inom textsamtal. Studien bygger på intervjuer av lärare samt på observationer av textsamtal där lärare och elever deltar. En publikation som valdes bort är Valtå (2016) som exkluderades på grund av att den utgår från läroböcker och därför inte faller inom avgränsningen.

Ett gränsfall var Winzell (2016) eftersom studien främst har lärarstudenter som informanter och till en mindre grad utgår från verksamma ämneslärare. Jag bedömde att det faktum att svensklärare ändå är inkluderade i Winzells studie, trots deras begränsade utrymme, motiverar avhandlingens plats i denna examensuppsats.

Urvalsmetoden genererade inga träffar för avhandlingar publicerade mellan år 2017 och 2018, med reservationen för risken att sökningen kan ha missat relevanta publikationer som hade kunnat nå genom andra sökord.

Urvalsprocessen resulterade i 19 avhandlingar publicerade mellan 2008 och 2016. Materialet för denna examensuppsats utgörs av de 19 avhandlingarnas diskussionsavsnitt, vilket motiveras av att det är i diskussionsavsnitten som publikationernas eventuella värderingar av svensklärare får tyngd. Det är i diskussionsavsnitten som resultaten sammanfattas och reflekteras kring, vilket möjliggör för forskarnas egna röster att höras. Detta gör diskussionsavsnitten intressanta som material för en kritisk diskursanalys.

I tabell 1 presenteras de 19 avhandlingarnas författare, publikationsår, diskussionsavsnittens sidor och publikationernas titlar.

Tabell 1: Material

Författare	Publikationsår	Diskussionsavsnitt sidhänvisning	Titel
Winzell, Helen	2016	97–108	<i>Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning</i>
Göthberg, Martin	2015	173–188	<i>Pimpa texten</i>
Johansson, Maritha	2015	210–232	<i>Läsa, förstå, analysera</i>
Visén, Pia	2015	175–184	<i>Att samtala om texter</i>
Andersson Varga, Pernilla	2014	233–250	<i>Skrivundervisning i gymnasieskolan</i>
Borgström, Eric	2014	66–69	<i>Skrivbedömning</i>
Magnusson, Petra	2014	234–250	<i>Meningsskapandets möjligheter</i>
Nordmark, Marie	2014	235–243	<i>Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning</i>
Randahl, Ann-Christin	2014	202–212	<i>Strategiska skribenter</i>
Rudsberg, Karin	2014	63–71	<i>Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling</i>
Skar, Gustaf	2013	185–201	<i>Skrivbedömning och validitet</i>
Wyndhamn, Anna-Karin	2013	195–208	<i>Tänka fritt, tänka rätt</i>
Hansson, Fredrik	2011	195–206	<i>På jakt efter språk</i>
Asplund, Stig-Börje	2010	194–210	<i>Läsning som identitetsskapande handling</i>
Olsson Jers, Cecilia	2010	255–269	<i>Klassrummet som muntlig arena</i>
Nordlund, Anita	2009	197–218	<i>Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan</i>
Knutas, Edmund	2008	273–293	<i>Mellan retorik och praktik</i>
Palmér, Anne	2008	177–195	<i>Samspel och solostämmor</i>
Parmenius Swärd, Suzanne	2008	227–239	<i>Skrivande som handling och möte</i>
Totalt antal enheter			19

Samtliga publikationer i tabell 1 är doktorsavhandlingar så när som på Winzell (2016) och Göthberg (2015) som är licentiatuppsatser.

Materialet har initialt bearbetats genom en excerpering av samtliga grafiska meningar som innehåller strängen *lärar*. Överskrifter i materialet har exkluderats i excerperingen eftersom de inte består av grafiska meningar. Strängen *lärar* förekommer 1047 gånger i materialet i cirka 840 grafiska meningar. Dessa meningar har sedan granskats utifrån om de innehåller värderingar av svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper eller ej.

Granskningen är gjord utifrån en analys av *stilvalörer* och *implikationer* (se avsnitt 5.2.1 och 5.2.2). Den omedelbara kontexten i texten har också granskats för att verifiera bedömningen (se avsnitt 5.4). De meningar som bedömdes vara positivt eller negativt värderande av svensklärares handlingar, förhållningssätt eller kunskaper valdes ut. Detta urval resulterade i totalt 146 meningar, i denna studie benämnda *utsagor*. Inom varje utsaga kan det förekomma en eller flera värderingar (se exempel (11) i avsnitt 5.4). När termen *värdering* förekommer i

denna studie är det värderingar av svensklärares handlingar, förhållningssätt och/eller kunskaper som åsyftas. Det totala antalet värderingar i materialet bedöms vara 154. De som bedöms som positiva är 80 till antalet och de som bedöms som negativa är 74.

5.2 Kritisk diskursanalys som metod

I detta avsnitt presenteras hur den kritiska diskursanalysen använts utifrån begreppen *stilvalör* (5.2.1), *implikationer* och *baslinjer* (5.2.2).

Metoden i Faircloughs kritiska diskursanalys (2013) är nära knuten till dess teori (se avsnitt 4) och kan se ut på olika sätt. Metoden förhåller sig till tre dimensioner av språk som kommunikativ företeelse: en textuell dimension, en diskursiv praktik och en social praktik. Den textuella dimensionen behandlas i en språklig analys på textnivå (Fairclough, 2013). I denna studie undersöks denna dimension genom en textanalys av materialets utsagor utifrån *stilvalörer*, *implikationer* och *baslinjer* (se avsnitt 5.2.1 och 5.2.2). Den diskursiva praktiken är det sammanhang där texten skapas och tas emot, i vilket flera olika diskurser kan förekomma och påverka varandra (Fairclough, 2013). I denna uppsats synliggörs delar av den diskursiva praktiken genom diskurser som, utifrån uppsatsens analyser, bedöms vara aktuella inom den svenskdidaktiska forskningen (se avsnitt 6.1). Den sociala praktiken utgörs av de handlingar som finns i relation till en språkhändelse (text). Sådana handlingar utförs av aktörer inom den diskursiva praktiken (Fairclough, 2013). Aktörerna kan i detta fall anses vara svenskdidaktiska forskare, lärarutbildare, lärarstudenter, skolpolitiker, verksamma lärare, aktörer inom olika media och allmänheten. Den sociala praktiken har berörts i avsnitt 1 och berörs vidare i diskussionsavsnittet (7).

5.2.1 Stilvalör

Begreppet *stilvalör* används inom stilistiken för att, utifrån texters stil, synliggöra bakomliggande attityder till det som beskrivs (Cassirer, 2013). En analys av stilvalörer passar väl in i en kritisk diskursanalys eftersom begreppet, liksom teorin bakom den kritiska diskursanalysen, utgår från att det i all form av språk ryms värderingar (Cassirer, 2003; Fairclough, 2013). En stilvalör är den laddning som finns i ord och fraser och den analyseras utifrån variablerna ”styrka, känslor, aktivitet, bruklighet, abstraktionsgrad, överförd betydelse och ord som förmedlar närhet respektive distans” (Cassirer, 2003:75). I denna uppsats granskas en av de två, enligt Cassirer (2003), viktigaste komponenterna i ett ords stilvalör: *Värde*.

Ett ords eller en fras värde innebär en positiv, negativ eller neutral laddning. Ordet *hund* kan sägas ha en neutral laddning, *byracka* en negativ och frasen *människans bästa vän* en positiv. Ordvalen signalerar således något om skribentens eller talarens attityd till det som beskrivs.

En utsaga vars värdering synliggörs utifrån en analys av stilvalörer finns i exempel (1).

- (1) FP/HV-klassens svensklärare har en ledarstil som är både samarbetsinriktad och tydlig.
(Palmér, 2008:182)

Adjektiven *samarbetsinriktad* och *tydlig* har en positiv stilvalör och beskriver svensklärares ledarstil. På grundval av detta görs bedömningen att svensklärares förhållningssätt värderas positivt i denna utsaga.

5.2.2 Implikationer och baslinjer

I detta avsnitt redogör jag för begreppen *implikationer* och *baslinjer*. De aktuella baslinjerna presenteras i avsnitt 5.2.2 och följs av en illustration av hur teser, gällande lärares yrkesansvar, har formulerats, styrkts och kopplats till baslinjer (5.2.2.5).

Förutom *stilvalör* har ett annat begrepp från stilistiken använts i analysen av materialet, nämligen *implicit innehåll* (i det följande *implikationer*). Mottagarens tolkning av ett yttrande sker inte bara i relation till *vad* som sägs utan även i förhållande till *hur* det sägs och till *vad* som *inte* sägs (Cassirer, 2003). En sådan tolkning baseras på implikationer. Exempel (2) är en utsaga som bedöms innehålla implikationer.

- (2) Går det att lita på lärarbedömning av elevers skrivande?
(Skar, 2013:198)

I utsagan är det inte utskrivet att lärarbedömningar av elevers skrivande är otillförlitliga, men det impliceras att så skulle kunna vara fallet. En skepticism gentemot lärares handlingar anläggs i utsagan, vilket bedöms skapa ett negativt fokus och en negativ värdering av svensklärares handlingar.

De implikationer som bedöms finnas i utsagorna, likt i exempel (2), bygger på föreställningar om vad som karakteriserar en bra lärare. Implikationen som läses in i utsagan i exempel (2) utgår från föreställningen att en bra lärare genomför tillförlitliga bedömningar. I analysen är det mina föreställningar som tolkande läsare som blir synliga. Dessa föreställningar går emellertid att härleda till samhälleliga uppfattningar om vad som kännetecknar en bra lärare. De flesta människor har gått i skolan och fortsätter ha någon form av relation till den under stora delar av sina liv och får på det sättet uppfattningar om vad som kännetecknar en bra lärare (Hesslefors Arktoft, 2000). Bilden av *den goda läraren* kommer också från film, litteratur, politiken, Skolverket och olika former av forskning. Föreställningar om vad som kännetecknar en bra lärare finns således i hela samhället. Därmed finns de även i denna examensuppsats samt i den svenskdidaktiska forskning som här analyseras.

Jag utgår i denna studie från att en bra lärare är en lärare som tar sitt yrkesansvar och utför sina uppgifter. För att verifiera de implikationer som går att utläsa i materialets utsagor har jag sammanställt fyra baslinjer utifrån teser gällande vad som ingår i en svensklärares yrkesansvar och uppgifter. Dessa teser har sedan styrkts i följande källor: Läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011), *Skolverkets allmänna råd för bedömning och betygssättning i gymnasieskolan* (Skolverket, 2012) samt artikeln *Vad är en bra lärare eller hur blir man en bra lärare?* (Hesslefors Arktoft, 2000) och handboken *Ledarskap i klassrummet* (Stensmo, 1995) som riktar sig till lärarstudenter. Likt texterna från Skolverket beskriver artikeln och handboken tydligt hur och vad lärare borde göra, hur de borde förhålla sig till olika fenomen och vilka kunskaper de borde besitta. Eftersom både artikeln och handboken är över 15 år gamla skulle de å ena sidan kunna anses vara inaktuella. Å andra sidan har de studerats av sin tids lärarstudenter vilka idag är verksamma lärare. Således är sannolikheten hög att det yrkesansvar som tecknas i nämnda publikationer är aktuellt för lärare än idag.

Begreppet *baslinje* är ett vanligt förekommande begrepp inom företagsforskning och innebär där en sammanställning av information som fungerar som en jämförelsepunkt¹. Det är också ett vanligt begrepp inom interventionsforskning². Inom skolan kan interventionsforskning ske genom att en baslinje skapas utifrån till exempel ett förkunskapstest, som genomförs innan elever exponeras för ett undervisningsupplägg. Elevernas kunskaper testas efter undervisningens genomförande och resultatet jämförs

¹ vocabulary.com; thefreedictionary.com

² Folkhälsomyndigheten, 2011

slutligen med baslinjen. Föreliggande uppsats utgår dock från den förstnämnda definitionen av begreppet; baslinjerna i denna studie består således av sammanställningar av föreställningar om vad som är en bra lärare och dessa fungerar som jämförelsepunkter för materialets utsagor.

I denna studie är, som ovan nämnts, fyra baslinjer aktuella, vilka innehåller teser om hur och vad svensklärare borde göra, hur de borde förhålla sig till olika fenomen och vilka kunskaper de borde besitta för att anses ta sitt yrkesansvar och utföra sina uppgifter. Utsagorna i materialet jämförs med dessa baslinjers teser, vilket leder till att värderingar framträder och diskurser kan belysas. I baslinjerna görs inte anspråk på en heltäckande bild av svensklärares yrkesansvar och uppgifter. Istället är syftet att presentera teser om vad som rimligen ingår i svensklärares nämnda ansvar och uppgifter i den omfattning som är relevant för uppsatsen.

De fyra baslinjer som är relevanta för denna uppsats presenteras nedan i form av fyra områden som svensklärares yrkesansvar och uppgifter handlar om. Baslinjerna bygger på teser som framträtt i implikationsanalysen av materialet.

- I. Läraren och eleverna
- II. Läraren och undervisningens metoder och innehåll
- III. Läraren och hans kunskaper
- IV. Läraren och bedömningen

Inom baslinje I presenteras teser om hur lärare borde förhålla sig till elever. Inom baslinje II presenteras teser om hur lärare borde handla inom och förhålla till undervisningens metoder och innehåll. Baslinje III innehåller teser gällande vilka kunskaper lärare borde besitta och hur de borde förhålla sig till dessa. I baslinje IV presenteras slutligen teser om hur lärare borde handla inom och förhålla sig till bedömningsarbetet. Majoriteten av teserna berör lärare generellt och en minoritet berör svensklärare specifikt.

5.2.2.1 Baslinje I: Läraren och eleverna

I tabell 2 nedan presenteras teser som blivit tydliga i implikationsanalysen av materialet och som handlar om lärares ansvar och uppgifter gällande förhållningssätt till elever. Till vänster i tabellen presenteras teserna och till höger styrks de i referat från Hesselors Arktoft (2000) och Stensmo (1995) samt i citat från läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011).

Tabell 2: Baslinje I - Läraren och eleverna

Det är lärares yrkesansvar och uppgift att...	Tesen styrks i Hesslefors Arktoft (2000), Stensmo, (1995) och läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011).
1 ... ha föreställningar om att alla elever kan utvecklas i sitt lärande och att signalera detta i mötet med eleverna.	En bra lärare får eleverna att känna sig duktiga (2000:119).
2 ... bemöta alla elever jämlikt, likvärdigt och vänligt och att läsa och möta elevtexter solidariskt.	En bra lärare är rättvis, behandlar alla elever likvärdigt och är snälla och positiva (2000:118–120).
3 ... vilja sina elever väl, att sträva efter att förstå sina elever, vara nyfikna på elevernas reflektioner kring sitt lärande och att upprätthålla goda relationer med elever.	En bra lärare vill sina elever väl, är nyfikna och engagerade och har ett personligt bemötande (2000:118–120). Läraren borde vara lyhörd inför sina elever och hantera aspekter av elevomsorg i klassrummet (1995). "Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (Skolverket, 2011:5).
4 ... skapa ett tryggt och öppet klassrumsklimat och att motarbeta klassrumsstrukturer som leder till att eleverna behandlar varandra illa.	En bra lärare skapar trygghet för eleverna i klassrummet (2000:119). Läraren ska organisera och leda det sociala klassrummet och där ansvara för ordning och elevomsorg (2000). "Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas" (Skolverket, 2011:5).
5 ... utgå från eleverna i planeringen och att förändra klassrumspraktiken utefter elevernas behov samt att ge eleverna inflytande över undervisningen.	Läraren bör utgå ifrån elevgruppens behov i sin undervisning och möjliggöra elevinflytande (1995). Eleverna har rätt att få "möjligheter att utöva inflytande på utbildningen [...]" (2011:6).

5.2.2.2 Baslinje II: Läraren och undervisningens metoder och innehåll

Gymnasieskolans övergripande syfte formuleras i läroplanen: "Huvuduppgiften för gymnasieskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper" (Skolverket, 2011:8). Det är bland annat svensklärares uppgift att realisera detta. I tabell 3 och 4 nedan presenteras teser, som impliceras i materialet, om vilka kunskaper och förmågor elever ska få möjlighet att utveckla i skolan. I tabellerna presenteras även undervisningsmetoder och innehåll som läraren ansvarar för att eleverna ska få möta. Teserna styrks i läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011) och i Stensmo (1995). Tabell 3 presenterar teser som berör lärare generellt och tabell 4 presenterar teser som berör svensklärare specifikt.

Tabell 3: Baslinje II - Läraren och undervisningens metoder och innehåll. Alla lärares ansvar

Det är lärares yrkesansvar och uppgift att bedriva en undervisning som ger eleverna möjligheter att...	Tesen styrks i läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011) och Stensmo (1995).
1 ...utvecklas i sina prestationer.	"Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem" (2011:7).
2 ...hänga med i undervisningen.	"Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (2011:6).
3 ...få respons som gynnar deras lärande.	"Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (2011:8).
4 ...utvecklas mot att bli demokratiska och självständiga medborgare och möta en undervisning som främjar jämlikhet.	"Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (2011:5). "Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (ibid).
5 ...utmanas i sina tankar.	"Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (2011:8).
6 ...reflektera kring undervisningsinnehållet.	"Det är skolans ansvar att varje elev [...] kan använda sina kunskaper och redskap för att [...] reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära [...]" (2011:9).
7 ...utvecklas i ett kritiskt analytiskt förhållningssätt.	"Det är skolans ansvar att varje elev [...] har förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser [...]" (2011:10).
8 ...uppleva meningsskapande i undervisningen.	"Eleverna ska bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling" (2011:8).
9 ...utvecklas i sitt lärande oberoende av vårdnadshavarnas förmåga att stötta sina barn med skolarbetet.	"En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå" (2011:6).
10 ...få inflytande över undervisningen och förstå syftet och målen med undervisningen och de krav som ställs av läraren.	"Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har" (2011:6). Lärare borde möjliggöra elevinflytande i undervisningen (1995).

Tabell 4: Baslinje II - Läraren och undervisningens metoder och innehåll. Svensklärares ansvar

Det är svensklärares yrkesansvar och uppgift att bedriva en undervisning som ger eleverna möjligheter att...	Tesen styrks i läroplanen Lgy11 (Skolverket, 2011).
1 ... problematisera texter och bli aktiva läsare.	"Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla [...] förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter [...]" (2011:161).
2 ... producera olika sorters texter och utvecklas som skribenter.	"Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla [...] förmågan att [...] producera egna texter [...]" (2011:161). "[Eleverna] ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om [...] skriftlig kommunikation" (2011:160).
3 ... utveckla läs- och skrivstrategier.	"Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla [...] förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter [...]" (2011:161).
4 ... få stöd i sin litteracitetsutveckling och bli aktiva deltagare i undervisningen.	"I undervisningen ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna" (2011:160). "Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv" (2011:160).
5 ... uppnå textförståelse.	"I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen" (2011:160).

5.2.2.3 Baslinje III: Läraren och hens kunskaper

Baslinje III innehåller teser, som impliceras i materialet, om vilka kunskaper lärare bör besitta och hur lärare borde förhålla sig till dessa kunskaper för att kunna anses ta sitt yrkesansvar och utföra sina uppgifter. Teserna styrks i Stensmo (1995) och presenteras i tabell 5.

Tabell 5: Baslinje III - Läraren och hens kunskaper

Det är lärares yrkesansvar och uppgift att...	Tesen styrks i Stensmo (1995).
1 ... besitta ämneskunskaper.	Läraren ska ha kunskap om begrepp, teorier och forskning som berör lärarens ämne (1995).
2 ... besitta förmågan att tänka kritiskt och kunna reflektera på en metanivå kring kunskaper.	Läraren bör ha "förmåga att kritiskt granska ny kunskap inom ämnena" (1995:2).
3 ... besitta didaktiska kunskaper.	Läraren ska kunskap om hur hen ska "planera, genomföra och utvärdera undervisning med avseende på val av innehåll (vad), val av metod (hur) och skälen till dessa val (varför)" (1995:2).

5.2.2.4 Baslinje IV: Läraren och bedömningsarbetet

Baslinje IV presenteras i tabell 6 och innehåller teser, som impliceras i materialet, om hur lärare borde handla inom och förhålla sig till bedömningsarbetet för att kunna anses ta sitt yrkesansvar och utföra sina uppgifter. Teserna styrks i *Skolverkets allmänna råd för bedömning och betygssättning i gymnasieskolan* (Skolverket, 2012).

Tabell 6: Baslinje IV - Läraren och bedömningsarbetet

Inom bedömningsarbetet är det lärares yrkesansvar och uppgift att...	Tesen styrks i <i>Skolverkets allmänna råd för bedömning och betygssättning i gymnasieskolan</i> (Skolverket, 2012).
1 ... främja och genomföra valida och likvärdiga bedömningar.	"För att garantera likvärdigheten är det dock viktigt att alla bedömningar görs mot kunskapskraven i respektive ämne" (2012: 23).
2 ... vara medveten om och tydlig med vad som bedöms och hur bedömningsinformationen kommer användas.	"Genom att samtala om styrkor och svagheter och ge återkoppling och vägledning kring vad eleverna behöver utveckla vidare och hur man tillsammans ska ta sig dit skapas goda förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling" (2012:24).
3 ... ta bedömningsinformationen på allvar.	"Det är viktigt att lärare säkerställer att de har tillräckligt med underlag för att analysera och bedöma elevernas kunskaper och stödja deras kunskapsutveckling" (2012:24).
4 ... dokumentera och samla underlag för bedömning.	"Att följa och dokumentera elevernas kunskapsutveckling är en central del av lärares arbete [...]" (2012:31).

5.2.2.5 Teser

I detta avsnitt illustreras hur jag formulerat och styrkt teser samt hur analysen av utsagor gått till.

En illustration av hur teser formulerats och styrks i källor samt hur analysen har gått till följer på exempel (3).

- (3) Eleverna verkar uppskatta lärarens goda humör och omtänksamhet och de visar stundtals engagemang i undervisningen³.
(Palmér, 2008:182)

Utsagan har ett positivt fokus, vilket är tydligt i den positiva stilvalören i orden *uppskatta*, *goda humör*, *omtänksamhet* och *engagemang*. För att bedöma om detta skapar en värdering av lärares handlingar, förhållningsätt eller kunskaper formulerar jag följande tes: *Det är lärarens ansvar att bemöta elever vänligt*. Tesen styrks av Hesslefors Arktoft som beskriver att bra lärare är "snälla, lugna och positiva" (2000:118) i förhållande till sina elever. Att eleverna i utsagan bemöts av lärarens *goda humör* och *omtänksamhet* impliceras genom att eleverna beskrivs *uppskatta* lärarens nämnda sinnesstämning och förhållningsätt. Att med ett gott humör och omtänksamhet bemöta elever kan likställas med att bemöta elever vänligt. Det

³ Att eleverna i exempel (3) beskrivs visa engagemang i undervisningen är irrelevant för denna analys eftersom det inte värderar svensklärares handlingar, förhållningsätt eller kunskaper.

kan också likställas med att vara snäll och positiv i förhållande till sina elever. Med andra ord tar läraren sitt ansvar i utsagan och utför uppgiften att *bemöta elever vänligt*.

Efter att teser formulerats och styrkts på det sätt som visas i exempel (3) har ett mönster framträtt, vilket bedömts bilda fyra olika baslinjer. I den redogörelse som följer på exempel (4) illustreras hur en tes bedöms förhålla sig till baslinje II, *Läraren och undervisningens metoder och innehåll*.

- (4) I detta fall handlar det om hur eleverna i den industritekniska klassen möter innehållet i ämnens texter genom de textsamtal som lärarna skapar förutsättningarna för.
(Visén, 2015:153)

I utsagan skapar lärarna de positivt värdeladdade *förutsättningarna* och värderas på så sätt positivt. Jag formulerar därtill följande tes: *Det är lärarens ansvar att ge eleverna möjlighet att tala om texter*. Tesen får stöd i läroplanen där det står att eleverna i ”undervisningen ska [...] ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna” (Skolverket, 2011:160) och att undervisningen ska ge eleverna möjligheter att utveckla en ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter [...]” (Skolverket, 2011:161). De förutsättningar för textsamtal som läraren i utsagan skapar kan liknas vid tillfällen då eleverna får möjlighet att tala om och arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter. Läraren bedöms på så sätt ta sitt ansvar och tesen bidrar till baslinje II eftersom den handlar om lärarens undervisningsmetoder.

Baslinje III, *Läraren och hans kunskaper*, genererar teser om vilka kunskaper lärare borde besitta. En sådan tes följer på utsaga (5).

- (5) Utgångsläget är alltså att lärare från början inte besitter ämnesdidaktiska kunskaper.
(Knutas, 2008:285)

Utifrån exempel (5) formulerar jag tesen *det är lärarens ansvar att besitta ämnesdidaktiska kunskaper*. Det är rimligen lärarutbildningens ansvar att initialt erbjuda lärarna dessa kunskaper, men lärarens ansvar att behålla dem (besitta dem) i sin yrkesutövning. Tesen styrks av Stensmo som skriver att läraren bör ha ”kunskap om begrepp, fakta och teorier i undervisningsämnen [...], erfarenhet av forskning och kunskapsutveckling inom dessa ämnen, förmåga att kritiskt granska ny kunskap [...]” (1995:2). Efter att tesen styrkts i nämnda källa jämförs den med utsagan. Eftersom lärarna i utsagan beskrivs sakna ämnesdidaktiska kunskaper innehåller utsagan en negativ värdering av svensklärares kunskaper.

Utsaga (6) bedöms generera en tes som tillhör baslinje IV, *Läraren och bedömningen*.

- (6) Och, troligen som en följd därav, även när lärare bedömer samma texter råder i allmänhet inte särskilt god överensstämmelse mellan hur texter skall värderas [...].
(Skar, 2013:187)

I utsagan konstateras att det mellan lärare inte råder särskilt god överensstämmelse i frågan om hur texter ska värderas. Jag formulerar tesen *lärarna har i uppgift att genomföra likvärdiga bedömningar*. Skolverket bidrar årligen med ett bedömningsstöd som når många av Sveriges svensklärare under tiden för nationella provet. Denna skrift har som syfte att stödja en likvärdig bedömning genom att påverka lärarnas bedömning mot att bli mer samstämmig

(Skolverket, 2016). En likvärdig bedömning bygger med andra ord på samstämmighet i frågor om hur till exempel texter ska värderas. Trots att en likvärdig bedömning är en fråga för bland annat Skolverket och andra samhällsaktörer är det i lärares bedömningar som likvärdigheten slutligen främjas eller undergrävs. Tesen *lärarna har i uppgift att genomföra likvärdiga bedömningar* styrks i Skolverkets formuleringar ”Läraren ska följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett medvetet och pedagogiskt sätt” (Skolverket, 2016⁴) och ”Syftet är att uppnå en likvärdig och rättvis betygssättning” (ibid). Tesen bidrar således till baslinje IV. I utsagan framträder en negativ värdering av lärares förhållningssätt genom att lärares samstämmighet beskrivs brista i förhållande till bedömning, vilket innebär att lärarna inte utfört sin uppgift och genomfört en likvärdig bedömning.

Samtliga utsagor i materialet har analyserats på det sätt som illustreras i exempel (3), (4), (5) och (6).

5.3 Baslinjekategorier och praktikanalys

I detta avsnitt presenteras hur jag identifierat vilka undervisningspraktiker som fokuseras i de undersökta avhandlingarna. I resultatkapitlet relateras dessa praktiker till diskurser och baslinjer (se avsnitt 6.2 och 6.3).

Det går att tala om två delar inom svenskämnet, *litteraturdelen* och *språkdelen* (Hansson, 2011) vilka genererar olika undervisningspraktiker. Inom litteraturdelen fokuseras rimligen praktiker som syftar till att ge eleverna möjligheter att ta till sig text, i denna studie kallade *läspraktiker*. Språkdelen fokuserar rimligen på praktiker som har med skrivande att göra, i denna studie kallade *skrivpraktiker*. I materialet förekommer även två andra praktiker: *Praktiker som berör värdegrunden* och *muntliga praktiker*, vilka rimligen utgörs av lärarens arbete med värdegrundsfrågor och med arbetet att utveckla elevernas muntliga förmågor. Flera undervisningspraktiker kan givetvis vara aktuella samtidigt i en och samma klassrumssituation. Jag har emellertid utgått från den praktik som dominerar i de undersökta avhandlingarna.

Vilken praktik en avhandling utgår från är tydligt i bland annat de olika publikationernas syftesbeskrivningar, frågeställningar och/eller titlar. Exempelvis har Andersson Vargas publikation (2014) titeln *Skrivundervisning i gymnasieskolan*, vilket presenterar att studien utgår från svenskundervisningens skrivpraktik. Varje publikation bedöms huvudsakligen utgå från en av de fyra nämnda praktikerna. För att kunna göra jämförelser inom de diskurser som framträtt i resultatet av den första frågeställningen (se avsnitt 6.1), har jag kartlagt hur de olika praktikerna är fördelade mellan värderingarna, vilket slutligen sammanställs med resultaten i avsnitt 6.1 och 6.2 (se avsnitt 6.3).

De diskurser som bedömts vara gällande fungerar som paraplyer inom vilka negativa eller positiva värderingar framträder. Baslinjerna illustrerar vilka delar av yrkesansvaret som svenskläraren värderas i förhållande till. Kategoriseringen av utsagornas undervisningspraktiker visar vilken praktik som värderingarna handlar om. Således framträder hur bilden av svenskläraren tycks konstrueras i den svenskdidaktiska forskningen.

5.4 Etiska överväganden och reflektioner kring metodik

I detta avsnitt reflekterar jag kring etiska överväganden, metod för urval av utsagor, olika avvägningar i analysen samt kring aspekter av begreppet *stilvalör*. De exempel i avsnittet som bedöms generera implikationer jämförs med de två tabellerna i baslinjen *Läraren och undervisningens metoder och innehåll* (se avsnitt 5.2.2.2).

⁴ <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning-1.195715>

Vetenskapsrådet (2002) presenterar fyra forskningsetiska riktlinjer som sammanfattas i *individskyddkravet*, vilket beskriver forskningsdeltagares individuella rättigheter. Eftersom denna uppsats saknar deltagare kommer studien inte i konflikt med nämnda krav. Uppsatsen ansvarar emellertid, av forskningsetiska skäl, för att göra studiens material rättvisa. En svaghet med metoden i denna studie skulle kunna vara att de olika utsagorna plockas ur sitt sammanhang. Teoretiskt sett skulle en utsaga kunna motsägas i delar av materialet som inte innehåller strängen *lärar*. För att ta hänsyn till detta och således göra materialet rättvisa har jag närläst de 19 avhandlingarnas diskussionsavsnitt. Jag har förhållit mig till utsagornas omedelbara kontext genom att tolka utsagorna i förhållande till meningarna innan och efter utsagorna i materialet. På så sätt har valt bort de utsagor som tydligt kan misstolkas då de tas ur sitt sammanhang. Exempel (7) är en sådan bortvald mening.

- (7) Lärarens roll blir att iscensätta och leda situationer där kreativa skriftspråkshandlingar kan utvecklas.
(Parmenius Swärd, 2008:234)

I utsagan värderas *lärarens roll* positivt genom den positiva stilvalören i ordet *utvecklas* och genom att lärarna beskrivs utföra de uppgifter som presenteras i baslinjen; *lärarens skapar möjligheter för elevernas skriftspråkliga utveckling* (tabell 4). I materialet där meningen förekommer fungerar den emellertid inte som en positiv värdering av verksamma svensklärare. Istället är den en beskrivning av den roll läraren *skulle ha* om hen jobbade med estetiska läroprocesser, vilket av författaren beskrivs som önskvärt (Parmenius Swärd, 2008). Utsagor som exempel (7) har valts bort eftersom de rimligen misstolkas då de tas ur sitt sammanhang.

En annan bortvald mening är exempel (8) som innehåller begrepp vilka för att definieras kräver en större redogörelse för textens sammanhang än vad denna uppsats har utrymme för.

- (8) På så sätt är svenskläraren ännu bärare av den allmänna föreställningen om ”den inlärdas irritationens hemliga agent” [Teleman 1991] och uppträder som ”gatekeeper” till skriftspråkskompetensens rike [Berge 2002].
(Parmenius Swärd, 2008:241)

Eftersom varken frasen *den inlärdas irritationens hemliga agent* eller ordet *gatekeeper* förklaras i eller i direkt anslutning till mening (8) krävs det en större analys av sammanhanget för att synliggöra de implicita värderingar av svenskläraren som rimligen finns i meningen. Meningen har följaktligen valts bort.

Närläsningen av materialet har också gjort det möjligt att se vilken sorts lärare som de olika utsagorna syftar på. Utsagor som värderar andra lärare än svensklärare har uteslutits ur studien.

Valet att enbart inkludera de värderingar som görs i relation till instanser av strängen *lärar* har nackdelen att värderingar som konstrueras utan strängen missas. Ett exempel på en sådan värdering är den som presenteras i exempel (9).

- (9) Men framförallt visar den [*studien*] hur det gick till när studiens elever utvecklade nyanserad textförståelse på tämligen avancerad nivå genom en kombination av högläsning, litteratursamtal och gestaltande arbete med publika syften, vilket kan stimulera till vidare forskning.
(Göthberg, 2015:186)

Förutsatt att en lärare varit ansvarig för undervisningen i utsagan värderas dennas handlingar positivt eftersom hen ansvarat för en undervisning som lett till att *studiens elever utvecklade nyanserad textförståelse på tämligen avancerad nivå*. Baslinjen presenterar att det är lärarens ansvar att ge eleverna möjligheter att *bli aktiva deltagare i textsamtal* och att *uppnå textförståelse* (tabell 4). Läraren har således tagit sitt ansvar. Meningar likt (9) analyseras ej i denna studie.

Valet att endast inkludera de värderingar som görs i relation till instanser av strängen *lärar* har emellertid fördelen att jag kan analysera ett större material än jag hade kunnat göra om jag analyserat utifrån fler perspektiv. Dessutom har jag noterat att de värderingar som framträder i meningar utan instanser av strängen *lärar*, likt den i exempel (9), ofta förekommer i utsagor som har inkluderats från samma text. Exempel (10) innehåller en värdering som bekräftar den som framträder i (9) och kommer från samma text som (9).

- (10) I dialog med texten, med varandra, med lärare och genom gestaltande handlingar tillägnar sig eleverna kunnande.
(Göthberg, 2015:188)

I utsagan är lärarna, tillsammans med texten och eleverna själva, utgångspunkten för elevernas kunskapande. Utsagans värdering stämmer överens med värderingen i mening (9), vilken, i relation till baslinjen, innebär att lärare tar sitt ansvar då de möjliggör för elever att uppnå textförståelse och bli aktiva deltagare i textsamtal.

I åtta utsagor förekommer mer än en värdering, vilket illustreras i exempel (11).

- (11) Även läraren beskrivs av vissa elever som en resurs, men det är oklart om läraren erbjuder någon stötning för just denna del av texten.
(Randahl, 2014:206)

I utsagan beskrivs läraren som en *resurs* (av och rimligen *för* eleverna). Ordet *resurs* är ett positivt värdeladdat ord⁵ vilket skapar en positiv värdering av läraren. I utsagan beskrivs också att det är *oklart om läraren erbjuder någon stötning (till eleverna: implicit objekt)*. Enligt baslinjen förväntas det av lärare att erbjuda elever stötning (tabell 3). Genom att presentera att det är oklart om läraren erbjuder denna stötning skapas en negativ bild av lärare. Utsagan visar följaktligen på två värderingar, en positiv och en negativ.

Samtliga utsagor, så när som på fyra, består av en grafisk mening. I fyra utsagor representerar istället två grafiska meningar en och samma utsaga. Att jag valt att analysera dessa utsagor på detta sätt beror på att dessa par av grafiska meningar tillsammans bildar värderingar. Utsaga (12) är ett exempel på detta.

- (12) Lärarna vill undervisa om språk, eleverna vill något med språkutvecklingen i skolan och detta något är givetvis relaterat till personliga ambitioner. Men skolan och svenskämnet måste vilja mer.
(Hansson, 2011:206)

I den första grafiska meningen presenteras att *lärarna vill undervisa om språk*, vilket är något positivt eftersom det innebär att lärarna vill utföra den språkundervisning som ingår i deras yrkesuppgifter. I den första meningen skapas med andra ord en positiv värdering av lärares förhållningssätt. Meningen som följer inleds med den adversativa konjunktionen *men*, vilket indikerar att en motsats till det presenterade kommer framläggas⁶. *Skolan och svenskämnet*

⁵ svenska.se

⁶ ibid

måste vilja mer implicerar att de som jobbar i, och med, skolan och svenskämnet (svensklärarna inkluderade) inte vill tillräckligt, vilket är en negativ värdering av bland annat lärares förhållningssätt. De två grafiska meningarna visar tillsammans på hur en positiv värdering omvandlas till en negativ. I analysen bedöms utsagan således ha en negativ värdering.

Avslutningsvis presenteras här en kort reflektion över användningen av begreppet *stilvalör*. Eftersom språk ständigt förändras, förändras också ords värdeladdning. Ett ord som för femtio år sedan hade en positiv värdeladdning är *disciplin*, vilket idag snarare har en negativ klang (Cassirer, 2003). Detta innebär att en analys utifrån stilvalörer måste ta hänsyn till den kontext och tid i vilken den genomförs. I denna studie fokuseras texter som publicerats under de senaste tio åren, 2008 – 2018, i en svensksdidaktisk och allmänsdidaktisk kontext. Det ska emellertid tilläggas att stilvalörer inte är objektiva värden trots att hänsyn tas till tid och kontext. Skilda uppfattningar kan förekomma kring olika ords värdeladdning mellan människor i samma kontext och tid (ibid). Styrkan i denna uppsats är dock materialets storlek och studiens syfte att synliggöra tendenser i materialet; om min tolkning skulle ifrågasättas, i relation till värdeladdningen i ett mindre antal ord, påverkas inte studiens resultat nämnvärt.

I detta avsnitt om metod och material har material, analysmetod, begrepp samt reflektioner kring forskningsetik och metodik presenterats. I resultatavsnittet kommer diskurser att synliggöras och kopplas till baslinjer och undervisningspraktiker.

6 Resultat

I följande avsnitt besvaras studiens tre frågeställningar. I avsnitt 6.1 besvaras den första genom en analys av diskurser. I avsnitt 6.2 besvaras den andra genom en analys av vilken baslinje som de olika värderingarna förhåller sig till. Den tredje frågeställningen besvaras slutligen i avsnitt 6.3 genom en analys av praktiker och en sammanställning av resultaten från avsnitt 6.1 och 6.2.

6.1 Diskurser

I detta avsnitt besvaras den första frågeställningen, *Vilka diskurser framträder i värderingar av svensklärare och hur fördelar sig dessa diskurser i materialet?* För att urskilja diskurserna har jag analyserat utsagorna utifrån begreppet *stilvalör* (se avsnitt 5.2.1) och fyra *baslinjer* som beskriver vad svensklärare borde göra, hur de borde göra det, hur de borde förhålla sig till olika fenomen och vilka kunskaper de borde besitta (se avsnitt 5.2.2). Utifrån de positiva och negativa värderingar som framkommit har två dominerande diskurser bedömts framträda, vilka benämns *kompetensdiskursen* och *bristdiskursen*. Det är rimligt att fråga sig om det även kan vara tal om andra diskurser. Värderingar av svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper bedöms emellertid tydligt kunna beskrivas som tillhörande de två ovan nämnda diskurserna.

Kompetensdiskursen utgörs av värderingar som tecknar en bild av svensklärare som kompetenta. *Kompetens* kan definieras som en ”(tillräckligt) god förmåga att utföra vissa uppgifter [...]”⁷. I denna studie är en kompetent lärare den lärare som beskrivs ta det ansvar och utföra de uppgifter som presenteras i baslinjerna. Läraren värderas även som kompetent när stilvalörer i utsagornas ord konstruerar en positiv värdering av lärarens handlingar, förhållningssätt och/eller kunskaper.

Bristdiskursen bygger på de värderingar som i utsagorna konstruerar svenskläraren som bristande i sina handlingar, förhållningssätt och/eller kunskaper. Läraren värderas som bristande genom negativa stilvalörer eller genom att hen inte beskrivs ta det yrkesansvar som presenteras i baslinjerna.

Motsatsen till kompetens är *inkompetens*⁸. Ändå är det i utsagorna inte tal om en inkompetensdiskurs. När lärarens förmåga att ta sitt ansvar framträder som god är kompetensdiskursen gällande. När denna förmåga framträder som bristande är bristdiskursen aktuell. Att kalla det senare för en beskrivning av inkompetens vore felaktigt eftersom inkompetens innebär avsaknad av kompetens, medan det som framträder i materialet snarare är en diskurs gällande bristande förmåga, en *otillräcklig kompetens*. Kompetensdiskursen kan således förtydligas som en diskurs inom vilken läraren beskrivs vara tillräckligt kompetent medan bristdiskursen beskriver lärarens kompetens som otillräcklig och bristfällig.

I varje utsaga kan flera diskurser vara representerade liksom det kan rymmas flera värderingar inom en och samma utsaga. Varje värdering i materialet kategoriseras som del av den ena eller andra diskursen. Tabell 7 nedan visar vilken diskurs de olika värderingarna har bedömts tillhöra. Från vänster presenteras författarnas namn, publikationsår, antal värderingar inom kompetensdiskursen, antal värderingar inom bristdiskursen, totalt antal värderingar och totalt antal utsagor i materialets olika diskussionsavsnitt.

⁷ svenska.se

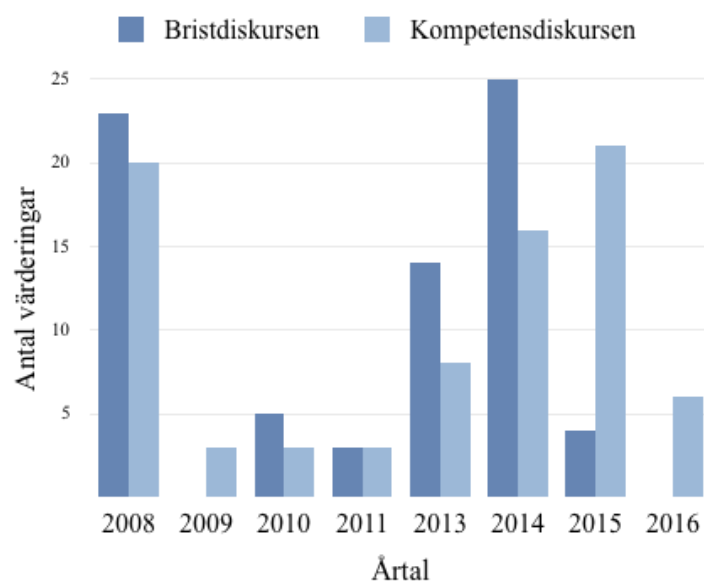
⁸ ibid

Tabell 7: Diskurser

Författare	Publiceringsår	Kompetensdiskurs	Bristdiskurs	Antal utsagor i publikationen
Winzell, Helen	2016	6		6
Göthberg, Martin	2015	4	1	4
Johansson, Maritha	2015		1	1
Visén, Pia	2015	17	2	19
Andersson Varga, Pernilla	2014	4	15	19
Borgström, Eric	2014		1	1
Magnusson, Petra	2014	6	4	10
Nordmark, Marie	2014	2	3	5
Randahl, Ann-Christin	2014	3	1	3
Rudsberg, Karin	2014	1	1	2
Skar, Gustaf	2013	6	10	16
Wyndhamn, Anna-Karin	2013	2	4	6
Hansson, Fredrik	2011	3	3	6
Asplund, Stig-Börje	2010	1	1	1
Olsson Jers, Cecilia	2010	2	4	6
Nordlund, Anita	2009	3		3
Knutas, Edmund	2008	7	13	18
Palmér, Anne	2008	13	4	14
Parmenius Swärd, Suzanne	2008		6	6
Totalt antal enheter	19	80	74	146

Tabell 7 visar att kompetensdiskursen är marginellt mer förekommande än bristdiskursen i materialet. Fem av materialets diskussionsavsnitt innehåller över tio värderingar vardera. Fyra av dessa fem domineras tydligt av en av de två diskurserna. Visén (2015) har 19 värderingar varav 17 bedömts tillhöra kompetensdiskursen. Palmér (2008) har 17 värderingar varav 13 bedömts tillhöra kompetensdiskursen. Andersson Varga (2014) har 19 värderingar varav 15 bedömts tillhöra bristdiskursen och Knutas (2008) har 20 värderingar varav 17 bedömts tillhöra bristdiskursen. De publikationer som innehåller flest värderingar av svensklärare i materialet värderar således svenskläraren som till största del antingen kompetent eller bristfällig.

Tabell 7 visar även till vilken grad de olika diskurserna förekommer under åren 2008 – 2016. Detta tydliggörs i figur 1 nedan som presenterar antal värderingar inom de olika diskurserna under respektive år. Längs Y-axeln illustreras antal värderingar och längs X-axeln presenteras årtalen. År 2012 är inte representerat i tabellen på grund av att inga studier som faller inom uppsatsens avgränsning publicerats det året.



Figur 1: Förekomst av diskurser under år 2008 – 2016.

Diskussionsavsnittens värderingar är i tabellen sammanslagna eftersom det rimligen inte är antalet värderingar i enskilda publikationer som främst påverkar bilden av svensklärare utan det totala antalet värderingar i materialet.

I figuren blir det tydligt att brist- och kompetensdiskursen till stor del följs åt både gällande under vilka år och i hur stor grad de förekommer. Under år 2008 är både brist- och kompetensdiskursen till stor grad förekommande i materialet, med marginellt fler värderingar inom bristdiskursen. Under år 2009 – 2011 förekommer få värderingar av svensklärare över lag. De som finns utgör sammanlagt en jämn fördelning mellan de båda diskurserna.

Figuren illustrerar en ökning av värderingar mellan 2011 och 2013, vilket resulterar i en dominerande bristdiskurs. År 2014 och 2015 kan ses som varandras motsatser; under 2014 dominerar bristdiskursen markant och följande år får kompetensdiskursen en lika markant dominans. Tillsammans illustrerar de båda åren en jämn fördelning mellan brist- och kompetensdiskursen.

Mellan 2015 och 2016 sjunker det totala antalet värderingar. Bristdiskursen är då frånvarande och kompetensdiskursen dominerar, om än med få värderingar.

6.1.1 Kompetensdiskursen

I detta avsnitt beskrivs kompetensdiskursen utifrån förekomsten av de predikat som har lärare som subjekt och de huvudord som i nominalfraser innehåller instanser av strängen *lärar* i genitiv.

6.1.1.1 Den kompetenta svenskläraren som subjekt

De två vanligaste predikaten med instanser av strängen *lärar* som subjekt är *ha* och *ge* inom kompetensdiskursen. *Ha* förekommer endast i presens medan *ge* förekommer i presens och infinitiv i kombination med det modala hjälpverbet *kunna*. I tabell 8 nedan presenteras dessa predikat med efterföljande objekt. Till vänster står de aktuella instanserna av strängen *lärar* (subjekt), i mittenspalten presenteras predikaten och till höger presenteras objekten.

Tabell 8: Läraren som subjekt. Kompetensdiskursen

Subjekt	Predikat	Objekt
Lärare	har...	...andra förutsättningar
Läraren		...de verktyg som krävs
Lärarna		...en annan möjlighet
Svensklärare		...en ledarstil
Svenskläraren		...en viktig funktion
	ger...	...förberedelse för textsamtalen ...tillgång till möjligheter ...skriftliga instruktioner ...uttryck för ambitioner ...uttryck för att det nationella provet inte är anpassat för de yrkesförberedande programmen ...uttryck för att ta bedömningsinformationen på allvar ...uttryck för elevernas behov
	har gett...	...andra förutsättningar ...flera exempel
	(tycks) kunna ge...	...andra förutsättningar
	(styr utan) att ge...	...direkta order eller tillsägelser

Utifrån de mest förekommande predikaten (*ha* och *ge*), med lärare som subjekt, kan den kompetenta svenskläraren beskrivas ha *möjligheter*, *en ledarstil* och *en viktig funktion* samt *de verktyg som krävs*. Hen beskrivs både *ha*, *ge* och *ge* uttryck för *förutsättningar*. Den kompetenta svenskläraren *ger flera exempel* och *styr* men utan att *ge direkta order eller tillsägelser*. Hen *ger* även *tillgång till möjligheter* och *ger uttryck för* bland annat *ambitioner* och *för att ta bedömningsinformationen på allvar*. Lärare *har* således positivt laddade objekt genom den positiva stilvalör som finns i bland annat fraserna *förutsättningar*, *en annan möjlighet* och *en viktig funktion*. Läraren *ger* även positivt laddade objekt genom exempelvis de positivt laddade orden *förutsättningar* och *möjligheter*.

Nedan följer exempel på utsagor där lärare är subjekt till predikaten *ha* (13) och *ge* (14).

- (13) Textens egna ord är utgångspunkt i alla samtal men träteknikläraren har inte som de andra två lärarna [*svenskläraren inkluderad*] de verktyg som krävs för att skapa en mer sammanhängande och rörlig meningsskapande textsamtalsstruktur [...]. (Visén, 2015:158)

I utsagan har inte träteknikläraren, *som de två andra lärarna (har)*, *de verktyg som krävs*. I den omedelbara kontexten i materialet framgår det att en svensklärare är inkluderad i *de andra två lärarna*, vilket innebär att svenskläraren har *de verktyg som krävs*. Att svenskläraren har de verktyg som krävs, för att skapa en mer sammanhängande och rörlig meningsskapande textsamtalsstruktur, innebär också att hen tar det ansvar som presenterats i baslinje II; *det är lärarens yrkesansvar och uppgift att bedriva en undervisning som ger*

eleverna möjlighet att uppleva meningsskapande i undervisningen (se avsnitt 5.2.2.2, tabell 3). Lärarens förmåga att ta sitt ansvar kan således beskrivas som god, vilket definierar läraren som kompetent.

- (14) I OP-klassens muntliga kultur styr svenskläraren samtalen på ett diskret och samarbetsinriktat sätt utan att ge direkta order eller tillsägelser.
(Palmér, 2008:181)

Prepositionsfrasen, *utan att ge direkta order eller tillsägelser*, fungerar som sättsadverbial i huvudsatsen där läraren styr samtalet på ett positivt värdeladdat sätt, *diskret och samarbetsinriktat*. Svenskläraren är den som agerar *utan att ge direkta order eller tillsägelser*. Substantiven *order* och *tillsägelser* bedöms ha en negativ stilvalör och svenskläraren värderas på ett positivt sätt genom att få rollen som den som inte ger dessa order och tillsägelser. Läraren värderas således som kompetent.

I tabell 9 presentas övriga predikat, till vilka instanser av strängen *lärar* fungerar som subjekt.

Tabell 9: Övriga predikat med lärare som subjekt. Kompetensdiskursen

Övriga predikat

arbetar med	kan göra
artikulerar	lirkar fram
befinner sig	lyckas med
bygger vidare på	samtalat
designar	skapar
erbjuder	ställer
finns	stöttar
fungerar som	tillmötesgår
får	tycks se
har fångat upp	uttryckte
intar	uttrycker
iscensätter	utvecklar
kan	visar på

Samtliga verb i tabell 9 bedöms ha positiva och neutrala stilvalörer. De positiva beskriver att den kompetenta svenskläraren *erbjuder, kan, kan göra, lyckas med, stöttar, tillmötesgår och utvecklar*. Orden med neutral stilvalör beskriver att den kompetenta svenskläraren *arbetar med, artikulerar, befinner sig, bygger vidare på, designar, finns, fungerar som, får, har fångat upp, intar, iscensätter, lirkar fram, samtalat, ställer, tycks se, uttryckte, uttrycker och visar på*.

6.1.1.2 Genitivkonstruktioner med den kompetenta svenskläraren

Många värderingar av svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper framträder i utsagor med olika genitivinstanser av strängen *lärar*. I tabell 10 nedan presenteras samtliga av kompetensdiskursens huvudord som har en genitivinstans av strängen *lärar* i nominalfrasen. Till vänster står de aktuella instanserna och till höger står nominalfrasens huvudord och eventuella adjektivattribut.

Tabell 10: Huvudord i nominalfraser - föregås av instanser av strängen *lärar* i genitiv. Kompetensdiskursen

Instans av strängen <i>lärar</i>	Huvudord i nominalfrasen
Lärarens	aktiva uppbackning
Lärarnas	ambitiösa planering
Svensklärarens	användning
	beredskap
	empatiska framtoning
	fall
	goda humör
	kvalitet
	organisation av samtalen
	pedagogiska diskurs
	planering
	praktiska teori
	scaffolding
	subjektiva perspektiv
	syfte
	syn
	sätt
	unika språkkännedom
	utsagor
	vardag
	vänliga sätt

Inom kompetensdiskursen är det bland annat tal om den kompetenta svensklärarens *aktiva uppbackning, ambitiösa planering, beredskap, empatiska framtoning, goda humör, kvalitet, scaffolding, unika språkkännedom* och *vänliga sätt*. Det som i tabellen beskrivs tillhör lärarna har övervägande en positiv stilvärde genom exempelvis adjektiven *aktiva, ambitiösa, empatiska, goda* och *unika*. Den kompetenta svenskläraren beskrivs också i förhållande till dennas *användning (av bedömningsinformation), fall (av), organisation av samtal, pedagogiska diskurs, planering, praktiska teori, subjektiva perspektiv, syfte, syn, sätt, utsagor* och *vardag*.

6.1.2 Bristdiskursen

Inom bristdiskursen beskrivs svensklärarens kompetens brista på olika sätt. Svenskläraren är inom denna diskurs således inte tillräckligt kompetent. I följande avsnitt beskrivs bristdiskursen utifrån förekomsten av de predikat som har lärare som subjekt samt utifrån de huvudord som i nominalfraser följer på instanser av strängen *lärar* i genitiv.

6.1.2.1 Den bristfälliga svenskläraren som subjekt

Bristdiskursens två vanligaste predikat med instanser av strängen *lärar* som subjekt är *behöva* och *vara*, vilka förekommer i presens. *Behöva* fungerar även som modalt hjälpverb till verben *utveckla, fundera över* och *omvärdera*. I tabell 11 nedan presenteras dessa predikat med efterföljande objekt och predikativ. Till vänster står de aktuella instanserna av strängen *lärar* (subjekt), i mittenspalten presenteras predikaten och till höger presenteras objekten och predikativen.

Tabell 11: Läraren som subjekt. Bristdiskursen

Subjekt	Predikat	Objekt/predikativ
Lärare	behöver utveckla...	...didaktiska verktyg
Läraren	behöver fundera översina föreställningar
Lärarna	behöver omvärdera...	...sina föreställningar
Svensklärare	behöver...	...fler redskap ...stöttning ...fortbildning
	är...	...iakttagare ...nyfiken ...överens (med eleverna) ...kvar (i traditionella immanenta tankemönster)

Ett utmärkande drag för bristdiskursen är att svenskläraren, genom formuleringen *lärare behöver*, beskrivs ha brist på olika objekt; svenskläraren har brist på *didaktiska verktyg* eftersom hen *behöver utveckla* sådana. Den otillräckligt kompetenta (den bristfälliga) läraren har även brist på *redskap*, *stöttning* och *fortbildning*. Hen behöver också *fundera över* och *omvärdera* sina föreställningar, vilket implicerar att föreställningarna inte är som de borde vara.

Tabell 11 visar att den bristfälliga läraren beskrivs vara (är) *iakttagare*, *nyfiken*, *överens (med eleverna)* och *kvar (i traditionella immanenta tankemönster)*. De flesta objekt och predikativ i tabellen kan anses ha en neutral värdeladdning i orden *didaktiska verktyg*, *föreställningar*, *redskap*, *fortbildning* och *iakttagare*. En negativ värdeladdning finns rimligen i frasen *kvar i immanenta tankemönster*. En positiv värdeladdning bedöms emellertid finnas i orden *stöttning*, *nyfiken* och *överens*. De positivt värdeladdade orden placerar dock inte utsagorna i kompetensdiskursen; exempelvis beskrivs läraren *behöva* den positivt laddade *stöttnigen* och beskrivs således som bristfällig.

I tabell 12 nedan presenteras övriga predikat, till vilka instanser av strängen *lärar* fungerar som subjekt i bristdiskursen.

Tabell 12: Övriga predikat med lärare som subjekt. Bristdiskursen

Övriga predikat	
administrerar	glömmer bort
använder	har
använder (inte)	motiverar
bearbetar (sällan)	nämner
besitter	påpekar
besitter (inte)	påstår
bedömer	reagerar
betonar	riskerar att
erkänner (inte)	ser
explicitgör (inte)	ska kunna aktualisera
finns (inte)	talat om
formulerar	tycks vilja
får	understödjer
förstår (mer sällan)	uppfattar
ger (inte) uttryck för	vill
ger uttryck för	

I tabellen har negationen *inte* och adverbet (*mer*) *sällan* inkluderats för att förtydliga när läraren gör respektive inte gör det som presenteras i tabellen. Den bristfälliga läraren *använder sällan* och *förstår mer sällan*. Negationen *inte* bedöms skapa en negativ stilvalör i kombinationen *inte erkänna*. En negativ värdeladdning finns rimligen också inom verben *glömmer bort*, *påstår* och *riskerar att*. Verben *motiverar*, *tycks vilja*, *understödjer* och *vill* bedöms ha en positiv stilvalör men leder ändå inte till att utsagorna placeras inom kompetensdiskursen. Ett exempel på detta presenteras i utsaga (15) som innehåller det positivt värdeladdade verbet *motiverar*.

- (15) Det ligger onekligen något ironiskt i att svensklärare motiverar sin svenskundervisning bl.a. med att det syftar till att eleverna skall våga ”göra sina röster hörda”, och att de skall bevaka sina demokratiska rättigheter etc., medan de själva nästan inte alls hörs i den offentliga debatten kring svenskämnet. (Knutas, 2008:281)

I utsaga (15) ovan presenteras att det *onekligen (ligger) något ironiskt i att svensklärare motiverar sin svenskundervisning med [...]*. Ordet *ironiskt* har en negativ värdeladdning i utsagan och ifrågasätter det som beskrivs innehålla något ironiskt. I utsagan ligger det ironiska i att lärare *motiverar sin undervisning bl.a. med [...] medan de själva nästan inte alls hörs i den offentliga debatten kring svenskämnet*. Det riktas således en skepticism mot att lärare inte deltar i den offentliga debatten, vilket implicerar att lärare *borde* delta i den offentliga debatten; lärarna gör inte det de borde och värderas således som bristfälliga. Det positivt laddade verbet *motiverar* överröstas således av bland annat den negativa värdeladdningen i ordet *ironiskt*.

6.1.2.2 Genitivkonstruktioner med den bristfälliga svenskläraren

Liksom i kompetensdiskursen är många värderingar av (den bristfälliga) svensklärarens handlingar, förhållningssätt och kunskaper tydliga i nominalfraser med olika genitivinstanser av strängen *lärar*. I tabell 13 nedan presenteras samtliga huvudord i nominalfraser som innehåller genitivinstanser av strängen *lärar* i bristdiskursen. Till vänster står de aktuella instanserna och till höger står nominalfrasens huvudord.

Tabell 13: Huvudord i nominalfraser - föregås av instanser av strängen *lärar* i genitiv. Bristdiskursen

Instans av strängen <i>lärar</i>	Huvudord i nominalfrasen
Lärares	arbete
Lärarens	påståenden
Lärarnas	bedömning
Svensklärares	beredskap
	retorik
	praktik
	påverkanspotential
	tolkningar
	krav
	design
	förväntningar
	värderingar
	föreställningar
	engagemang

Den bristfälliga svenskläraren värderas till stor del i förhållande till kognitiva förhållningssätt: Sitt *engagemang*, sina *påståenden*, *tolkningar*, *krav*, *förväntningar*, *värderingar* och *föreställningar*. Detta står i kontrast till kompetensdiskursen där svenskläraren värderas i förhållande till sina handlingar så som sin *aktiva uppbackning*, *praktiska teori* och *organisation av samtalen*. En annan skillnad mellan diskurserna är att det i bristdiskursens nominalfraser (med genitivinstanser av strängen *lärar*) inte förekommer några adjektivattribut, vilket det till stor del gör i kompetensdiskursen. Den bristfälliga läraren värderas i förhållande till sitt *arbete*, sin *bedömning*, *beredskap*, *retorik*, *praktik* och *design* medan den kompetenta läraren värderas som ovan nämnts i förhållande till bland annat sitt *vänliga sätt*, sin *unika språkkännedom* och *empatiska framtoning*.

Samtliga av bristdiskursens huvudord i nominalfraserna i tabell 13 bedöms ha en neutral stilvalör, så när som på tre ord. Det första är *krav* som bedöms ha en negativ stilvalör samt *engagemang* och *påverkanspotential* som bedöms ha en positiv. Exempel (16) illustrerar en utsaga som innehåller ett positivt värdeladdat ord (*engagemang*) men vars värdering ändå placeras inom bristdiskursen.

- (16) En inre ramfaktor är avsaknaden av lärarnas engagemang i den offentliga debatten.
(Knutas, 2008:281)

Exempel (16) visar tydligt hur utsagan konstruerar läraren som bristande i form av att *ha brist på* det positivt värdeladdade *engagemanget*. *Avsaknaden* innebär rimligen att engagemanget borde föreligga men saknas. Läraren har brist på engagemang och är därför bristfällig.

6.2 Värderingar och baslinjer

I detta avsnitt besvaras den andra frågeställningen, *Vilka baslinjer kan materialets värderingar främst bedömas förhålla sig till och hur fördelar sig dessa baslinjer mellan diskurserna?*, genom en kategorisering av diskursernas värderingar utifrån vilken baslinje som de främst bedöms förhålla sig till. De fyra aktuella baslinjerna presenteras utförligt i avsnitt 5.2.2 och innehåller teser om lärares yrkesansvar inom följande områden:

- I. Läraren och eleverna
- II. Läraren och undervisningens metoder och innehåll
- III. Läraren och hans kunskaper
- IV. Läraren och bedömningen

Samtliga värderingar i materialets utsagor har kategoriserats utifrån dessa baslinjer, där varje värdering främst bedöms förhålla sig till en av de fyra baslinjerna.

De värderingar som bedöms beröra baslinje I är de som fokuserar på lärarens förhållningssätt till eleverna. Värderingarna som bedöms förhålla sig till baslinje II fokuserar på lärares handlingar och förhållningssätt i arbetet med undervisningens metoder och innehåll. Värderingar av lärares kunskaper bedöms beröra baslinje III och de värderingar som främst fokuserar på lärares bedömningsarbete bedöms handla om baslinje IV.

6.2.1 Värderingar och baslinjer inom kompetensdiskursen

I tabell 14 presenteras vilken baslinje som kompetensdiskursens värderingar främst bedöms förhålla sig till. Till vänster i tabellen presenteras baslinjerna och till höger visas antal värderingar samt antal värderingar i procent.

Tabell 14: Kompetensdiskursens värderingar i förhållande till baslinjer

Baslinje	Antal värderingar	Procent*
I. Läraren och eleverna	21	26%
II. Läraren och undervisningens metoder och innehåll	50	63%
III. Läraren och hans kunskaper	6	7%
IV. Läraren och bedömningen	3	4%
Totalt antal	80	100%

* Antal värderingar i procent

Genom att 50 (63%) av det totala antalet värderingar (80) inom kompetensdiskursen bedöms förhålla sig till baslinje II visar tabellen att lärare värderas som kompetenta främst i förhållande till sitt arbete med undervisningens metoder och innehåll. Även den baslinje som innehåller teser gällande hur läraren bör förhålla sig till eleverna är tydligt representerad inom kompetensdiskursen (26%). Det bedöms finnas få värderingar inom kompetensdiskursen som handlar om lärarens kunskaper (7%) och arbete med bedömning (4%). Svenskläraren värderas således främst som kompetent i sina handlingar och förhållningssätt i arbetet med undervisningens metoder och innehåll och i sitt förhållningssätt till eleverna.

Exempel (17) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom kompetensdiskursen, bedöms förhålla sig till baslinje I, *Läraren och eleverna*.

- (17) Inläringen måste utgå från redan genomgångna utvecklingscykler som exempelvis då lärarna i föreliggande undersökningsvetstekniska ämne och i svenskämnet stöttar eleverna att möta och förstå texternas innehåll genom att relatera detta till deras egna erfarenheter och tidigare kunskap.
(Visén, 2015:176)

I baslinje I ingår att det är lärarens yrkesansvar och uppgift att *utgå från eleverna i sin planering* (se avsnitt 5.2.2.1). I utsaga (17) konstateras att *inläringen måste utgå från (elevernas) redan genomgångna utvecklingscykler*, vilket innebär att undervisningen ska utgå från eleverna. Det sätt på vilket bland annat svensklärarna stöttar sina elever fungerar i utsagan som ett exempel på hur undervisningen *måste* gå till. Läraren värderas således som kompetent och denna värdering bedöms förhålla sig till baslinje I eftersom den bygger på hur läraren förhåller sig till eleverna.

Exempel (18) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom kompetensdiskursen, bedöms beröra baslinje II, *Läraren och undervisningens metoder och innehåll*.

- (18) FP/HV-klassens svenskundervisning ter sig som helhet mer välfungerande och språkligt dynamisk än enkätlärares bild av sin undervisning.
(Palmér, 2008:179)

Svenskundervisningen i utsagan beskrivs te sig mer *välfungerande* och *språkligt dynamisk* än *enkätlärares bild av sin undervisning*. Eftersom det varken i utsagan eller i utsagans omedelbara kontext i materialet tydliggörs vilka enkätlärares är exkluderas de från denna analys. Istället bedöms värderingen konstrueras utifrån hur svenskundervisningen beskrivs. Den bedöms bygga på baslinje II, *Läraren och undervisningens metoder och innehåll*, eftersom den handlar om hur svenskundervisningen ter sig.

Exempel (19) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom kompetensdiskursen, bedöms beröra baslinje III, *Läraren och hans kunskaper*.

- (19) Den metakognition som lärarna uppvisar är därför en effekt av en induktiv teoribildning utifrån den bas av deduktiv teoribildning som de bär med sig från lärarutbildningen och mötet med undervisningspraktiken.
(Winzell, 2016:103)

I utsagan beskrivs lärarna uppvisa en *metakognition*. Detta bedöms innebära att lärarna har förmågan att reflektera på en metanivå, vilket berör baslinje III och värderar läraren som kompetent.

Exempel (20) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom kompetensdiskursen, bedöms beröra baslinje IV, *Läraren och bedömningen*.

- (20) Både elever och lärare ger uttryck för att ta bedömningsinformationen på allvar.
(Skar, 2013:186)

I utsagan värderas läraren som kompetent genom att hen beskrivs förhålla sig till bedömning på det sätt som det i baslinje IV presenteras att hen borde; inom bedömningsarbetet är det svensklärares yrkesansvar och uppgift att *ta bedömningsinformationen på allvar* (se avsnitt 5.2.2.4).

6.2.2 Värderingar och baslinjer inom bristdiskursen

I tabell 15 nedan presenteras hur många av bristdiskursens värderingar som främst bedöms förhålla sig till respektive baslinje. Till vänster i tabellen presenteras baslinjerna och till höger visas antal värderingar samt antal värderingar i procent.

Tabell 15: Bristdiskursens värderingar i förhållande till baslinjer

Baslinje	Antal värderingar	Procent*
I. Läraren och eleverna	18	25%
II. Läraren och undervisningens metoder och innehåll	32	43%
III. Läraren och hens kunskaper	12	16%
IV. Läraren och bedömningen	12	16%
Totalt antal	74	100%

* Antal värderingar i procent

Kategoriseringen av bristdiskursens värderingar inom baslinjerna följer samma mönster som tecknats i kompetensdiskursen om än med mindre spridning. Likt inom kompetensdiskursen dominerar baslinje II, om än i mindre grad (43%); läraren värderas som tydligt bristfällig i förhållande till undervisningens metoder och innehåll. Likt inom kompetensdiskursen förhåller sig cirka en fjärdedel av värderingarna till baslinje I (25%); läraren värderas till stor del som bristfällig i sitt förhållningssätt till eleverna. Baslinje III och IV är emellertid i högre grad aktuella i bristdiskursen, båda med 16%, än vad de är i kompetensdiskursen där de utgör 7% respektive 4%.

Exempel (21) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom bristdiskursen, bedöms beröra baslinje I, *Läraren och eleverna*.

- (21) Det finns föreställningar bland lärare om att en del elever inte kan, eller vill, utveckla vissa förmågor.
(Andersson Varga, 2014:238)

Lärares *föreställningar* står här i kontrast till de förställningar som lärare borde ha om sina elever enligt den första baslinjen; det är svensklärares yrkesansvar och uppgift att *ha föreställningar om att alla elever kan utvecklas i sitt lärande* (se avsnitt 5.2.2.1). Eftersom läraren i utsagan inte beskrivs ta detta ansvar värderas hen som bristfällig.

Exempel (22) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom bristdiskursen, bedöms förhålla sig till baslinje II, *Läraren och undervisningens metoder och innehåll*.

- (22) I en avslutande kommentar ger Sahlström rådet till de lärare som vill organisera interaktionen i klassrummet på ett sätt som kan främja jämlikhet att låta olika elever arbeta tillsammans.
(Asplund, 2010:199)

I baslinje II presenteras att det är svensklärares yrkesansvar att *främja jämlikhet* (se avsnitt 5.2.2.1, tabell 3). Asplund (2010) skriver att Sahlström ger råd *till de lärare som vill organisera klassrummet på ett sätt som kan främja jämlikhet*, vilket implicerar att det finns lärare som *inte* vill organisera klassrummet på ett sätt som kan främja jämlikhet. Sådana lärare gör inte vad de borde enligt baslinje II och värderas således som bristfälliga. Att värderingen bedöms förhålla sig till baslinje II motiveras med att den handlar om lärares organisation av interaktionen i klassrummet, vilket bedöms som en *undervisningsmetod*.

I utsagan finns två värderingar, en inom bristdiskursen och en inom kompetensdiskursen. Detta beror på att utsagan implicerar förekomsten av lärare som vill främja jämlikhet (kompetensdiskurs) och lärare som inte vill främja jämlikhet (bristdiskurs).

Exempel (23) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom bristdiskursen, bedöms beröra baslinje III, *Läraren och hens kunskaper*.

- (23) Jag menar att lärarna i föreliggande studie besitter vaga ämnesdidaktiska kunskaper, sett utifrån Shulmans [1987] modell.
(Knutas, 2008:285)

Att som lärare besitta vaga ämnesdidaktiska kunskaper är att inte göra det som baslinje III presenterar att lärare borde göra; det är svensklärares yrkesansvar och uppgift att *besitta ämneskunskaper* (se avsnitt 5.2.2.3). Den negativa stilvalör som ordet *vaga* bedöms ha värderar lärarens kunskaper som otillräckliga. En lärare med otillräckliga kunskaper är en lärare vars kunskaper brister.

Exempel (24) illustrerar hur en utsagas värderingar, inom bristdiskursen, bedöms beröra baslinje IV, *Läraren och bedömningen*.

- (24) Baserat på resultatet ovan är följande hypotes formulerad: (i) lärares bedömning av elevers skrivförmåga är inte likvärdig.
(Skar, 2013:193)

I utsagan presenteras hypotesen *lärares bedömning [...] är inte likvärdig*. Trots att hypotesen inte gör anspråk på att vara sann impliceras att det finns en risk för olikvärdiga bedömningar. Lärare som genomför olikvärdiga bedömningar gör inte vad lärare borde göra enligt baslinje IV; inom bedömningsarbetet är det svensklärares yrkesansvar och uppgift att *främja och genomföra valida och likvärdiga bedömningar* (se avsnitt 5.2.2.4).

Sammanfattningsvis tecknas en inte helt entydig bild av hur svensklärare värderas i materialet; svensklärare värderas till stor del som både kompetenta och bristfälliga i sina handlingar och förhållningssätt i arbetet med undervisningens metoder och innehåll samt i sitt förhållningssätt till eleverna.

6.3 Praktiker, diskurser och baslinjer

För att besvara den tredje frågeställningen, *Vilka undervisningspraktiker fokuseras främst i materialet och hur förhåller sig dessa praktiker till diskurser och baslinjer?*, kartlägger jag vilka undervisningspraktiker som materialets avhandlingar främst fokuserar på. Sedan analyserar jag hur (i vilken grad) kompetens- och bristdiskursen förekommer inom praktikerna genom att synliggöra hur många av de olika diskursernas värderingar som berör respektive praktik. Därefter kartläggs hur diskursernas värderingar förhåller sig till praktikerna och respektive baslinje. På detta sätt framträder en bild av hur svensklärares handlingar, förhållningssätt och kunskaper värderas i materialet.

I materialet förekommer framförallt fyra praktiker: *Skrivpraktiker, läspraktiker, praktiker som berör värdegrunden* och *muntliga praktiker* (se avsnitt 5.3). I tabell 16 nedan illustreras vilken praktik som materialets publikationer främst fokuserar på. Från vänster presenteras avhandlingarnas författare, publikationsår och studerade undervisningspraktiker.

Tabell 16: Praktiker i materialet

Författare	Publiceringsår	Skrivpraktiker	Läspraktiker	Praktiker som berör värdegrunden	Muntliga praktiker
Winzell, Helen	2016	x			
Göthberg, Martin	2015		x		
Johansson, Maritha	2015		x		
Visén, Pia	2015		x		
Andersson Varga, Pernilla	2014	x			
Borgström, Eric	2014	x			
Magnusson, Petra	2014		x		
Nordmark, Marie	2014	x			
Randahl, Ann-Christin	2014	x			
Rudsberg, Karin	2014				x
Skar, Gustaf	2013	x			
Wyndhamn, Anna-Karin	2013			x	
Hansson, Fredrik	2011				x
Asplund, Stig-Börje	2010		x		
Olsson Jers, Cecilia	2010			x	
Nordlund, Anita	2009		x		
Knutas, Edmund	2008			x	
Palmér, Anne	2008				x
Parmenius Swärd, Suzanne	2008	x			
Totalt antal enheter	19	7	6	3	3

Tabell 16 visar att skriv- och läspraktiker är de delar av svenskundervisningen som främst berörs i den undersökta forskningen. Sju avhandlingar studerar främst skrivpraktiker och sex publikationer studerar främst läspraktiker. Studier som utgår från värdegrundsarbetet i svenskämnet är tre till antalet. Även muntliga praktiker är studerade i tre publikationer. I tabellen går det att utläsa att det inte förekommit några studier av värdegrundsarbete i den svenskdidaktiska forskningen (med fokus på gymnasiet) efter 2013. Det går också att utläsa att forskning under 2015 endast studerat läspraktiker, att forskningen 2014 främst fokuserat på skrivpraktiker och att resterande år till stor del berör flera av praktikerna.

Genom att sammanställa informationen i tabell 7 (se avsnitt 6.1) med tabell 16 (avsnitt 6.3) synliggörs hur många av de olika diskursernas värderingar som berör respektive undervisningspraktik. Resultatet illustreras i tabell 17 nedan. Till vänster i tabellen presenteras praktikerna och till höger presenteras det antal värderingar som bedöms tillhöra respektive diskurs.

Tabell 17: Antal värderingar av undervisningspraktiker inom kompetens - och bristdiskursen

Undervisningspraktiker	Kompetensdiskurs	Bristdiskurs
Skrivpraktiker	20	36
Läspraktiker	31	9
Praktiker som berör värdegrunden	11	21
Muntliga praktiker	18	8
Totalt antal enheter	80	74

I tabell 17 presenteras att svensklärare beskrivs som både kompetenta och bristfälliga i arbetet med undervisning som berör skrivpraktiker, om än som mer bristfälliga än kompetenta. Lärarna värderas främst som kompetenta i förhållande till undervisning som handlar om läspraktiker. I arbetet med värdegrunden värderas de till största del som bristfälliga medan de i arbetet med muntliga praktiker beskrivs som kompetenta. Värt att notera är att svenskläraren beskrivs till stor del som både kompetent och bristfällig i arbetet med undervisning som berör skrivpraktiker.

Nästa steg är att jämföra tabell 17 med tabell 14 (se avsnitt 6.2.1) och 15 (se avsnitt 6.2.2) och på så sätt synliggöra hur diskursernas värderingar förhåller sig till baslinjer och undervisningspraktiker. Resultatet illustreras i tabell 18 där diskursernas värderingar presenteras utifrån förhållande till respektive baslinje och vilka praktiker de främst berör. Lodrätt presenteras praktikerna och vägrätt presenteras baslinjerna.

Tabell 18: Sammanställning av baslinjer, diskurser och praktiker.

Baslinjer	I. Läraren och eleverna		II. Läraren och undervisningens metoder och innehåll		III. Läraren och hans kunskaper		IV. Läraren och bedömningen		Totalt antal värderingar	
	Komp*	Brist**	Komp*	Brist**	Komp*	Brist**	Komp*	Brist**	Komp*	Brist**
Diskurser										
Praktiker										
Skrivpraktiker	4	14	11	9	2	1	3	12	20	36
Läspraktiker	6	1	23	7	2	1			31	9
Praktiker som berör värdegrunden	7	4	3	9	1	8			11	21
Muntliga praktiker	5		12	6	1	2			18	8
Totalt antal värderingar	22	19	49	31	6	12	3	12		

* Kompetensdiskursen

** Bristdiskursen

De icke-entydiga resultat som framkom i avsnitt 6.2.2 och tabell 17 har i tabell 18 nyanserats; med utgångspunkt i baslinjerna tydliggörs i tabellen att svensklärare framstår som bristande i sitt förhållningssätt till eleverna (baslinje I) i arbetet med skrivpraktiker och som kompetenta

inom övriga praktiker i sitt förhållningsätt till eleverna. Gällande undervisningens metoder och innehåll (baslinje II) framstår svensklärare som mer kompetenta än bristande, framförallt i arbetet med läspraktiker. Dock framstår de som bristande i arbetet med praktiker som berör värdegrunden. Gällande svensklärares kunskaper (baslinje III) presenteras inget tydligt resultat eftersom det förekommer få värderingar, så när som på inom arbetet med värdegrunden i vilket svensklärares kunskaper framställs som bristande. Svensklärares arbete med bedömning (baslinje IV) framställs endast i förhållande till skrivpraktiker och framstår där som bristande.

7 Sammanfattande diskussion

I denna uppsats har diskussionsavsnitt i svensksdidaktiska avhandlingar som publicerats mellan 2008 och 2018 bedömts värdera lärare utifrån två diskurser, *kompetensdiskursen* och *bristdiskursen*. Inom kompetensdiskursen beskrivs svenskläraren som kompetent genom att hen utför de handlingar, har de förhållningssätt och besitter de kunskaper som svensklärare, enligt fyra baslinjer, borde för att kunna anses ta sitt yrkesansvar och utföra sina uppgifter. Inom bristdiskursen beskrivs svenskläraren som bristfällig genom att hen inte beskrivs utföra de handlingar, ha det förhållningssätt eller besitta de kunskaper som hen, enligt baslinjerna, borde för att kunna anses ta sitt yrkesansvar och utföra sina uppgifter.

De båda diskurserna är jämt fördelade i materialet både gällande antal förekommande värderingar inom varje diskurs och hur dominerande diskurserna varit mellan år 2008 och 2018. De är emellertid inte jämt fördelade inom varje diskussionsavsnitt som mestadels domineras av den ena eller andra diskursen. De fem av materialets 19 publikationer som innehåller flest värderingar har över tio värderingar vardera. Fyra av dessa fem diskussionsavsnitt domineras tydligt av en av de två diskurserna och har med sin mängd värderingar en stor påverkan på resultatet i denna uppsats. De har rimligen också stor påverkan på den sociala praktik och det diskursiva sammanhang där de förekommer.

Läroutbildningen är del av det sociala sammanhang där materialets texter förekommer och vetenskapen om diskursernas dominans inom olika publikationer torde vara viktig för läroutbildare. Om inte hänsyn tas till hur bilden av svensklärare konstrueras i de avhandlingar som studenter blir ålagda att läsa riskerar läsningen att bygga på en ensidig bild av svensklärare som antingen bristfälliga eller kompetenta. För att studenter ska få tillgång till den balanserade bild av svensklärare som det svensksdidaktiska fältet i sin helhet tycks teckna är det viktigt att läroutbildare väljer ut både studier som värderar lärare som kompetenta och studier som värderar lärare som bristfälliga.

I uppsatsen bedöms den svensksdidaktiska forskningen teckna en bild av svenskläraren som bristande i sitt förhållningssätt till eleverna i arbetet med skrivpraktiker och som kompetent i sitt förhållningssätt till eleverna inom övriga undervisningspraktiker. Lärarna framstår som huvudsakligen kompetenta i arbetet med undervisningens metoder och innehåll, framförallt i undervisning som fokuserar på läspraktiker. Däremot framstår de som bristfälliga gällande undervisningens metoder och innehåll i arbetet med praktiker som berör värdegrunden. Inom värdegrundsarbetet framstår även lärares kunskaper som bristande. Däremot går det inte att dra några andra slutsatser om bilden av lärares kunskaper. Svensklärares arbete med bedömning framställs endast i förhållande till skrivpraktiker och framstår där som bristande.

För vidare forskning vore det intressant att jämföra denna bild med hur andra ämneslärare värderas inom utbildningsforskning. Interdisciplinära forskningsansatser över ämnesgränser kan vara en möjlig väg att gå. Det kan även vara av värde att jämföra bilden av svenskläraren med hur lärare värderas inom forskning från andra nordiska länder. Det vore exempelvis intressant att jämföra hur norsksdidaktisk forskning värderar norsklärare med hur svensksdidaktisk forskning värderar svensklärare. Vidare vore det av värde att jämföra läraryrkets status i andra länder med de bilder av lärare som framträder i respektive lands ämnesdidaktiska forskning för att synliggöra möjliga samband.

Så, varför är resultaten i denna uppsats relevanta? Är inte svensklärare helt enkelt kompetenta inom vissa områden och bristfälliga inom andra? Jo, givetvis är lärare inte perfekta och givetvis ska forskningen fortsätta synliggöra vad lärare kan och vad de behöver utveckla. Forskning är emellertid inte en spegelbild av verkligheten utan ett filter genom vilket fenomen återges av forskare som har språk som sitt främsta verktyg. Den kritiska diskursanalysens teori om att språk innehåller värderingar visar att den bild av svensklärare

som tecknas i den svensksdidaktiska forskningen även i någon mån består av forskarnas värderingar. Därtill innebär språkbruket inom ett fält också ett upprätthållande av maktstrukturer genom olika diskurser som gör det möjligt att uttrycka sig på vissa sätt men inte på andra. Språket både påverkas av och påverkar fenomenet det beskriver vilket innebär att forskningen har ett ansvar för den påverkan på läraryrkets status som språkbruket sannolikt har. Säkerligen ligger viktig information om verksamma lärare i den presenterade bilden av svensklärare, men även viktig information om vilka strukturer och värderingar som forskningen (re)producerar och således utövar makt genom.

Med detta sagt innehåller denna uppsats inte bara information om svensklärare och om det svensksdidaktiska fältets värderingar av dessa utan i någon mån även mina värderingar. Uppsatsen är skriven av mig, genom det filter min roll som svensklärostudent medför och mitt språkbruk skapar. Studiens viktigaste bidrag är således en betoning av vikten av att forskare fortsätter forska på forskning så att värderingar och bilder av olika fenomen synliggörs och ifrågasätts. Detta innebär däremot inte att uppsatsens studie enbart är en återgivning av mina värderingar. Den stora mängd material som analyserats innebär rimligen att de mönster som synliggjorts visar på generella tendenser inom den svensksdidaktiska forskningen.

8 Litteraturlista

- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429.
- Broström, A. (2012). *Forskningens uppgifter i samhället - en analysmodell*. 477, ISSN: 1102–8254. Hämtad 2018-05-01, från <https://www.iva.se/globalassets/rapporter/agenda-for-forskning/agenda-for-forskning-forskningens-uppgifter-i-samhallet.pdf>
- Cassirer, P. (2003). *Stilanalys*. Stockholm.
- Eriksson, U, Y., & Svensson, G, L. (2009). *Yrkesstatus. En sociologisk studie av hur yrken uppfattas och värderas*. 140, ISSN 0072-5099. Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad 2018-05-01, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19737/1/gupea_2077_19737_1.pdf?hc_location=ufi
- Erixon, P. (2012). Svenskdidaktikens håg för ungdoms- och mediekulturer Nordisk modersmålsdidaktik: *Forskning, felt og fag*, 2012, p. 224–259.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd ed.). London: Taylor & Francis Group.
- Fredriksson, A. (2011). *Marknaden Och Lärarna. Hur Organiseringen Av Skolan Påverkar Lärares Offentliga Tjänstemannaskap*. (Doktorsavhandling, 0346-5942.) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23913/1/gupea_2077_23913_1.pdf
- Folkhälsomyndigheten. (2010). *Slutredovisning av uppdrag kring föräldrastöd*. Ärendenummer: 3607/2014–1.1.1. (VERK 2010/288). Hämtad 2018-05-01, från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/globalassets/livsvillkor-levnadsvanor/barn-unga/foraldrastod/skrifter/slutrapport-utvardering-o-utveckling-2014.pdf>
- Gustafsson, A, W. (2013). Skriftpraktiker, diskursiva praktiker och analytisk konsekvens. *Språk Och Stil: Tidskrift För Svensk Språkforskning*, 2013(23), 85–106. Göteborgs Universitet. (2017). *Svenskdidaktik*. Hämtad 2017-10-21, från <http://idpp.gu.se/intresseomraden/svenskdidaktik>
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk :: Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. (Doktorsavhandling, 60, ISSN 16514513.) Malmö studies in Educational Sciences, 2011, Vol.60. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11784/Fredrik_Hansson_%20Muep.pdf
- Hansson, P. (2013). *Diskursanalys*. Hämtad 2017-10-22, från http://cemusstudent.se/wp-content/uploads/2013/02/VVV_2013_Hansson.pdf
- Helgesson, K. (2017). Kritiska ansatser - en introduktion. I K, Helgesson., A, Lyngfelt., A, Nord., & Å, Wengelin (Red.), *Text och kontext* (s.89–94). Malmö: Gleerups.
- Hellberg, S. (2008). Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska. *Språk Och Stil: Tidskrift För Svensk Språkforskning*, 2008(18), 5–37.
- Hesslefors Arktoft, E. (2000). Vad är en bra lärare eller hur blir man en bra lärare?. I U. Tabelius & S. Claesson (Red.), *Skolan i centrum* (s.115–130). Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (1997). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 17, No 2–3, s 1–50.
- Landvist, H. (2017). Maktutövning, styrdokument och gymnasieelever. I K, Helgesson., A, Lyngfelt., A, Nord., & Å, Wengelin (Red.), *Text och kontext* (s.95–110). Malmö: Gleerups.
- Lilja, P. (2014). *A quest for legitimacy: on the professionalization policies of Sweden's Teachers' Unions*. *Journal of Education Policy*, 29(1), 86–104
DOI:10.1080/02680939.2013.790080 <http://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/02680939.2013.790080?needAccess=true>

- Längsjö, E. (1996). Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande. I Lendahls, R., B., & Runesson, U (Red.), *Vägar till lärares lärande* (s.114–134). Lund: Studentlitteratur AB.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. (Doktorsavhandling, 2002–6323.) Lund: Lund universitet Media-Tryck. Tillgänglig: http://portal.research.lu.se/ws/files/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf
- Mickwitz, L. (2015). Den professionella lärarens möjlighetsvillkor. *Utbildning & Demokrati*, 24(2), 33–54. Hämtad 2018-05-01, från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-2/larissa-mickwitz---den-professionella-lararens-mojlighetsvillkor.pdf>
- Norman, T., Alsup, Janet M., Malewski, Erik, & Shoffner, Melanie. (2012). *Critical Studies in Teacher Research: Teacher Voice and the Classroom*, ProQuest Dissertations and Theses.
- Palo, A. (2013). *Svenskläraren som vision och konstruktion*. (Doktorsavhandling, 1402–1544.) Luleå: Tekniska universitetet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:991127/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.
- Skolverket. (2016). *Prov, bedömning och betyg*. Hämtad 2018-05-01, från <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning-1.195715>
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet* (2., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Sundman Marknäs, A. (2015). *Betygssättning i grundskolans svenskämne*. (Licentiatavhandling, Studies in Educational Sciences Licentiate Dissertation Series, 1653–6037.) Malmö. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/handle/2043/18787>
- Svenska Akademiens ordböcker. (2018). *Kompetens*. Hämtad 2018-05-05, från <https://svenska.se/tre/?sok=kompetens&pz=1>
- Svenska Akademiens ordböcker. (2018). *Resurs*. Hämtad 2018-05-05, från <https://svenska.se/tre/?sok=resurs&pz=1>
- Svenska Akademiens ordböcker. (2018). *Men*. Hämtad 2018-05-05, från <https://svenska.se/tre/?sok=men&pz=1>
- Svingby, G., Tebelius, U., & Claesson, S. (2000). *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.
- The free dictionary. (2018). *Baseline*. Hämtad 2018-05-01, från <https://www.thefreedictionary.com/baseline>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.
- Vocabulary.com. (2018). *Baseline*. Hämtad 2018-05-01, från <https://www.vocabulary.com/dictionary/baseline>

9 Bilagor

Bilaga 1. Referenslista över de avhandlingar vars diskussionsavsnitt utgör uppsatsens material

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning I Gymnasieskolan. Svenskämnets Roll I Den Sociala Reproduktionen*. (Doktorsavhandling, 0436–1121.) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37061/1/gupea_2077_37061_1.pdf
- Asplund, S. (2010). *Läsning som identitetskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. (Doktorsavhandling, 1403–8099.) Karlstad: Karlstad universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf>
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: Om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. (Doktorsavhandling, 1653–9869.) Örebro: Örebro universitet.
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. (Doktorsavhandling, Vol.60, 1651–4513.) Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig:
http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11784/Fredrik_Hansson_%20Muep.pdf
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Doktorsavhandling, Vol.25, 1653–0101.) Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf>
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. (Doktorsavhandling, den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 14. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 24, 1653–6894, 1650–8858.) Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142173/FULLTEXT01.pdf>
- Martin Göthberg. (2015). *Pimpa Texten. En Etnografisk Studie Av Gymnasieelevers Meningsskapande I Dramatext*. (Licentiatuppsats.) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41363/1/gupea_2077_41363_1.pdf
- Magnusson, P. (2014). *Meningsskapandets möjligheter: Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. (Doktorsavhandling, 1651–4513.) Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:892864/FULLTEXT01.pdf>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. (Doktorsavhandling, 0436–1121.) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18958>
- Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. (Doktorsavhandling, 1404–9570.) Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1151399/FULLTEXT01.pdf>
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, 0083–4661.) Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig:
http://www.teknat.uu.se/digitalAssets/135/a_135898-f_annepalmersamspelochsolostammor.pdf

- Randahl, A. (2014). *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*. (Doktorsavhandling, 1652–7399.) Örebro: Södertörns högskola. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:696484/FULLTEXT02.pdf>
- Rudsberg, K. (2014). *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:695302/FULLTEXT01.pdf>
- Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet: Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Stockholm universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A623658&dswid=-5069>
- Visén, P. (2015). *Att samtala om texter: Från träteknik och svetsteori till antikens myter: Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:810446/FULLTEXT01.pdf>
- Winzell, H. (2016). *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning: Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning*. (Licentiatuppsats.) Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=33&af=%5B%5D&searchType=SERIES&query=&language=sv&pid=diva2%3A912077&aq=%5B%5B%7B%22seriesId%22%3A%22279%22%7D%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-5069
- Wyndhamn, A. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. (Doktorsavhandling, 0436–1121.) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32676/1/gupea_2077_32676_1.pdf

Bilaga 2. Figur- och tabellförteckning

- Figur 1. Förekomst av diskurser under år 2008 – 2016.
- Tabell 1. Material
- Tabell 2. Baslinje I – Läraren och eleverna
- Tabell 3. Baslinje II – Läraren och undervisningens metoder och innehåll. Alla lärares ansvar
- Tabell 4. Baslinje II – Läraren och undervisningens metoder och innehåll. Svensklärares ansvar
- Tabell 5. Baslinje III – Läraren och hans kunskaper
- Tabell 6. Baslinje IV – Läraren och bedömningen
- Tabell 7. Diskurser
- Tabell 8. Läraren som subjekt – Kompetensdiskursen
- Tabell 9. Övriga predikat med lärare som subjekt. Kompetensdiskursen
- Tabell 10. Huvudord i nominalfraser – föregås av instanser av strängen *lärar* i genitiv. Kompetensdiskursen
- Tabell 11. Läraren som subjekt. Bristdiskursen
- Tabell 12. Övriga predikat med lärare som subjekt. Bristdiskursen
- Tabell 13. Huvudord i nominalfraser – föregås av instanser av strängen *lärar* i genitiv. Bristdiskursen
- Tabell 14. Kompetensdiskursens värderingar i förhållande till baslinjer
- Tabell 15. Bristdiskursens värderingar i förhållande till baslinjer
- Tabell 16. Praktiker i materialet
- Tabell 17. Antal värderingar av undervisningspraktiker inom kompetens- och bristdiskursen
- Tabell 18. Sammanställning av baslinjer, diskurser och praktiker