



## **Abstract**

As globalization becomes a more and more recognized phenomenon with an increased flow of goods, people and information across nations' borders, the way we communicate is influenced. The act of communication has turned from more traditional means of communicating correctly between mostly native speakers to newer ways where the main goal is to achieve understanding between participants, whether they have the same origin or not. One language that is specifically affected by this is the English language, which is taught in Swedish schools as a major school subject. In regard to this, the aim of this degree project was to investigate how the Swedish policy documents governing the English subject education contributes to the language socialization of students in becoming a certain type of language user. The questions which were posed in order to reach an understanding of this were the following:

- Which conceptions of the students' communicative competence could be seen in Lgr 11 and other policy documents governing the English subject education in compulsory school between the students' fifth and seventh year of school?
- Which language practices were presented for the students' language usage in Lgr 11 and other policy documents governing the English subject education in compulsory school between the students' fifth and seventh year of school?
- Which contexts were presented for the students' language usage in Lgr 11 and other policy documents governing the English subject education in compulsory school between the students' fifth and seventh year of school?

These questions were answered in accordance with a second language socialization perspective and theories about communicative competence, functions of English and context, through a discourse analysis focused on the positioning of the subject.

The results of this study were that the student was positioned both as a novice and an advanced language user of the English language without any direct connection between the two. This could be seen based on how the students were expected to make initial contacts with the English language whilst the policy documents at the same time present an abstractedly formulated communicative competence with an emphasis on the students' ability to use aspects of it in relation to the whole of it. Furthermore could be deduced that the teacher's competence and ability to scaffold the students' learning were determinant for the language user shaped by the English teaching as the policy documents only covers certain functions of the English language and aspects of contexts.

**Engelsk titel:** To be or not to be a language user of English – a second language socialization perspective on the English subject in policy documents

**Nyckelord:** andraspråkssocialisation, kommunikativ kompetens, styrdokument åk 4 till 6, engelskämnet, funktioner av engelska, kontext, Lgr 11

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING, SYFTE OCH BAKGRUND</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Inledning</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Syfte och frågeställningar</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Bakgrund</b>	<b>6</b>
<i>1.3.1 Begreppet språkbrukare i förhållande till språkinlärare</i>	6
<i>1.3.2 Ett sociolingvistiskt perspektiv på språkideologin i styrdokumentet</i>	7
<i>1.3.3 Läroplansteoretiska aspekter</i>	8
<i>1.3.4 Engelskans omdebatterade roll i en svensk utbildningskontext</i>	9
<b>2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Språksocialisation som teori och inom en andraspråkskontext</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Kommunikativ kompetens som en beteckning för flera olika kompetenser</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Funktioner av det engelska språket inom olika praktiker</b>	<b>12</b>
<b>2.4 Kontext som en socialt situerad, riktad och dynamisk konstruktion</b>	<b>13</b>
<b>2.5 Teorireflekction</b>	<b>15</b>
<b>3. TIDIGARE FORSKNING</b>	<b>15</b>
<b>4. METOD OCH MATERIAL</b>	<b>17</b>
<b>4.1 Diskursanalys med fokus på subjektspositioner</b>	<b>17</b>
<i>4.1.1 Metodreflektion</i>	19
<b>4.2 Material</b>	<b>20</b>
<i>4.2.1 Urval som har gjorts</i>	20
<i>4.2.2 Lgr 11:s kursplan för engelskämnet</i>	20
<i>4.2.3 Lgr 11:s kommentarmaterial för engelskämnet</i>	20
<b>5. RESULTAT – EN ÖVERSIKT AV RESULTATET UTAV ANALYSEN AV STYRDOKUMENTEN</b>	<b>21</b>
<b>5.1 Resultat utav analysen av Lgr 11:s kursplan för engelskämnet</b>	<b>21</b>
<b>5.2 Resultat utav analysen av Lgr 11:s kommentarmaterial för engelskämnet</b>	<b>23</b>
<b>6. ANALYS AV STYRDOKUMENTENS FÖRESTÄLLDA SPRÅKBRUKARE AV ENGELSKA</b>	<b>25</b>

<b>6.1 Delanalys I: Elevernas kommunikativa kompetens som den framgår i styrdokumentet</b>	<b>26</b>
<i>6.1.1 Analys av den kommunikativa kompetensen i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet</i>	26
<i>6.1.2 Sammanfattande slutsatser om elevernas kommunikativa kompetens som den framgår i styrdokumentet</i>	31
<b>6.2 Delanalys II: Praktikerna som framgår i styrdokumentet</b>	<b>31</b>
<i>6.2.1 Analys av praktikerna i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet</i>	31
<i>6.2.2 Sammanfattande slutsatser om praktikerna som framgår i styrdokumentet</i>	34
<b>6.3 Delanalys III: Kontexterna som framgår i styrdokumentet</b>	<b>35</b>
<i>6.3.1 Analys av kontexterna i Lgr 11:s kursplan för engelskämnet</i>	35
<i>6.3.2 Sammanfattande slutsatser om kontexterna som framgår i styrdokumentet</i>	38
<b>6.4 De subjektspositioneringar som delanalyserna resulterat i utifrån ett andraspråkssocialisationsperspektiv</b>	<b>39</b>
<b><u>7. DISKUSSION OCH SLUTSATSER</u></b>	<b>40</b>
<b><u>VIDARE FORSKNING</u></b>	<b>42</b>
<b><u>REFERENSLISTA</u></b>	<b>43</b>

# 1. Inledning, Syfte och Bakgrund

## 1.1 Inledning

Globaliseringen har öppnat upp för nya möjligheter till meningsskapande som rör sig utanför de traditionella sätten att tänka kring språk och språkbrukande (Kramsch 2014b, s. 301). Detta då

det ökade flödet av kapital, varor, människor, bilder och diskurser runtom i världen, drivet av teknologiska innovationer främst inom fälten för media-, informations- och kommunikationsteknologi, [...] [har resulterat] i nya mönster för global aktivitet, samhällsorganisation och kultur (Blommaert 2010, s. 13, min översättning).

I mötet mellan människor i det globaliserade landskapet har detta därmed inneburit en förskjutning i fokus från korrekthet och lämplighet till förståelse när deltagarna i olika språkliga praktiker experimenterar med språket (Kramsch 2014b, ss. 300-301). Detta experimenterande tar sig uttryck genom rörelse mellan olika språk i så kallat kodväxling samt alternering i modaliteter, register, genrer och kommunikationssätt (ibid, s. 301). Ett sådant experimenterande kan ses bland annat i hur engelska ord inkluderas i det svenska språket eller hur memes<sup>1</sup> används i sociala medier. Med anledning av detta går det att säga att globaliseringen har lett till att språkbrukande har blivit mer individualiserat och komplext samtidigt som globaliseringen på ett annat sätt än förut möjliggör fler beröringspunkter mellan olika språk och kulturer.

Ett språk som har fått en allt större roll i och med globaliseringen är engelskan som enligt Phillipson (2011) nästan har blivit som ett globalt andraspråk (s. 336). Canagarajah (2007) framhåller att engelskan konstrueras i varje interaktions kontext i och med att varje deltagare för med sig sina språkresurser och använder olika strategier för att delta i gemenskapen och uppfylla sitt specifika syfte för att delta (ss. 925 & 927). Enligt forskning som gjorts inom språksocialisation framgår det att språkbrukandet av en som är novis i en gemenskap formas av de kontextuella parametrar som kommunikationen sker inom (Ochs & Schieffelin 2011, s. 7). Följaktligen bidrar dessa parametrar till att forma språkbrukarens kommunikativa kompetens, och de roller som hen socialiseras in i – eller motverkar till förmån för utformandet av en annan roll (Duff 2010a, s. 433; Ochs & Schieffelin 2011, s. 7). I och med detta framgår det att det meningsskapande som görs är starkt bundet till den kontext som kommunikationen utspelar sig

---

<sup>1</sup> Ett meme skulle kunna beskrivas som användandet av en bild eller en videosnutt med en förklarande rubrik för att på ett humoristiskt sätt beskriva en viss känsla vid eller intryck av en viss situation.

i och de språkbrukare som deltar i den. Den innebörd som språkbrukandet får skiljer sig också åt beroende på den etnicitet, det genus och/eller kön, den ålder och den sociala klass som deltagarna har (Kramsch 2014b, s. 301); exempelvis skulle innebörden av ”YOLO”<sup>2</sup> kunna tolkas på olika sätt beroende på om det var en rik tjugoåring eller fattig åttioåring som sa det. Emellertid kan denna diversifiering av engelskan leda till komplikationer i en utbildningskontext där elever ska lära sig engelska som ett andraspråk, vilket eleverna gör i Sverige.<sup>3</sup>

I Skolinspektionens rapport (2011:7) om engelskundervisningen i årskurserna 6-9 framhöll de en positiv syn på svenska elevers goda resultat i internationella mätningar samt uttryckte inställningen till engelska som ”[a]tt förstå och göra sig förstådd på engelska är en *nödvändighet* i det allt mer globala samhället” (Skolinspektionen 2011, min kursivering). Därtill går det att se att stor vikt läggs vid detta i och med den betydelse som mätningen av elevernas språkkunskaper och förmågor i engelska får med de obligatoriska nationella proven som årskurserna 6 och 9 skriver. Med anledning av detta framgår ett samhälleligt mål för elevernas utbildning i grundskolan att de genom engelskundervisningen ska utveckla språkkunskaper och förmågor i syfte att bli språkbrukare av engelska.

Vikten av detta samhälleliga mål om att utbilda språkbrukare av engelska framkommer likväl i den aktuella läroplanen Lgr 11 i det att ”[k]unskaper i engelska ökar [...] individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv” (Lgr 11 2019). Läroplanen är då ett av de styrdokument som lärare måste förhålla sig till i utformandet av undervisningen och får därmed en central roll i utformandet av den språkbrukare av engelska som ges utrymme i undervisningen. Samtidigt har uppfattningen om språkbrukare påverkats av globaliseringen som öppnat upp för olika former av språkbrukande och som inte längre innebär att en infödd talare av engelska är normen för blivande språkbrukare såsom förr i tiden (Kramsch 2014b, s. 298). Speciellt viktigt blir detta under den inledande fasen av elevernas möte med det engelska språket där eleverna fortfarande ses som noviser, vilket kan sägas vara tiden innan eleverna förväntas uppnå åtminstone betyget E i årskurs 6.

---

<sup>2</sup> YOLO används som en akronym för You Only Live Once.

<sup>3</sup> I denna uppsats har det valts att se på engelskan som ett andraspråk i Sverige, vilket kommer att diskuteras och motiveras mer under avsnittet *1.3.4 Engelskans omdebatterade roll i en svensk utbildningskontext*.

Vad innebär det därmed enligt läroplanen och andra styrdokument att vara en språkbrukare av engelska? För läraren blir detta en aktuell fråga i och med att det har betydelse för vilka elever som gynnas i den engelskundervisning som läraren utformar. Genom att belysa den form av språkbrukare som framkommer i läroplanen och andra styrdokument kan den medvetenheten hjälpa lärare att utforma en likvärdig undervisning i engelska där flera olika språkbrukare får komma till tals.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur styrdokumentet, genom föreställningar om språkbrukande inom engelskämnet, kan bidra till språksocialiseringen av elever i årskurserna 4 till 6 in i en viss roll som språkbrukare.

De frågeställningar som därmed blir aktuella är:

- Vilka föreställningar om elevernas kommunikativa kompetens framgår i Lgr 11 och andra styrdokument för årskurserna 4 till 6 i engelskämnet?
- Vilka språkliga praktiker framhålls för elevens språkbrukande i Lgr 11 och andra styrdokument för årskurserna 4 till 6 inom engelskämnet?
- Vilka kontexter framhålls i Lgr 11 och andra styrdokument för språkbrukande av engelska för eleverna i årskurserna 4 till 6?

## **1.3 Bakgrund**

I denna del av uppsatsen kommer det att redogöras för några av de perspektiv och begrepp som ligger till grund för denna uppsats. Med detta sagt kommer följande del att behandla definitionen av språkbrukare, synen på språket i styrdokumentet, synen på läroplanen och engelskans omdebatterade roll som antingen andraspråk eller främmandespråk.

### *1.3.1 Begreppet språkbrukare i förhållande till språkinlärare*

Kramsch och Whiteside (2007) beskriver en språkinlärare som en person som arbetar med att internalisera språklig kunskap i olika miljöer (s. 908). Användandet av ”språkinlärare” är något som Kohonen (2006) motsätter sig med att

[p]rat om ”inlärare” av språk medför [...] en föreställning om bristfällighet och tillkortakommande i relation till inlärningsprocessen: inlärarspråk ses endast som en ofullständig och bristfällig version av den infödda talarens kompetens (s. 17, min översättning).

Detta framhåller också Kramersch och Whiteside (2007) då de menar att begreppet språkinlärare blir problematiskt eftersom det blir en permanent stämpel på inläraren i och med att språkinläraren aldrig kan bli en infödd talare (s. 908). Med anledning av detta kommer begreppet språkbrukare att användas istället för språkinlärare i denna uppsats och avser individens brukande av sina språkliga resurser (Canagarajah 2007, s. 927). Denna distinktion är av vikt i denna uppsats eftersom fokus förflyttas från språkinlärarens än ofullständiga språkkompetens till språkbrukarens befintliga språkkompetens.

### *1.3.2 Ett sociolingvistiskt perspektiv på språkideologin i styrdokumentet*

Sociolingvistik kan beskrivas som studiet av relationen mellan språk och samhälle där det är av intresse att förstå föreställningar om hur sociala normer är sammanvävda med språkbruk (Wardhaugh & Fuller 2015, s. 2). Detta framkommer bland annat i de (ibland) idealiserade föreställningar som människor bär på om vad som kan ses som passande språkbruk hos andra (McGroarty 2010, s. 3). Dessa föreställningar baseras på mer eller mindre uttalade sociala normer, vilket Wardhaugh och Fuller (2015) lyfter fram med ett exempel gällande föreställningen om att män ger varandra smeknamn i informella sociala situationer medan kvinnor inte gör det (s. 2). McGroarty (2010) benämner en persons föreställningar som *språkideologi* och menar att en persons språkideologi både explicit och implicit påverkar uppfattningen av den individ eller den grupp som antingen motsvarar eller inte motsvarar de föreställningarna (s. 3).

Samtidigt kan en språkideologi som befästs i olika sammanhang med sina ideologiskt betingade föreställningar om språkligt tänkande och agerande bli normaliserad och påverka vad som ses som ett ”normalt” språkbruk (McGroarty 2010, s. 4). Dock menar Pennycook (2010) att språkideologin inte bara handlar om språket utan även om de kulturella och politiska system som är förankrade inom samhället och språkgemenskapen och som påverkar sättet att se på förhållandet mellan det sociala och det lingvistiska (s. 77). ”Språkideologi handlar [därmed] om vad det innebär att vara en person i en specifik kontext” (Pennycook 2010, s. 77, min översättning).

I en utbildningskontext får det Pennycook (2010) säger betydelse bland annat i och med att de språkideologier som finns hos deltagarna i klassrummet – både läraren och eleverna – påverkar det lärande som möjliggörs för eleverna (Kohonen 2006, ss. 15-16). Särskild inverkan får lärarens språkideologi i och med att det bidrar till att forma elevernas sätt att se på sig själva som språkbrukare och deras uppfattning av lärande och utlärande av språk (ibid). Följaktligen

är även den språkideologi som förekommer i styrdokumentet av betydelse i denna uppsats i och med att de föreställningar som finns om språkbrukaren av engelska i dem influerar den undervisning som eleverna får möjlighet att delta i.

### 1.3.3 Läroplansteoretiska aspekter

Läroplanen och andra styrdokument producerade av Skolverket kan utifrån ett politiskt perspektiv inom läroplansteorin inte ses som neutrala dokument (Wahlström 2016, s. 29). Detta då de enligt Wahlström (2016) är kompromisser mellan olika ideologiska krafter i samhället om det kunskapsinnehåll som ska premieras och ges tolkningsutrymme (s. 29). Samtidigt är det inte bara kunskapsinnehållet som påverkas av de ideologiska krafterna utan även den språkideologi som finns i styrdokumentet genom den språkpolicy som implementeras.

Hult (2014) beskriver språkpolicy som innehållandes de språkideologier som finns i samhället och tillvägagångssätt för att planera eller förändra de föreställningar och språkliga praktiker som hör till (s. 3). Utöver detta försöker språkpolicyer också hantera språken i samhället samt påverka de individuella språkideologier som samhällsmedborgare har (Hult 2014, s. 3). I samband med detta menar Hult (2014) att språkpolycyn har ett nära förhållande till språkplanering som avgör de lingvistiska aspekterna som framhålls, vilka funktioner som språket får fylla och vilka resurser och stödjande satsningar som tillägnas de som ska lära sig språket (s. 3). ”Policy [och språkplanering] är [därmed] kopplade till utbildning, påverkandes alla aspekter av den, från nationella konfigurationer av utbildningssystem till själva lärarnas agerande i interaktion med sina elever” (Hult 2014, s. 24, min översättning).

Utlärande kan följaktligen, enligt Wahlström (2018),

förstås som kombinationen av den större kontexten av utbildningspolicyer, utbildningsteorier, läroplanstexter och den diskursiva praktiken som skapas i klassrummet när specifikt läroplansinnehåll transformeras till att bli innehåll för faktiskt utlärande (s. 656, min översättning).

Med grund i denna syn på utlärande har det i denna uppsats valts att se på styrdokumentet som *utövande*, vilket innebär en syn på styrdokumentet som skapandet av dynamiska konstruktioner av läroplansinnehåll mellan läraren och eleverna (Graves 2008, s. 153). Graves (2008) poängterar betydelsen av synen på styrdokumentet som utövande i och med att de inte får ett värde förrän de utövas i klassrummet (s. 174). Sammantaget innebär dessa aspekter i denna uppsats en syn på styrdokumentet som dynamiska dokument vilka formas inom olika

samhälleliga instanser med specifika, förväntade resultat i åtanke; vilka därav bidrar till att forma det utövande av ämnesinnehållet som sker i klassrummet mellan läraren och eleverna.

#### *1.3.4 Engelskans omdebatterade roll i en svensk utbildningskontext*

I debatterna som pågår om engelskans roll i Sverige finns både de som menar att det är ett andraspråk på grund av dess starka närvaro hos olika samhällsplattdorformar och de som menar att det är ett främmandespråk i och med att endast används ytligt och receptivt i vardagliga sammanhang (Hult 2012, s. 238). ”Båda dessa perspektiv speglar den sociolingvistiska realiteten av engelskan i Sverige till viss mån, [och] förordar en dynamisk transkulturell process genom vilken den lokala positionen av engelskan fortsätter att förhandlas” (ibid, min översättning). Hult (2012) framhåller därmed att engelskan kan ses som ett transkulturellt språk i och med att engelskan inte enbart överförs utan även omtolkas i en svensk kontext (s. 233).

Betydelsen av detta i en utbildningskontext kan sägas vara att engelskan antingen ses som *målspråksinbäddad* – språkinläring sker i anslutning till kontexter där språket används vanligtvis – eller *målspråksförflyttad* – språkinläring sker i klassrum och med distans till dessa kontexter (Graves 2008, s. 155). Skillnaden som Graves (2008) ser mellan dessa perspektiv är vilken *användbarhet* (det föreställda värdet) respektive *användande* (det faktiska värdet) som språket får (s. 158). Det vill säga vilka föreställningar som finns om elevernas användande av språket samt vilka faktiska användningsområden språket har för eleverna (ibid).

I denna uppsats har det därmed valts att se på engelskan som ett andraspråk i och med att svenska elever ju högre upp de kommer i utbildningen förväntas kunna använda engelskan alltmer självständigt inom olika kontexter. Detta framkommer bland annat i att det finns krav i Skollagen (2010:800) om att elever från grundskolan måste ha godkända betyg i engelska för att få läsa programriktat på gymnasiet. I och med detta blir engelskan essentiell i införskaffandet av högre teoretisk utbildning och, till följd av detta, flera yrken i Sverige.

## **2. Teoretiska utgångspunkter**

I denna del av uppsatsen kommer det redogöras för det teoretiska ramverk som kommer att användas för att analysera styrdokumentet. Som övergripande teori kommer språksocialisation att användas för att få en förståelse för lärande och utlärande inom en andraspråkskontext. Med utgångspunkt i denna teori kommer teoretiska redskap att utformas utifrån teorier för kommunikativ kompetens, språkliga praktiker och kontexter för att synliggöra på vilka sätt

eleverna socialiseras in i språkbrukande av engelska i styrdokumentet. Avslutningsvis kommer det i denna del reflekteras över de teorier som detta ramverk utgörs av.

## 2.1 Språksocialisation som teori och inom en andraspråkskontext

Språksocialisation (*language socialization*) är ett forskningsfält som framhåller att socialisation sker både *genom* språket och *in i* språket (Ochs & Schieffelin 2017, s. 30). Det vill säga att när en språkbrukare först ska lära sig ett språk innebär detta att hen kommer att möta och interagera med andra som har mer kunskap i målspråket (det språk som ska läras) och som har bättre kännedom om de tillhörande kulturella praktikerna (Duff 2010b, s. 172). En kulturell praktik kan beskrivas som en specifik interaktion inom en diskursiv gemenskap där medlemmarna delar en gemensam historia, ett gemensamt socialt utrymme och har liknande föreställningar (Kramsch 2014a, s. 31). I och med detta socialiseras språkbrukaren in i språket genom interaktioner där målspråket används och där den mer kunniga personen visar eller framhåller ett ”normativt, passande språkbruk” samt kunskaper om ”de världsbilder, ideologier, värderingar och identiteter [som existerar] hos medlemmar inom gemenskapen” (Duff 2010b, s. 172, min översättning).

Lärande inom språksocialiseringsprocessen äger då rum i aktiv interaktion med andra som är mer kunniga än de själva i målspråket och kan ske både genom implicit och explicit socialisation (Duff 2010b, s. 172; Ochs & Schieffelin 2011, s. 6). Denna socialisation och lärande av språk pågår hela livet genom möten med nya gemenskaper där andra konventioner prioriteras (Duff 2007, s. 311). Dessutom kan nya teknologier och perspektiv leda till att den som socialiserar blir socialiserad (Duff 2010b, s. 171; Ochs & Schieffelin 2011, s. 4).

Det finns därmed inte någon specifik grad av språkkunnighet som ett mål att uppnå utan handlar snarare om att kunna anpassa sig i interaktion med olika källor av kunskap (både individer och ting) (Ochs & Schieffelin 2011, ss. 5-6; Ochs & Schieffelin 2017, s. 27). Likaledes handlar det om att anamma en syn på språket som dynamiskt i och med att variationerna inom språket bär på olika innebörder i *vad* som sägs men också i *hur* det sägs (Duff 2010b, s. 172; Wardhaugh & Fuller 2015, s. 6). Denna anpassning i interaktion och anammande av en dynamisk språksyn får desto större vikt eftersom språksocialisationen är diversifierad inom språket och kräver olika typer av språkbrukande beroende på kontext (Duff 2011, s. 568). Detta blir särdeles tydligt när språkbrukare rör sig mot mera formella användningsområden av språket (*ibid*).

Vikten av att förstå språksocialisationens processer blir även aktuellt inom lärandet av ett andraspråk. Detta då språksocialisationen grundas i samma processer inom både förstaspråks- och andraspråkssocialisationen; emellertid med en ökad komplexitet i det att språkbrukarna för med sig de repertoarer som de socialiserats in i genom sitt första språk (Duff 2007, s. 310). Dessutom lyfter Duff (2007) fram att inlärandet av ett andraspråk inte nödvändigtvis innebär att språkbrukarna reproducerar redan existerande kulturella och diskursiva praktiker utan kan resultera i hybridversioner, ofullständigt deltagande i eller avvisande av de praktikerna (s. 311). Ochs och Schieffelin (2011) menar därmed att ”novisers deltagande i kommunikativa praktiker främjas men bestäms inte av arvet från socialt och kulturellt informerade personer, artefakter och egenskaper hos den uppbyggda miljön” (s. 4, min översättning).

Språksocialisation och andraspråkssocialisation får därmed betydelse inom en utbildningskontext, där mycket explicit språksocialisation äger rum, för att kunna få en förståelse för det lärande som möjliggörs för eleverna. Detta eftersom den tillgång och deltagande som eleverna får möjlighet till genom undervisningen ”möjliggör eller hindrar specifika kommunikativa och sociala beteenden och färdigheter, och framkallar essentiella deiktiska [språkligt indikerade] innebörder kopplade till [olika kontexter]” (Ochs & Schieffelin 2011, s. 12, min översättning). Följaktligen blir det också viktigt att förstå skolans roll i samhället som en interagerad och symbiotiskt beroende del av samhället i den språksocialisering som äger rum i undervisningen (Mangual Figueroa & Baquedano-López 2017, s. 195).

## **2.2 Kommunikativ kompetens som en beteckning för flera olika kompetenser**

Begreppet *kommunikativ kompetens* har sedan det myntades av Hymes 1972 – som kunskap vilken behandlar grammatiska regler och passande språkbruk inom olika givna kontexter – bearbetats av flertalet forskare (Usó-Juan & Martínez-Flor 2008, s. 158). Bland annat framhåller Leung och Lewkowicz (2013) att kommunikativ kompetens är ”en sammansatt beteckning för varierande typer av språkrelaterade kunskaper och språkbrukares användande av sådana kunskaper för att delta i kommunikation” (s. 412, min översättning). Ruiz och Spínola (2019) menar att det finns en konsensus bland forskare i det att kommunikativ kompetens inte enbart handlar om att ha kunskap om språket utan dessutom om att ha förmågan och färdigheten att aktivera de kunskaperna i kommunikation (s. 4).

I syfte att kunna utveckla den kommunikativa kompetensen hos eleverna måste emellertid en förståelse finnas för vad kommunikativ kompetens är och vilka kompetenser som innefattas i

detta begrepp (Usó-Juan & Martínez-Flor 2008, s. 158). Den konceptualisering som har valts för denna uppsats är den som gjordes av Usó-Juan och Martínez-Flor 2006 då denna även lyfter interkulturell kompetens som en del av den kommunikativa kompetensen. Deras konceptualisering baseras på följande kompetenser:

**DEN LINGVISTISKA KOMPETENSEN** definieras som kunskaper om alla lingvistiska element som krävs för att tolka eller producera en muntlig eller skriftlig text (Usó-Juan & Martínez-Flor 2008, s. 161).

**DEN STRATEGISKA KOMPETENSEN** definieras som användandet av inlärnings- och kommunikationsstrategier (ibid).

**DEN PRAGMATISKA KOMPETENSEN** definieras som kunskaper om språkets funktioner inom olika kontexter och om de normer som avgör hur passande något är inom en viss kontext (ibid).

**DEN INTERKULTURELLA KOMPETENSEN** definieras som kunskaper om hur muntliga och skriftliga texter inom en specifik sociokulturell kontext kan tolkas (ibid). Det vill säga, att ha kunskaperna för att kunna förstå och tolka olika kulturer (Beltrán-Palanques 2014, s. 63).

**DEN DISKURSIVA KOMPETENSEN** definieras som anordnandet av meningar och uttalanden för att skapa förståelse och sammanhang inom en viss kontext med ett visst syfte (Usó-Juan & Martínez-Flor 2008, s. 161). Usó-Juan och Martínez-Flor (2008) ger denna kompetens en central roll i och med att de menar att de andra kompetenserna bygger upp denna samtidigt som denna i sin tur formar de andra kompetenserna (s. 160).

## **2.3 Funktioner av det engelska språket inom olika praktiker**

I inläringen av ett andraspråk deltar språkbrukaren i olika praktiker där hen genomför specifika aktiviteter med målet att utveckla kunskaper och färdigheter inom andraspråket (Young 2008, s. 1). Dessa praktiker skulle kunna kallas för *diskursiva* i och med att språkbrukaren i deltagandet inom dessa aktiviteter hjälper till att forma ett normativt beteende i den aktuella situationen men i utsträckning också inom den större gemenskapen (Young 2008, ss. 1 & 2). Young (2008) betonar därmed att andraspråksinläring inte kan separeras från den större kontexten i och med att andraspråket i så fall bara blir ett verktyg för språkbrukaren att uttrycka välbekanta idéer från förstaspråkets kulturella kontext (s. 4). I och med detta behöver språkbrukarna bli medvetna om och få en förståelse för funktionerna av de diskursiva praktiker som de deltar i för att senare kunna applicera dem i nya kontexter (Duff & Talmy 2011, s. 106).

Denna medvetenhet blir desto viktigare i andraspråksinläringen av engelska; ett språk som ofta uppfattas som ett *lingua franca* – det vill säga, ett neutralt språk för interaktioner mellan individer som inte delar samma modersmål (Phillipson 2008, s. 250). Engelskans neutralitet ifrågasätts bland annat av Phillipson (2008) som menar att engelskan tjänar olika syften inom olika samhällsliga domäner (s. 250). Phillipson (2008) framlägger då fem olika funktioner som han anser att engelskan har. Hult (2017) gör en tolkning av dessa som kommer att användas i denna uppsats för att analysera de diskursiva praktiker som framhålls i styrdokumentet. Detta val har gjorts eftersom Hult gör mer explicita kopplingar till språkundervisning än Phillipson. Funktionerna definieras därmed här med avseende till de praktiker de bidrar till och ses följaktligen som språkbrukande inom praktiker där språkbrukaren...

... får interagera med research samt muntliga och skriftliga akademiska register för lärande och utlärande (**LINGUA ACADEMICA**)(Cummins 2008, s. 72; Hult 2017, s. 268 & 272).

... får möta normer och värderingar med sociala och kulturella kopplingar till det engelska språket och kontexter där engelska används (**LINGUA CULTURA**)(Hult 2017, s. 268).

... förbereds i att använda engelskan inom marknadsorienterade kontexter på både nationell och global nivå (**LINGUA ECONOMICA**)(ibid).

... får interagera med ”autentiska” material, exempelvis populärkultur och media, genom vilka olika normer och värderingar framhålls (**LINGUA EMOTIVA**)(ibid, ss. 268 & 270-271).

... medvetandegörs om maktrelationer mellan engelskan och andra språk (**LINGUA TYRANNOSAURA**)(ibid, s. 268).

## **2.4 Kontext som en socialt situerad, riktad och dynamisk konstruktion**

Definitionen av kontext som görs i denna uppsats kommer att grundas i Graves (2008) och Achugar och Colombis (2008) olika conceptualiseringar av begreppet.

Graves (2008) menar att “[k]ontexter är mer än fysiska platser, de är gemenskaper av människor, involverade i sociala system som fungerar med anknytning till förgivettagna och explicita normer, hierarkier och värderingar” (ss. 153-154, min översättning). Samtidigt framgår det hos Graves (2008) ytterligare en conceptualisering av kontext som språkbrukande i situationer; det vill säga på en viss plats, vid en viss tid och med vissa personer, med ett specifikt syfte (s. 163). Därutöver framlägger Achugar och Colombi (2008) det dynamiska samspelet mellan kontext och språkbrukande i det att kontexten påverkar det språk som brukas

samtidigt som språkbrukaren indirekt formar kontexten ytterligare genom sitt språkbrukande (s. 38). Detta då språkbrukare tenderar att anpassa sitt språkbrukande beroende på i vilken kontext de befinner sig i och vilka de interagerar med (Achugar & Colombi 2008, s. 38 & 49). Kontext kan därmed definieras som en konstruktion som är *socialt situerad* (på en viss plats vid en viss tid), *riktad* (med ett visst syfte) och *dynamisk* (i interaktion inom en viss gemenskap).

#### KONTEXT SOM SOCIALT SITUERAD

Kontext kan ses som *socialt situerad* genom *miljön*, vilken kan ses som grundad i sin fysiska och sociala omgivning med olika möjligheter till interaktion (Billett 2014, s. 2). McGroarty (2010) framhåller att språkbrukare som använder vissa språkmönster i vissa miljöer med tiden kommer att associera dessa språkmönster med just den miljön (s. 8). Olika miljöer som eleverna möter i en utbildningskontext kan sägas vara följande (Graves 2008, s. 171):

**KLASSRUMSMILJÖN:** En miljö som aktivt konstrueras sinsemellan läraren och eleverna och som formas av de fysiska och sociala faktorer som utformar klassrumsmiljön (ibid, s. 166ff).

**DEN IMAGINÄRA MILJÖN:** En miljö där eleverna fortfarande befinner sig i klassrumsmiljön men genom att inta olika roller arbetar med verkligheten och rör sig utanför gränserna för klassrummet (ibid, s. 170).

**DEN VIRTUELLA MILJÖN:** En miljö där eleverna genom digitala verktyg interagerar med andra kontakter och resurser än de som finns i klassrummet (ibid).

**DEN REELLA MILJÖN:** En miljö där eleverna engageras i verkliga interaktioner och situationer (ibid).

#### KONTEXT SOM RIKTAD

Kontexten kan sägas vara *riktad* genom de *kontextualiseringsmarkörer* (*contextualization cues*) och den *indexikalitet* som avgör vilken kontexten är. Kontextualiseringsmarkörer definieras av Auer och Roberts (2011) som indikatorer – vilka kan vara både språkliga och icke-språkliga – för att en interaktion utspelar sig inom en viss kontext (ss. 388-389). Indexikalitet har sina likheter med kontextualiseringsmarkörer, enligt Duff (2019), med den skillnaden att indexikalitet syftar till den mer övergripande sociokulturella innebörden (s. 12). Indexikalitet syftar därmed till att vissa språkliga fenomen och praktiker är deiktiska för andra sociala sammanhang och därav har betydelse utöver den direkta kommunikationen (Duff 2019, s. 12).

## KONTEXT SOM DYNAMISK

Kontexten kan sägas vara *dynamisk* i och med de interpersonella interaktioner som möjliggörs inom kontexten genom den *gemenskap* interaktionen utspelar sig i. Mesthrie (2009) framlägger att kärnan i begreppet gemenskap kan ses som människor som ofta kommunicerar med varandra och antingen delar samma språkvariation eller tolkar olika variationer som ofta används inom den gemenskapen på samma sätt (s. 36). I samband med detta betonar Thorne (2011) en syn på gemenskap som gruppformation, istället för en statisk grupp, där språkliga och materiella interaktioner från situation till situation bygger upp, uppehåller och omstrukturerar gemenskapen (s. 305).

### 2.5 Teorirefleksion

Sammantaget går det att beskriva teorin för andraspråkssocialisation som att den utgår från premissen att en mindre kunnig person av ett språk socialiseras in i det språket av en eller flera mer kunniga personer genom det språket. Den andraspråkssocialisation som då äger rum beror mycket på den kontext den sker i med avseende till vilka miljöer och gemenskaper novisen möter och vilket syftet är med interaktionen. Samtidigt beror inte andraspråkssocialisationen enbart på kontexten utan även på i vilken kapacitet novisen möter andras språkbrukande; vilka funktioner av språket som novisen får ta del av samt vilken kommunikativ kompetens som novisen får möjlighet att utveckla.

Utifrån detta går det att se både fördelar och nackdelar med det här teoretiska ramverket i relation till det syfte som denna uppsats har och de frågeställningar som ska besvaras. Fördelarna som framgår med detta teoretiska ramverk kan därmed sägas vara att det synliggör både sociala och fysiska omständigheter som omger språkbrukandet samt att det lyfter fram språkets funktion som ett socialiseringsredskap när noviser ska lära sig det. De nackdelar som däremot framkommer kan beskrivas som att det ger en förenklad bild av språkbrukande i och med att det är mer komplext med fler faktorer som influerar än vad som nämns här, samt att individens agens huvudsakligen ses som en reaktion på socialiseringsprocessen när agensen i själva verket påverkas av faktorer som bland annat attityd och motivation.

### 3. Tidigare forskning

Den tidigare forskning som lyfts här har på olika sätt relevans för den analys av styrdokumentet som utförs i denna uppsats. Sökandet efter tidigare forskning inleddes med ett fokus på att

försöka finna studier som på liknande sätt har använt ett språksocialisationsperspektiv i analyserandet av styrdokument. Dock framkom inga relevanta resultat av denna sökning, vilket kan ses i relation till det Cole och Zuengler (2005) påpekar om att de flesta studier som gjorts inom fältet för språksocialisation har varit etnografiska (s. 303). Därav flyttades fokus till att se på analyser av styrdokument som fokuserade på de språkliga formuleringarna i dem och fann till följd av detta två studier. Dessa studier som är gjorda av respektive Rossi et al (2009) och Hult (2017) har relevans för denna uppsats då de på olika sätt applicerar ett kritiskt förhållningssätt till det som står i styrdokumenterna. Detta görs av Rossi et al (2009) genom att de ser på formuleringarna i styrdokumenterna som bärandes på föreställningar som gynnar en viss typ av språkbrukare medan Hult (2017) fokuserar på hur formuleringarna ramar in språkbrukandet inom engelskämnet. I och med detta kan dessa studier användas för att belysa de fynd som framkommer i denna uppsats och den meningspotential som finns i tolkandet av styrdokumenterna.

#### STUDIE I: VÄRDEGRUNDEN I KURSPLANEN FÖR IDROTT OCH HÄLSA (AUSTRALIEN, 2009)

I studien "With the Best of Intentions: A Critical Discourse Analysis of Physical Education Curriculum Materials" undersöker Rossi, Tinning, McCuaig, Sirna och Hunter (2009) språket i den australiensiska kursplanen för idrott och hälsa i förhållande till värdegrunden som framläggs i läroplanen. Detta görs med syftet att synliggöra vad som implicit förväntas av idrottslärarna och om språkbruket i kursplanen motsvarar det språkbruk som används i formuleringarna av värdegrunden (Rossi et al 2009, s. 77). Rossi et al (2009) intresserar sig därmed för diskurserna i styrdokumenterna och utgår utifrån en syn på dem som uppbyggda av flertalet diskurser; det vill säga "vanliga, återkommande mönster av språk som både formar och speglar användarens grundläggande intellektuella åtaganden" (s. 75, min översättning). Utifrån detta görs sedan en kritisk diskursanalys av kursplanen och Rossi et al (2009) kommer fram till att språkbruket i kursplanen ger uttryck för en ganska begränsad värdegrund. Detta då kursplanen ramar in av ett normativt socioekonomiskt perspektiv med medelklassindividen i fokus samt att vissa attityder och förutsättningar tas för givna (Rossi et al 2009, s. 86). Rossi et al (2009) menar därmed att det finns vissa bestämda förväntningar på lärarens undervisning och resultatet av elevernas prestationer som till stor del inte tar hänsyn till den diversitet som finns hos eleverna (ss. 85ff).

## STUDIE II: ENGELSKANS FUNKTIONER I GY 2011 (SVERIGE, 2017)

I sin studie ”More than a Lingua Franca: Functions of English in a Globalized Educational Language Policy” undersöker Hult de funktioner som engelskan har i svenska styrdokument kopplade till undervisningen i gymnasiet i Sverige (2017). Syftet som Hult (2017) framlägger är att synliggöra vilken guidning som lärarna ges av styrdokumentet i utvecklingen av färdigheter och medvetenhet hos eleverna om engelskans olika funktioner på lokal, nationell och internationell nivå (s. 266). Som teoretiskt ramverk används Phillipsons (2008, 2011) funktioner för att genomföra en diskursanalys på läroplanen Gy 11 samt Gy 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet (Hult 2017).<sup>4</sup> Resultatet av denna undersökning var att de sociokulturella och sociopolitiska aspekterna skrevs mer explicit om än de akademiska och ekonomiska (ibid). Utöver detta fanns det spänningar inom styrdokumentet gällande flerspråkighetens förekomst i klassrummet och ansvaret för detta lades huvudsakligen på lärarens professionella omdöme (ibid). Hult (2017) framhåller därmed i sin slutdiskussion att lärarna måste ha en kritisk medvetenhet om styrdokumentets språkpolicy samt utbilda sig för att kunna lyfta och utveckla de akademiska och ekonomiska aspekterna samt flerspråkigheten hos eleverna (ss. 276-278).

### 4. Metod och Material

I denna uppsats kommer en diskursanalys med fokus på subjektspositioner att göras av det empiriska materialet som består av Lgr 11:s kursplan för engelskämnet och tillhörande kommentarmaterial. Inledningsvis i metodavsnittet kommer innebörden av diskurs, diskursanalys som textanalys och subjektspositioner att diskuteras för att därefter reflekteras över i en metodreflektion gällande de nackdelar och fördelar som kan finnas med denna metod. Vidare kommer det i materialavsnittet redogöras för de urval som gjorts samt att beskrivningar av det empiriska materialets utformning kommer att ges.

#### 4.1 Diskursanalys med fokus på subjektspositioner

Innebörden av *diskurs* kan variera beroende på inom vilket fält det används eller vilken inriktning av diskursanalys som genomförs. Bergström och Boréus (2012b) framlägger att flera diskursbegrepp har det gemensamt att de avser ”någon typ av social praktik som har med

---

<sup>4</sup> Se 2.3 *Funktioner av det engelska språket inom olika praktiker* för en (något modifierad) genomgång av dessa funktioner.

språkanvändning, eller användning av andra språkssystem än språkliga, i något speciellt sammanhang att göra” (s. 23). Detta utvecklas vidare av Boréus (2011a) som definierar diskurs som språkliga praktiker vilka utgörs av de regelbundenheter och regler för hur någonting talas om eller kategoriseras (s. 151). Samtidigt lyfter Boréus (2011a) fram att det finns både bredare och snävare definitioner av diskursbegreppet där det förra även räknar in icke-språkliga sociala praktiker, det vill säga interaktioner som sker mellan människor inom en viss diskurs (s. 158). I samband med att det finns multipla innebörder som diskursbegreppet kan ha är det därmed av vikt att forskaren själv definierar och avgränsar vad som avses med diskurs i relation till det som undersöks (Boréus 2011a, s. 158).

Med avsikt att göra detta kommer Boréus (2011a) diskursbegrepp – som språkliga praktiker med regelbundenheter och regler för hur någonting talas om eller kategoriseras – som lades fram ovan att användas. Emellertid måste den diskurs som undersöks i denna uppsats också avgränsas, vilket kommer att göras utifrån aspekterna av vad som undersöks och i vilket sammanhang det undersöks i förhållande till det syfte som finns med denna uppsats. Den diskurs som därmed gör sig giltig här är diskursen om elevernas språkbrukande av engelska i styrdokumentet för årskurserna 4 till 6, vilken undersöks genom diskursanalys.

Diskursanalys kan då ses utifrån Gee och Handfords (2012) definition:

Diskursanalys är studiet av språkbrukande. Det är studiet av innebörderna vi ger språk och hur vi agerar när vi använder språk i specifika kontexter. Diskursanalys definieras också ibland som studiet av språk bortom nivån av en mening, som sätten meningar kombineras för att skapa mening, koherens och uppfylla syften (s. 1, min översättning).

Sammantaget får båda dessa aspekter av diskursanalys, som studiet av språkbrukande i specifika kontexter och som studiet av språkets sociala funktion, betydelse vid textanalys. Detta eftersom texter inte är neutrala utan bär antingen medvetet eller omedvetet på föreställningar som härrör från textens tillkomstmiljö (Bergström & Boréus 2012b, s. 20). Språket kan inte heller i sig självt ses som neutralt i och med att det visserligen formas i användandet och i den sociala kontexten men på samma gång bidrar till att forma, skapa och reproducera sociala fenomen (Bergström & Boréus 2012a, s. 378). Därav framhåller Siekkinen (2017) att diskursanalysen kan användas för att dekonstruera en text och synliggöra de föreställningar som bidrar till att skapa en viss mening med och förståelse för texten (s. 32).

Samtidigt är valet av metod avhängigt de forskningsfrågor som undersöks (Ahrne & Svensson 2011, s. 16). Av den anledningen kommer det i denna uppsats genomföras en diskursanalys av diskursen om elevers språkbrukande av engelska i styrdokumentet för årskurserna 4 till 6 med fokus på *subjektpositioner*. Detta på grund av att denna uppsats intresserar sig för hur styrdokumentet bidrar till språksocialiseringen av elever i årskurserna 4 till 6 in i en viss roll som språkbrukare av engelska. Subjektpositioner definieras därmed av Boréus (2011b) som ”*det utrymme som människor kategoriserade på olika sätt ges för sitt agerande*” (s. 139, författarens kursivering). Vidare utvecklar Boréus (2011b) detta med att dessa positioner genom de både språkliga och icke-språkliga praktiker som omger dem ger upphov till förväntningar och föreställningar om individerna som innehar de positionerna (ibid). Denna positionering innebär följaktligen att subjektet blir begränsat i sitt handlande, enligt Siekkinen (2017), eftersom positioneringarna förhandlas och konstitueras i diskursiva praktiker där ett bestämt sätt att se på dem formas (s. 33). I den diskursanalys som kommer att genomföras i denna uppsats kommer fokus därmed att vara på hur eleverna positioneras som språkbrukare av engelska i styrdokumentet genom att lyfta de praktiker och förutsättningar för språkbrukande som omger den positioneringen.

#### *4.1.1 Metodreflektion*

Fördelarna som framgår med den här metoden i förhållande till syftet för den här uppsatsen kan sägas vara av två slag. För det första synliggör den de förutsättningar som eleverna ges för sitt språkbrukande av engelska på en innehållsmässig nivå i styrdokumentet. För det andra lyfter den fram de implicita föreställningar om språkbrukande som finns i formuleringarna av styrdokumentet på en språklig nivå.

De nackdelar som däremot finns med denna metod har med tolkningsaspekten och diskurskonstruktionen att göra. Anledningen till att tolkningen kan ses som problematisk är att all tolkning grundar sig i den tolkandes förförståelse, vilket medför att den tolkning av styrdokumentet som görs i denna uppsats kanske inte överensstämmer med den tolkning som andra gör. Med detta sagt innebär inte detta att den tolkning som görs här inte har meningspotential och kan belysa aspekter av styrdokumentet från ett annat perspektiv för andra som läser den. På samma gång kan det problematiska med tolkningsaspekten till viss del förebyggas genom att så långt det går redogöra och motivera för läsaren tillvägagångssätt och resultat i tolkningen. Den andra nackdelen som framkommer med denna metod är diskurskonstruktionen på så sätt att det är en konstruktion och till följd av detta endast en

representation av verkligheten. I samband med detta framhåller Bergström och Boréus (2012a) att det följaktligen handlar om att vara kritisk och diskutera de teoretiska kopplingar som finns till diskursanalysen i syfte att genomlysna analysen för läsaren och göra den så konkret som möjligt (s. 403).

## **4.2 Material**

### *4.2.1 Urval som har gjorts*

I denna uppsats har materialet som ska analyseras valts ut enligt premisserna att det är styrdokument utfärdade av Skolverket som först och främst riktar sig till engelsklärare och deras utformande av undervisning inom engelskämnet för årskurserna 4 till 6. Dessa premisser sattes i enlighet med den syn på läroplanen som utövande i klassrummet som denna uppsats utgår från (se 1.3.3 *Läroplansteoretiska aspekter*) samt att en begränsning av det empiriska materialet har behövts göras i förhållande till denna uppsats storlek. Denna begränsning har i och med detta tagit sig uttryck i fokus på mellanstadiet då de första kunskapskraven för engelskämnet som eleverna möter i grundskolan är de som eleverna ska ha uppnått till slutet av årskurs 6. Med anledning av detta kommer det empiriska materialet att bestå av Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet med inriktning på årskurserna 4 till 6.

### *4.2.2 Lgr 11:s kursplan för engelskämnet*

Kursplanen och då särskilt kunskapskraven får betydelse för vilken undervisning som anses mest effektiv av lärare enligt Wahlström (2018, s. 664). Lgr 11:s kursplan för engelskämnet består då av tre olika delar: syftesbeskrivningen, det centrala innehållet och kunskapskraven. Syftesbeskrivningen framlägger syftet med undervisningen i engelskämnet men formulerar även de förmågor som eleverna ska ges förutsättning att utveckla genom undervisningen. Det centrala innehållet återger vilket ämnesinnehåll som undervisningen i engelska bör förhålla sig till och är uppdelat i de tre olika stadierna: F-3, 4-6 och 7-9. Avslutningsvis kommer kunskapskraven som framhåller vilka kunskaper och färdigheter som eleverna i grundskolan ska kunna visa på för de olika betygsstegen E, C och A i slutet av årskurserna 6 och 9.

### *4.2.3 Lgr 11:s kommentarmaterial för engelskämnet*

I anknytning till kommentarmaterialet framhåller Skolverket att det ska ge ”en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna” (2019). Lgr 11:s kommentarmaterial för engelskämnet är på liknande sätt som

kursplanen indelad i syftesbeskrivning, det centrala innehållet och kunskapskraven men innehåller även kommentarer till själva kursplanen gällande dess utformning. Detta dokument har därmed som syfte att på olika sätt förtydliga och exemplifiera det som framkommer i kursplanen för engelskämnet.

## **5. Resultat – en översikt av resultatet utav analysen av styrdokumentet**

Denna del av uppsatsen syftar till att ge en översikt över de resultat som framkom från diskursanalysen med fokus på subjektpositioner som gjorts av Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet. I och med detta kommer resultatet från kursplanen att redogöras först för och kommer därefter att efterföljas av resultatet från kommentarmaterialet. Att det har valts att göras på detta sätt är för att läsaren av denna uppsats ska få ett helhetsperspektiv på de föreställningar om engelskämnet som förekommer i styrdokumentet.

### **5.1 Resultat utav analysen av Lgr 11:s kursplan för engelskämnet**

Kursplanen för engelskämnet inleds med fastställandet om att "[s]pråk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära" (Lgr 11 2020, s. 33). Denna tanke genomsyrar hela kursplanen i och med att eleverna förväntas kunna använda sina kunskaper i engelska inom olika mer eller mindre formella sammanhang, samt att kunskaper i engelska kan bidra till att bredda deras föreställningsvärld (ibid). I samband med detta framläggs även att engelska språket förekommer i vardagen och inom flera samhällsliga domäner, och därav kan ses som ett språk som eleverna ofta kommer att möta under sina liv (ibid).

Med koppling till detta ska undervisningen i engelskämnet, enligt kursplanen, syfta till att stötta eleverna i utvecklingen av det engelska språket (Lgr 11 2020).

Undervisningen i ämnet engelska ska [därför] syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i engelska språket och kunskaper om områden och sammanhang där engelska används samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften (Lgr 11 2020, s. 33).

Denna stöttning tar sig följaktligen uttryck i kursplanen på så sätt att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla en kunskapsgrund i det engelska språket så att de kan förstå och

tolka engelska samt formulera sig och interagera med andra genom språket (ibid).<sup>5</sup> Därutöver måste eleverna också inneha en viss språklig säkerhet och kunna vara flexibla i sitt strategianvändande för att underlätta kommunikation och ta sig runt problem som orsakas av språkliga kunskapsluckor (ibid). Vidare måste eleverna ”kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare” (Lgr 11 2020, s. 33).

Undervisningen ska även syfta till att ge eleverna möjligheter att ”reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används” (Lgr 11 2020, s. 33). Detta ska eleverna också kunna göra i relation till sina egna erfarenheter, livsvillkor och intressen (ibid). Följaktligen måste undervisningen stötta eleverna i utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt och tillvägagångssätt för att kunna ta del av innehållet i olika källor relaterade till det engelska språket och områden eller sammanhang där engelska används (ibid). Detta medför dessutom att undervisningen kan skapa förutsättningar för lärande, skapande, förståelse och kommunikation genom att eleverna får ta del av olika hjälpmedel (ibid). ”Undervisningen ska [därmed] stimulera elevernas intresse för språk och kulturer och förmedla nytta av språkkunskaper” (Lgr 11 2020, s. 33).

I det centrala innehållet för årskurserna 4 till 6 framkommer det ett fokus på vardagliga och sociokulturella ämnesområden samt på strategianvändande och språkliga fenomen (Lgr 11 2020, ss. 34-35). Detta framgår bland annat i kommunikationens innehåll<sup>6</sup> där eleverna ska få möta för dem välbekanta områden, vardagliga företeelser såsom intressen och platser, personliga företeelser såsom känslor och erfarenheter samt sociala fenomen i sammanhang och områden där engelska används (ibid). Strategianvändandet lyfts fram i både receptionen och i produktionen och interaktionen i det att eleverna ska kunna använda strategier för att hjälpa den egna förståelsen, för att kunna kompensera för eventuella språkliga kunskapsluckor och för att kunna föra kommunikationen framåt (ibid). De kunskaper om språkliga fenomen som eleverna ska få möjlighet att möta och producera handlar i huvudsak om språkets uppbyggnad och beståndsdelar samt om olika frasers användning i olika kontexter (ibid). Förutom detta får

---

<sup>5</sup> I kursplanen benämns detta utifrån begreppet *kommunikativ förmåga*, vilken i detta sammanhang kan ses som synonym med *kommunikativ kompetens*. Denna definition som kursplanen har utgår från den Gemensamma Europeiska Referensramen för Språk (GERS) som grundar sig i en annan modell av kommunikativ kompetens än den som används i denna uppsats (se Skolverket 2020). Av den anledningen kommer inte detta att benämnas som kommunikativ kompetens för att undvika oklarheter gällande definitionen som används i denna uppsats.

<sup>6</sup> *Kommunikationens innehåll* anger vilka ämnesområden eller i vilka sammanhang eleverna ska få lyssna, läsa, skriva, tala och samtala (Skolverket 2020, s. 11).

eleverna även interagera med olika genrer såsom presentationer, meddelanden, instruktioner och berättelser (ibid).

Kunskapskraven för betyg E i årskurs 6 kan sägas vara indelade i tre delar där den första avser elevens förståelse, den andra elevens interaktion med andra och den tredje elevens förmåga att reflektera.<sup>7</sup> Gällande elevens förståelse behandlas det på så sätt att eleven ska kunna förstå det viktigaste ”i tydligt talad, enkel engelska i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen” (Lgr 11 2020, s. 36). Utifrån detta ska eleven kunna visa på den förståelsen och agera med utgångspunkt i den samt kunna bruka någon strategi för att underlätta för sig i tillägnet av olika typer av texter (ibid). Därutöver ska eleven också kunna använda olika typer av texter i sin egen produktion och interaktion med viss relevans i relation till syftet (ibid). Gällande elevens interaktion med andra ska den utmärkas av att eleven kan formulera sig ”enkelt och begripligt med fraser och meningar” i både muntliga och skriftliga framställningar och interaktioner (Lgr 11 2020, s. 37). Utöver detta ska eleven kunna göra förbättringar av de enkla slaget av sina framställningar och kunna använda någon strategi för att lösa problem och förbättra interaktionen (ibid). Slutligen framhålls det i kursplanen gällande elevens förmåga att reflektera att eleven ska kunna jämföra olika företeelser kopplade till områden där engelska används med egna erfarenheter och kunskaper (ibid).

## **5.2 Resultat utav analysen av Lgr 11:s kommentarmaterial för engelskämnet**

Såsom sagts tidigare fungerar kommentarmaterialet för engelskämnet som ett komplement till kursplanen och lyfter därmed de olika formuleringarna som förekommer i kursplanen. I samband med att de lyfts i kommentarmaterialet kommenteras och motiveras de valen av formuleringar.

I kommentarmaterialet framhålls det att ”[k]ursplanen i engelska tecknar konturerna av ett ämne som är viktigt för att eleverna framgångsrikt ska kunna delta i en värld med många internationella kontaktytor” (Skolverket 2020, s. 6). Dessa internationella kontaktytor menar Skolverket (2020) uppstår i och med att det engelska språket blivit allt mer framträdande i det svenska samhället och att engelskan är det viktigaste informations- och kommunikationsspråket

---

<sup>7</sup> Här tas endast betyget E upp av de betyg där det finns uttalade kunskapskrav, det vill säga E, C och A. Anledningen till detta är att det enda som förändras i de högre betygen är till vilken grad ett kunskapskrav uppfylls och i och med att själva progressionen inte ligger inom ramarna för det som undersöks i denna uppsats anses det inte relevant att lyfta här.

i flertalet miljöer (s. 6). Utifrån detta betonar Skolverket (2020) att undervisningen måste förmedla ett internationellt perspektiv till eleverna således att de kan se sin verklighet i relation till ett globalt sammanhang och reflektera över likheterna och skillnaderna (ss. 6, 7 & 20). Utöver detta kan också kunskaper i det engelska språket ses som betydelsefulla för individen som medborgare i ett globalt sammanhang då både sociala medier och internationella organisationer som exempelvis EU framför mestadels av sin information på engelska (Skolverket 2020, s. 6). Därutöver kan deltagande i sociala och kulturella sammanhang samt i arbetsrelaterade sammanhang ses som främjande för den personliga utvecklingen (ibid).

Vikten av elevernas tilltro till den egna förmågan att använda det engelska språket framkommer i att självförtroende, enligt Skolverket (2020), kan bidra till att eleverna vågar delta i olika sammanhang där det krävs att de kan kommunicera på engelska (s. 6). Eleverna kan därmed lämna sin bekvämhetszon och möta nya människor och platser i nya språkmiljöer (ibid).

Genom interkulturella erfarenheter och möten utvecklas [också] individens sociokulturella kunskaper, det vill säga kunskaper om vad som är accepterade koder och värderingar i andra kulturer. Detta kan på sikt leda till tolerans och förståelse för olika kulturer och en interkulturell medvetenhet (Skolverket 2020, s. 6).

Samtidigt poängteras det av Skolverket (2020) att eleverna måste kunna anpassa sitt språk utefter den kontext kommunikationen sker i, det vill säga med avseende till vilka som deltar i kommunikationen, vilket syfte som finns med den och vilken situationen är (s. 7). Detta menar Skolverket (2020) innebär att eleverna måste vara medvetna om och kunna använda olika kulturella koder och språkbruk som gör sig gällande i en viss kontext (ibid). Dessa kunskaper är därmed nödvändiga för att eleverna ska kunna förstå både explicita och implicita innebörder i litteratur och film samt i mötet med människor (ibid). Förutom detta måste eleverna även besitta en viss språklig säkerhet gällande det engelska språkets uppbyggnad och beståndsdelar för att kunna utveckla ett allt mer komplext och precist språk (ibid). ”Med kunskaper om språkets form kan eleverna utveckla förmågan att uttrycka sig och kommunicera i allt mer avancerade och krävande sammanhang” (Skolverket 2020, s. 7).

Eleverna i årskurserna 4 till 6 ska dessutom få möta olika genrer samt möta enkel och tydligt talad engelska och bekanta ämnesområden som blir allt mer varierande med åldern (Skolverket 2020, ss. 12-13 & 19). Dessa genrer anpassas då efter åldern genom att årskurserna 4 till 6 bland annat möter både muntliga och skriftliga framställningar av dessa genrer till skillnad från i årskurserna 1 till 3 (ibid, s. 13). Därutöver menar Skolverket (2020) att ”[e]n viktig del av den

språkliga medvetenheten är förmågan att se och reflektera över hur språket faktiskt används i autentiskt material och utifrån detta utveckla sitt eget språk” (s. 15). Förutom detta måste eleverna få ta del av tillvägagångssätt för att finna källor där engelska används i syfte att själva kunna finna sådan information som intresserar dem och därigenom få en medvetenhet om det engelska språkets tillgänglighet i omvärlden (ibid, s. 8).

Strategianvändande är också något som betonas i kommentarmaterialet och beskrivs som ett paraplybegrepp för de sätt att handla och de metoder som eleverna brukar i kommunikation och i lärandeprocessen (Skolverket 2020, s. 13). Olika strategier som tas upp av Skolverket (2020) är att eleverna ska kunna använda strategier för att hjälpa kommunikationen framåt när språkliga begränsningar finns och kunna använda strategier för att hjälpa förståelsen (ss. 14 & 16).

Genom undervisningen kan eleverna [därmed] få stöd i att öka sin medvetenhet om verkningsfulla strategier, så att de kan välja att handla på sätt som är anpassade till situation och syfte och som ger goda resultat (Skolverket 2020, s. 14).

Undervisningen ska därtill ge eleverna möjlighet att utvecklas genom att ge dem tillgång till hjälpmedel för lärande och öppna upp för nya perspektiv hos eleverna (Skolverket 2020, s. 8). Att eleverna får interagera med olika hjälpmedel för lärande kan bidra till att eleverna kan uttrycka sig kreativt och få tillgång till ett dynamiskt språk som de kan bearbeta och tillägna sig (ibid). Samtidigt kan kunskaper i engelska tillsammans med kunskaper om kulturella och sociala företeelser kopplade till områden där engelska används innebära ett öppnare förhållningssätt hos eleverna (ibid, s. 12). Emellertid måste eleverna då medvetandegöras genom undervisningen om deras egna kommunikativa mönster och hur de fungerar i vardagen (ibid).

## **6. Analys av styrdokumentens föreställda språkbrukare av engelska**

Analysen är i denna uppsats en tematisk analys som utgår från de teman som framkommer i frågeställningarna, det vill säga elevernas föreställda kommunikativa kompetens, de praktiker som formas utifrån föreställningar om språkbrukande och de kontexter som eleverna föreställs möta som språkbrukare av engelska. Delanalyserna är strukturerade på så sätt att analysen av kursplanen och kommentarmaterialet ges innan sammanfattande slutsatser dras i relation till det temat. När alla delanalyser har gjorts kommer de subjektspositioneringar av eleven som en

språkbrukare av engelska, utifrån de föreställningar om språkbrukande som framkommit i styrdokumentet, att ses ur ett andraspråkssocialisationsperspektiv.

## **6.1 Delanalys I: Elevernas kommunikativa kompetens som den framgår i styrdokumentet**

### *6.1.1 Analys av den kommunikativa kompetensen i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet*

I analysen av styrdokumentets föreställningar om elevernas kommunikativa kompetens i årskurserna 4 till 6 framgår de olika kompetenserna – den lingvistiska, den strategiska, den pragmatiska, den interkulturella och den diskursiva – genomgående i kursplanen för engelskämnet. Liksom i analysen av kursplanen framkommer de olika kompetenserna i ungefär samma utsträckning i kommentarmaterialet med den skillnaden att olika föreställningar om språkbrukande blir mer synliga i kommentarmaterialet genom det kommenterande av kursplanen som görs.

Den lingvistiska kompetensen utifrån Usó-Juan och Martínez-Flors (2008) definition synliggörs i kursplanen dels genom framläggandet av att eleverna ska få möta och interagera med olika språkliga företeelser, dels genom det språkbruk som undervisningen ska presentera för eleverna. Detta kan sägas motsvara de kriterier för den lingvistiska kompetensen som framläggs av Usó-Juan och Martínez-Flor (2008) i det att undervisning i olika lingvistiska element bidrar till att forma den kompetensen hos eleverna. De språkliga företeelser som tas upp i kursplanens centrala innehåll ges som exempel till läsaren och lyfter både språkets mer strukturella och mer sociala aspekter i det att bland annat intonation och stavning nämns jäms med artighetsfraser och fasta språkliga uttryck (Lgr 11 2020, s. 35). Betydelsen av att ha kunskaper om språkets strukturella och sociala aspekter kan ses i relation till att det ger språkbrukaren större möjlighet att kunna kommunicera framgångsrikt med andra (Paderez Victoria 2012, s. 159). Emellertid framhålls ett språkbruk för eleverna som präglas av att det ska vara ”enkelt” och ”tydligt talat”, vilket främst blir synligt i det centrala innehållet och i kunskapskraven (se Lgr 11 2020, s. 35). Detta medför att även om den generella förmågan formuleras utifrån enbart en förståelse, utan värdering av vad som kan anses enkelt, så kommer kunskapskraven att väga tungt då de är en bidragande faktor i formandet av vad lärare anser vara effektiv undervisning (Wahlström 2018, s. 664). Följaktligen formas en lingvistisk kompetens som blir övergripande då eleverna får en förståelse för språkets komponenter men samtidigt riskerar att bli ytlig om eleverna endast får möta enkel och tydligt talad engelska.

Den lingvistiska kompetensen blir tydlig i kommentarmaterialet på samma sätt som i kursplanen men snävas även av genom de ramar och förväntningar som motiveringarna medför. Detta då eleverna fortfarande ska möta enkel och tydligt talad engelska i årskurserna 4 till 6 men att en progression ska finnas så att eleverna i de högre årskurserna ska kunna möta allt mer avancerad engelska (se Skolverket 2020, s. 19). Samtidigt betonas också att eleverna ska kunna visa på en ”ökande grad av *språklig säkerhet*” och därmed allt mer kunna behärska språkets strukturella och sociala aspekter, vilket motiveras med följande:

Syftet med detta är att utveckla komplexiteten och precisionen i elevens språk. Med kunskaper om språkets form kan eleverna utveckla förmågan att uttrycka sig och kommunicera i allt mer avancerade och krävande sammanhang (Skolverket 2020, s. 7).

Utöver detta framhålls också att de språkliga företeelser som lyfts i undervisningen, ska göras det först när de tjäna ett funktionellt syfte för berikandet och förtydligandet av elevernas kommunikation (Skolverket 2020, s. 15). I och med detta kan det sägas att den lingvistiska kompetensen, såsom den föreskrivs i kursplanen, revideras något utifrån kommentarmaterialet till att innefatta, utöver dess övergripande aspekt, en tilltagande fördjupning av de lingvistiska kunskaperna.

Detta medan den strategiska kompetensen utifrån Usó-Juan och Martínez-Flors (2008) definition framkommer i mer explicita ordalag i det att eleverna ska kunna använda strategier i både kommunikativa situationer och i förståelsen av olika typer av texter (Lgr 11 2020). Dessutom ska eleverna få ta del av sätt att ”söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i talat språk och texter från olika källor” (Lgr 11 2020, s. 33). I och med detta kan det sägas att den strategiska kompetensen som framhävs här i huvudsak premierar kommunikativa strategier framför lärandestrategier då den senare kategorin endast antyds i elevernas tillägnande av innehåll. Detta kan ses som problematiskt eftersom lärandestrategiforskning betonar att strategisk kompetens bör utgöras av både kognitiva strategier (för bland annat kommunikation och förståelse) och metakognitiva strategier (för reflektion över lärande) (Seong 2014, s. 18). Därav kan det sägas att den strategiska kompetensen i kursplanen inte till fullo uppfyller de kriterier som Usó-Juan & Martínez-Flor (2008) lägger fram om den strategiska kompetensen som bestående av både kommunikations- och lärandestrategier. Ändock är den strategiska kompetensen som formas utifrån föreställningarna i kursplanen av intresse för den sammanlagda kommunikativa kompetensen då den strategiska kompetens som framgår grundar sig i ett görande snarare än ett reflekterande.

Likaledes kan den strategiska kompetensen ses på liknande sätt i både kursplanen och kommentarmaterialet även om det senare styrdokumentet lägger större vikt vid strategiernas effektivitet (se Skolverket 2020, s. 14). Detta premierande av strategiernas effektivitet synliggörs i formuleringar om att strategierna ska vara verkningsfulla och funktionella samt att ”rätt” strategi till och med kan ”bidra till ömsesidig förståelse och ett fokuserat angreppssätt” (Skolverket 2020, s. 16). Canagarajah (2018) poängterar att tillgången till effektiva och flexibla strategier är avgörande för kommunikativ framgång (s. 289). I samband med detta framlyfts också en nivågradering i valet av strategier genom att de kompensande strategierna, de som används för att överbygga språkliga kunskapsluckor, inte anses behövas när en viss grad av språkkunnighet infunnit sig (Skolverket 2020, s. 13). Utöver detta finns det i huvudsak ett fokus på kognitiva strategier (för kommunikation och förståelse) framför metakognitiva strategier (för reflektion över lärande) även i kommentarmaterialet (se Skolverket 2020). Sammantaget framgår det föreställningar om strategianvändande i kommentarmaterialet vilka bidrar till att den strategiska kompetensen i kursplanen kompletteras. Den strategiska kompetensen i kommentarmaterialet kan därmed ses som ett effektivt handhavande av strategier som grundas i en ökande grad av språkskicklighet.

Den pragmatiska kompetensen fullgör däremot de kriterier som läggs fram av Usó-Juan och Martínez-Flor (2008) i och med att det centrala innehållet behandlar språkets funktioner samt att det finns ett normativt förhållningssätt till språkbrukandet i kursplanen. Behandlandet av språkets funktioner framgår bland annat i att eleverna ska få en förståelse för ”[h]ur ord och fasta språkliga uttryck [...] används i texter och talat språk i olika situationer” och ”[h]ur olika formuleringar används för att inleda och avsluta olika typer av framställningar och samtal” (Lgr 11 2020, s. 35). Detta ger uttryck för att det finns bestämda sätt att hantera språket, vilket till viss del speglar det normativa förhållningssättet till språkbrukandet. Genom meningar där det framkommer att eleverna ska lära sig att anpassa sitt språk, förbättra det eller kunna välja källor ”med viss relevans” synliggörs normer om språkbrukande och vad som anses passande i en viss kontext (Lgr 11 2020, s. 36). Samtidigt varnar Leung (2005) för att lägga för stor vikt vid att språket ska vara passande i och med att det sällan är så att infödda språkbrukare alltid följer samma regler i interaktion med andra (ss. 131-132). Den pragmatiska kompetensen som formas av föreställningarna i kursplanen kan därmed sägas betona enligt ett ganska snävt perspektiv vad som är passande och förmågan att kunna applicera den vetenskapen på språkbrukandet i olika kontexter.

Den pragmatiska kompetensen i kommentarmaterialet visar på liknande sätt som kursplanen ett framlyftande av elevernas förmåga att anpassa sitt språk efter det som är passande men inkluderar dessutom iakttagelse och reflektion över språkets användning i olika kontexter (se Skolverket 2020, ss. 15 & 17). Utvecklandet av en språklig medvetenhet grundat i iakttagelse och reflektion pointeras då i relation till att eleverna förväntas kunna delta alltmer framgångsrikt i kommunikation i både formella och informella situationer (Skolverket 2020, ss. 15 & 19). Samtidigt sätts detta också i relation till den strategiska kompetensen i kommentarmaterialet i det att eleverna ska kunna använda strategier för att förbättra och lösa problem i anpassningen av sin kommunikation till andra (Skolverket 2020, s. 19). Detta kan därför sägas vara i linje med Paderez Victorias (2012) framläggande av den språkliga medvetenheten som av betydelse för språkbrukaren i bedömandet av behoven som uppstår i en kommunikativ situation och därigenom för valet av strategier för att hantera dem (s. 159). Följaktligen formas en pragmatisk kompetens i kommentarmaterialet som lägger tonvikten på ett medvetet anpassande utefter den kommunikativa situationen där elevens ökade språkskicklighet ska medföra ett reflektivt förhållningssätt till språkets funktioner.

Den interkulturella kompetensen utifrån Usó-Juan och Martínez-Flors (2008) definition kan beskrivas som utformad i kursplanen utifrån föreställningar om engelskan som ett delvis främmande språk. Detta kan ses i och med att elevernas förståelse för exempelvis levnadssätt, livsvillkor och vardagsliv i sammanhang och områden där engelska används, betonas flertalet gånger i kursplanen (se Lgr 11 2020, ss. 33-34 & 37). Omnämmandet av ”sammanhang” i dessa formuleringar hamnar dock i bakgrunden i och med att dessa sociokulturella faktorer inkluderas i varje sådan formulering. Därmed resulterar detta indirekt i att svenska kulturer där engelska har en stor roll i överlag exkluderas från kursplanen. Undantaget från detta kan sägas vara att kunskapskraven är mer generellt formulerade med att eleverna ska kunna kommentera och göra jämförelser av företeelser i områden och sammanhang där engelska används (se Lgr 11 2020, s. 37). Trots att de föreställningar om kulturer som framgår i kursplanen övervägande knyter det engelska språkbruket till vissa områden kan den ses som att den uppfyller kriterierna för Usó-Juan och Martínez-Flors (2008) definition. Detta eftersom eleverna får chans att ta del av kulturella kunskaper samtidigt som de får en medvetenhet om relationen mellan den egna kulturen och målspråkets kultur (Usó-Juan & Martínez-Flor 2008, s. 161). Därav formas en interkulturell kompetens i kursplanen som poängterar inhämtandet och användandet av kulturella kunskaper för att kunna kommunicera, med ett förhållningssätt till engelskan som mestadels förekommande i andra områden av världen.

Den interkulturella kompetensen synliggörs på liknande sätt i kommentarmaterialet som i kursplanen med den skillnaden att kommentarmaterialet framhåller språkbrukandet i relation till värdegrunden (se Skolverket 2020). Denna koppling kommer fram bland annat i följande avsnitt från kommentarmaterialet:

Genom att eleverna får veta mer om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika delar av världen där engelska används, får de möjlighet att reflektera över likheter och skillnader i språkområdena, utan att för den skull direkt värdera dem (Skolverket 2020, s. 7).

Av samma anledning framhålls också att eleverna i iakttagandet och i förståelsen av mönster inom olika kulturer måste undvika kollektiva stereotyper som kan existera i relation till den kulturen (Skolverket 2020, s. 12). Eleverna måste därmed kunna agera på ett adekvat och flexibelt sätt i mötet med främmande kulturer (Beltrán-Palanques 2014, s. 60). Annars poängteras på liknande sätt inhämtandet och användandet av kulturella kunskaper om kulturer, som är knutna till områden snarare än sammanhang där engelska används, i den interkulturella kompetensen som uttrycks i kommentarmaterialet. Därav formas en interkulturell kompetens i kommentarmaterialet som utöver detta innebär ett normkritiskt och empatiskt förhållningssätt till andra kulturers diversifierande uttryck.

Den diskursiva kompetensen utifrån Usó-Juan och Martínez-Flors (2008) definition som lyfts fram genom de olika föreställningarna om språkbrukande som förekommer i kursplanen utmynnar i att eleverna ska kunna formulera sig både i interaktion med människor och genrer (se Lgr 11 2020, ss. 33ff). I samband med detta synliggörs också kopplingen till de andra kompetenserna såsom den lingvistiska kompetensen i betonandet av att elevernas språk ska vara enkelt och begripligt, och den pragmatiska kompetensen i att eleverna ska kunna anpassa sitt språk utefter situationens syfte. Utifrån detta framgår en diskursiv kompetens som motsvarar Usó-Juan och Martínez-Flors (2008) definition av densamma då eleverna ska kunna formulera sig i olika sammanhang och kontexter med ett visst syfte.

Den diskursiva kompetensen som framträder i kommentarmaterialet kan sägas vara en utveckling av den som synliggörs i kursplanen. Detta eftersom en koppling görs även till den interkulturella kompetensen med ett pointerande av vetenskapen om kulturella koder, sociokulturella inslag som kroppsspråk och språkbruk relaterade i vissa kulturer i syfte att kunna delta i den kulturen (Lgr 11 2020, ss. 7 & 16). Dessutom betonas att vad eleverna kan göra med språket är av större vikt än att eleverna följer en lingvistisk progression (Lgr 11 2020, s. 17). I och med detta framgår en diskursiv kompetens i kommentarmaterialet som innebär att

eleverna ska kunna kommunicera i olika kontexter och kunna anpassa sitt språk utefter syfte såväl till formella respektive informella sammanhang som till kulturer med specifika sociokulturella inslag.

### *6.1.2 Sammanfattande slutsatser om elevernas kommunikativa kompetens som den framgår i styrdokumentet*

Utifrån den analys som gjorts av de olika kompetenserna framgår det en sammanlagd kommunikativ kompetens i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial. Denna kommunikativa kompetens kan beskrivas med att eleverna ska ha en grundläggande kunskapsbas om lingvistiska element och kunna använda kommunikativa strategier för att kunna anpassa sitt språk utefter situationens syfte. Förutom detta innebär den kommunikativa kompetensen att eleverna ska kunna ha ett normkritiskt och empatiskt förhållningssätt i införskaffandet och användandet av kunskaper relaterade framförallt till områden där engelska används men även i sammanhang där det används. I samband med detta framgår också att en ökad språkskicklighet medför att eleverna ska kunna utöka sin lingvistiska kunskapsbas, välja effektiva strategier och ha ett reflektivt förhållningssätt till språkets funktioner.

Därmed framkommer en kommunikativ kompetens som kan se väldigt olika ut beroende på den språkskicklighet som olika individer besitter, som beror på vilka situationer som språkbrukaren befinner sig i och som formas av de aktiva beslut som språkbrukaren gör. Detta kan sättas i relation till det Ruiz och Spínola (2019) framlägger om att kommunikativ kompetens är dynamisk, interpersonell och relativ då den kommunikativa kompetensen formas av språkbrukarens interaktioner med omgivningen (s. 3).

## **6.2 Delanalys II: Praktikerna som framgår i styrdokumentet**

### *6.2.1 Analys av praktikerna i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet*

De praktiker som blev aktuella för årskurserna 4 till 6 i kursplanen för engelskämnet kan inordnas i praktiker där ett *lingua academica*, ett *lingua cultura* och ett *lingua emotiva* var i fokus. Andra praktiker där ett *lingua economica* och ett *lingua tyrannosaura* framfördes förekom antingen endast som ett förhållningssätt (som för den förra) eller inte alls (som för den senare). Sammantaget framgår de olika praktikerna i kommentarmaterialet på liknande sätt som i kursplanen även om de föreställningar om språkbrukande som finns tydliggörs i kommentarmaterialet.

De lingua academica praktiker som framkom i kursplanen, i enlighet med den definition som gjorts utifrån Hults (2017) och Cummins (2008) konceptualiseringar, kan beskrivas som orienterade mot de genrer som de ska få möta i undervisningen och mot ett görande. Denna orientering mot olika genrer tar sig uttryck i att eleverna framförallt ska kunna visa på sina kunskaper genom att exempelvis tolka, uppnå förståelse för och/eller producera generiska genrer såsom instruktioner och presentationer (Lgr 11 2020, ss. 33ff). Detta blir desto tydligare då det i merparten av kunskapskraven framhålls att eleverna på olika sätt ska kunna interagera med innehållet i olika texter eller olika framställningar/genrer (Lgr 11 2020, ss. 36-37). Emellertid innebär denna fokusering på genrer att de akademiska registren som eleverna ska utveckla främst kopplas implicit till dem och därför kan innebära svårigheter för eleverna att överföra från en kontext till en annan.

I likhet med hur lingua academica praktikerna, enligt definitionen som gjorts utifrån Hults (2017) och Cummins (2008) konceptualiseringar, framläggs i kursplanen framkommer de också i kommentarmaterialet. Detta då det även i kommentarmaterialet fokuseras på elevernas görande i förhållande till olika genrer (Skolverket 2020). Dock kan det sägas finnas ett betonde av ett avancerat agerande i och med att det ”[p]å de högre betygsnivåerna ställs allt högre krav på elevens sätt att redogöra för, kommentera och agera utifrån innehållet” (Skolverket 2020, s. 19). De lingua academica praktikerna som därav formas i styrdokumentet innebär att eleverna får agera inom dessa i förhållande till olika genrer och mer implicit i förhållande till akademiska register med ett mer avancerat görande utefter betygsstegen.

De praktiker som blir synliga i kursplanen, och som kan kopplas till Hults (2017) definition av ett lingua cultura, kan sägas framhålla det engelska språket som bärare av sociala och kulturella normer och värden på ett huvudsakligen implicit sätt. Detta i och med att eleverna genom undervisningen ska ges möjligheter att utveckla och reflektera över människors liv i sammanhang och områden där engelska används (se Lgr 11 2020, ss. 33-34); något som ger upphov till att eleverna får en förståelse för normer och värden relaterade till livskvalitet och samlevnad med andra. Dock leder kursplanens fokus på detta till ganska begränsade lingua cultura praktiker då de sociala och kulturella normer och värden som är kopplade till olika språkliga företeelser inte framkommer tydligt i kursplanen. Detta kan ses i relation till Ruiz och Spínola (2019) som menar att kultur kan delas upp i lager där de yttre, mer lättillgängliga lagren består av exempelvis normativa beteenden medan de inre, mer svårgripliga lagren består av exempelvis värderingar och antaganden (s. 3). Med anledning av detta går det att se på lingua cultura praktikerna som framgår i kursplanen som något ytliga i det att eleverna i princip enbart

möter sociala och kulturella normer och värden relaterade till de yttre lagren av engelskspråkiga kulturer i olika områden där engelska används.

De lingua cultura praktiker, utifrån Hults (2017) definition, som framgår i kommentarmaterialet kan beskrivas liksom i kursplanen med utgångspunkt i ett fokus på sociala och kulturella normer och värden kopplade till områden där engelska används. Dock lyfts även språkets betydelse till viss del i kommentarmaterialet i att eleverna genom kunskaper om normer och värden kopplade till sociala förutsättningar ”ska förstå nyanser, referenser och även underförstådda betydelser i språket i möten med människor, i litteratur och i film” (Skolverket 2020, s. 7). I och med detta formas lingua cultura praktiker i kommentarmaterialet som framhäver användandet av kunskaper om normer och värden kopplade till sociala förutsättningar för att få en mer ingående förståelse av det engelska språket.

I relation till lingua cultura praktikerna kan lingua emotiva praktikerna ses i det att sociala och kulturella normer och värden inkluderas i samt påverkar de olika typer av texter som förekommer inom en kultur (Hult 2017, ss. 270-271). De lingua emotiva praktiker, utifrån Hults (2017) definition av ett lingua emotiva, som därmed kommer fram i kursplanen är därmed liksom lingua cultura praktikerna relativt implicita. Detta eftersom eleverna ska få möta texter från olika källor genom olika medium samt kunna tolka, förstå och tillägna sig dessa texter men att det enda kritiska momentet i förhållande till detta är elevernas värdering av källorna (Lgr 11 2020, ss. 33-34). De olika texternas koppling till sin kontext hamnar till följd av detta i bakgrunden, vilket kan ses som problematiskt då kontexten kan ses som en central del i förståelsen av exempelvis digital kommunikation på nätet där kulturen kan ses som i största del interaktiv (Kramsch 2014b, s. 34).

De lingua emotiva praktiker som framgår i kommentarmaterialet tar sig uttryck på liknande sätt som i kursplanen förutom att där poängteras att eleverna ska reflektera över språkets användning i olika typer av texter (se Skolverket 2020, s. 15). I och med att eleverna får göra detta kan normativa värderingar i språket synliggöras. Sammantaget kan därav de lingua emotiva praktiker som återfinns i styrdokumentet sägas vara mestadels implicita i det att eleverna visserligen får möta olika sociala och kulturella normer och värden i olika typer av texter men inte ges chans att reflektera över dessa.

Såsom sagts i inledningen av detta avsnitt figurerade inte – varken i kursplanen eller kommentarmaterialet – några definitiva lingua economica praktiker, i enlighet med Hults

(2017) definition, utan endast ett oreflekterat förhållningssätt till engelska språket som ett språk för marknadsorienterade krafter. I kursplanen framhålls att kunskaper i engelska kan bidra till att ge eleverna möjligheter att delta i ett internationellt studie- och arbetsliv samt att de är av nytta för språkbrukaren (Lgr 11 2020, s. 33). Detta förhållningssätt framkommer också i kommentarmaterialet och motiveras med att eleverna genom kunskaper i engelska kan ta del av information samt att de med dessa kunskaper blir mer konkurrenskraftiga på en internationell arena (Skolverket 2020, ss. 6 & 9). Även om detta förhållningssätt existerar i styrdokumentet är dock risken stor att det tas för givet då föreställningar om utbildning som inte uppmärksammas blir oreflekterat självklara delar av utbildningskulturen (Kohonen 2006, ss. 15-16). Med anledning av detta kan det sägas att eleverna riskerar att begränsas i sitt språkbrukande av engelska i och med att de inte får möta det engelska språket som ett verktyg för marknadskrafter.

I kursplanen förekommer det inte någon lingua tyrannosaura praktik, enligt den definition som Hult (2017) har för ett lingua tyrannosaura, medan det i kommentarmaterialet fanns ett oreflekterat förhållningssätt till engelskan som ett maktverktyg. Det oreflekterade förhållningssättet i kommentarmaterialet kommer då fram genom att engelskan läggs fram som det viktigaste språket i informations- och kunskapssammanhang samt i ekonomiska sammanhang såsom redan omnämnts i förra stycket. På grund av detta kan det även här talas om att detta blir en given del av utbildningskulturen som inte ifrågasätts (Kohonen 2006, ss. 15-16). Följaktligen kan detta bortseende från engelskan som ett språk för makt i sig självt och i relation till andra språk i kursplanen medföra att eleverna inte får en förståelse för engelskans roll i att forma omvärlden både förr och nu, och den inverkan som språket har haft och fortsätter att ha på det svenska samhället (Hult 2017, ss. 274-275). Detta blir av desto större betydelse då engelskan intar en hög placering i den lingvistiska hierarkin bland språken i Sverige och överträffas endast av svenskan (Hult 2012, s. 241).

### *6.2.2 Sammanfattande slutsatser om praktikerna som framgår i styrdokumentet*

Sammanfattningsvis går det att säga att de praktiker som intar störst plats i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial är de där ett lingua academica, ett lingua cultura och ett lingua emotiva förekommer. Detta då eleverna på olika sätt får interagera med sociala och kulturella normer och värden på en samhälls- och textuell nivå samtidigt som de får interagera i förhållande till mer formella genrer och akademiska register. Emellertid kommer de dynamiska aspekterna av språket med dess varierande betydelse och utformning i diverse sammanhang i huvudsak i

skymundan. Därtill återfinns praktiker kopplade till ett *lingua economica* och ett *lingua tyrannosaura* endast genom ett till stor del oreflekterat förhållningssätt till det engelska språket som ett verktyg för marknadskrafter och maktrelationer. I och med detta kan det sägas att eleverna genom deltagandet i de *lingua cultura*, *lingua emotiva* och *lingua academica* praktiker som framläggs i styrdokumentet får ett ganska begränsat språk för att kunna reflektera över de sociala, kulturella och akademiska aspekterna av engelskan. Samtidigt ges de inte utrymme till att utveckla ett språk för att ifrågasätta engelskans ekonomiska eller maktrelaterade funktioner i och med att de endast presenteras för givna förhållningssätt gällande *lingua economica* och *lingua tyrannosaura* praktikerna.

### **6.3 Delanalys III: Kontexterna som framgår i styrdokumentet**

I analyserandet av både Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterialet sågs det till kontextbegreppet som uppbyggt av aspekterna att kontexten var *socialt situerad*, *riktad* och *dynamisk* för att skapa ett enhetligt begrepp. Med anledning av detta analyserades styrdokumentet utifrån dessa aspekter var för sig och en sådan indelning finns därmed även med i denna delanalys.

#### *6.3.1 Analys av kontexterna i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterial för engelskämnet*

##### KONTEXTEN SOM SOCIALT SITUERAD

Analysen som gjordes av de miljöer som figurerar i kursplanen, utifrån Graves (2008) definitioner, visade på förekomsten av *klassrumsmiljön*, *den virtuella miljön* och *den reella miljö* medan *den imaginära miljön* inte framkom alls.

Klassrumsmiljön såsom den definieras av Graves (2008) framkom i kursplanen men inte i kommentarmaterialet. I kursplanen blev klassrumsmiljön tydlig i kunskapskraven där lärarens närvaro och undervisningens ramar var allra mest framträdande. Anledningen till detta kan ses i formulerandet av kunskapskraven som påståenden om att eleven bland annat ”kan förstå” och ”visar på sin förståelse” (Lgr 11 2020, s. 36). I och med detta förutsätter det att eleven faktiskt ska kunna göra det som påstås i kunskapskraven och lärarens roll blir då att bedöma huruvida eleven kan det. Detta kan därmed ses som indikerande för en klassrumsmiljö där miljön aktivt konstrueras mellan läraren och eleverna samt där föreställda roller och maktskillnaden mellan läraren och eleverna påverkar interaktionen som tar plats (Graves 2008, ss. 166ff; Leung 2005, s. 137).

Den virtuella miljön, såsom den definieras av Graves (2008), kunde påvisas i både kursplanen och i kommentarmaterialet där den virtuella världen sågs huvudsakligen som en källa för innehåll på engelska (Lgr 11 2020, s. 35; Skolverket 2020, ss. 8 & 14). Dock framgick också den virtuella miljön i kommentarmaterialet som erbjudandes möjligheter till kommunikation och kreativa sätt att uttrycka sig på (Skolverket 2020, ss. 7 & 8). Som sådan kan den virtuella miljön bidra till att eleverna utvecklar sitt språkbrukande på ett kreativt sätt och lär sig anpassa sig till olika kommunikativa situationer (Thorne 2009, s. 91). Därmed framgår den virtuella miljön i styrdokumentet huvudsakligen som en resurs för eleverna snarare än en kommunikativ kanal där de kan utveckla sitt språk.

Den reella miljön, enligt Graves (2008) definition, framträdde även den i både kursplanen och i kommentarmaterialet på så sätt att användandet av kunskaper i engelska sattes i relation till deltagande i sammanhang som grundade sig i en samhällelig kontext. I kursplanen kunde detta ses i sociala och kulturella formella och informella sammanhang medan det i kommentarmaterialet tog sig uttryck i hur kunskaper i engelska kan bidra till att påverka samhället (Skolverket 2020, s. 6). Följaktligen framkommer den reella miljön i styrdokumentet på en övergripande nivå och öppnar upp för ett reflekterat brukande av engelska inom diversifierade samhälleliga kontexter.

Såsom sagt framgick den imaginära miljön, enligt den definition som görs av Graves (2008), varken i kursplanen eller i kommentarmaterialet. Den imaginära miljön kan därmed sägas erbjuda eleverna möjlighet att se sig själva som språkbrukare av engelska och inläringen av engelska blir central för dem (Graves 2008, s. 170). I och med detta kan det sägas att eleverna utan möjlighet att delta i den imaginära miljön riskerar att gå miste om den ägandekänsla av engelska som en sådan miljö erbjuder dem.

#### KONTEXTEN SOM RIKTAD

De kontextualiseringsmarkörer, enligt Auer och Roberts (2011) definition, som synliggörs i kursplanen och kommentarmaterialet kan sägas visa på kontexter där syftet är att få en inledande kontakt med det engelska språket. Detta kan ses i kursplanen utifrån att eleverna i det centrala innehållet ska möta språkliga uttryck relaterade till artighetsfraser och tilltalsord (vilka anges som exempel men som ändå är indikativa för vad som tänkts i samband med dessa) samt sätt att inleda och avsluta olika texttyper och interaktioner (Lgr 11 2020, s. 35). I kommentarmaterialet förstärks att eleverna ska få en inledande kontakt med språket genom att eleverna i kommunikation i både formella och informella sammanhang ska kunna handha de

sociokulturella faktorer som inverkar i interaktionen. Detta genom att känna till exempelvis ”ordval, språkmarkörer för artighet, hur [man] inleder ett brev eller mejl, hur [man] uppträder i olika sammanhang eller tackar och säger nej” (Skolverket 2020, s. 7). Dessa kontextualiseringsmarkörer kan följaktligen ses som att de möjliggör de inferenser som kan göras gällande kontexten och framkommer i styrdokumentet som indikationer på en nybörjarkontext (Auer & Roberts 2011, s. 388).

Den indexikalitet, utifrån Duffs (2019) definition, som impliceras i kursplanen och i kommentarmaterialet kan ses utifrån aspekterna: interaktioner i vardagen, med utgångspunkt i jaget, med personer som har en annan kulturell bakgrund och med olika genrer. I kursplanen blir detta synligt i att eleverna ska möta ämnen som är bekanta för dem, sådant som kan relateras till andra kulturer såsom levnadssätt och flertalet olika generiska genrer (Lgr 11 2020, ss. 33ff). I kommentarmaterialet framkommer detta på liknande sätt med den utvecklingen att eleverna ska kunna utgå från sig själva i förhållande till andra kulturer och därigenom uppnå förståelse för dessa och få nya perspektiv (Skolverket 2020, ss. 7-8). Därav kan det sägas att styrdokumentet är deiktiska för situationer där eleven som individ ställs inför vardagliga interaktioner vars deltagare kan ha en annan kulturell bakgrund och som också fodrar av eleven att hen kan göra bruk av olika genrer utifrån en övergripande förståelse av dem.

#### KONTEXTEN SOM DYNAMISK

De gemenskaper, utifrån Mesthries (2009) och Thornes (2011) definition, som aktualiserades i kursplanen och i kommentarmaterialet kan sägas vara av olika slag med en internationell gemenskap och en gemenskap för barn och unga. Kursplanen visade på detta genom att lyfta fram att ett deltagande i internationella sammanhang är önskvärt och genom att poängtera att eleverna ska möta genrer för barn och unga (se Lgr 11 2020, ss. 33-34). Detta medan kommentarmaterialet utvecklade detta genom att bland annat lyfta att eleverna ”[m]ed tilltro till sin förmåga att kommunicera på engelska kan [...] möta nya människor och platser och lämna invanda språkliga miljöer” (Skolverket 2020, s. 6). Utöver detta framhålls det också i kommentarmaterialet att världen består av internationella kontaktytor som eleverna måste förhålla sig till (ibid). Samtidigt betonas likaledes i kommentarmaterialet att eleverna i relation till kulturen ska möta sakprosa och skönlitteratur som anpassas efter deras ålder (ibid, s. 13). Följaktligen framhålls relativt fasta gemenskaper i och med det fokus som läggs vid landstillhörighet gällande den internationella gemenskapen och ålder gällande gemenskapen för barn och unga.

### *6.3.2 Sammanfattande slutsatser om kontexterna som framgår i styrdokumentet*

Kontexten som socialt situerad konstruktion framkom främst i Lgr 11:s kursplan och kommentarmaterialet genom klassrumsmiljön, den virtuella miljön och den reella miljön. Dessa miljöer kan sägas ge upphov till olika erbjudanden om lärande och meningsskapande. Klassrumsmiljön, vilken blev aktuell i kunskapskraven, kan sägas till viss del begränsa lärandet eftersom det förväntas att eleverna kan visa på bestämda saker. Detta medan den virtuella miljön öppnar upp för alternativa sätt att kommunicera och uttrycka sig, vilket dock inte pointeras lika mycket i styrdokumentet som den tillgång till olika källor för engelska som den framförallt beskrivs som. Den reella miljön likväl som den virtuella miljön skulle däremot kunna ge eleverna möjligheter att se engelskans betydelse för andra men även för dem själva. Detta trots att eleverna inte får möjlighet att delta i imaginära miljöer där de får chans att aktualisera det engelska språket för dem själva. Sammantaget går det att se ett utformande av olika miljöer i styrdokumentet där klassrumsmiljön, oavsett intention från läraren, oftast hamnar i fokus i och med kunskapskravens utformning; detta även om eleverna genom den virtuella och reella miljön även kan ges möjlighet att möta olika plattformar utanför klassrummet där engelska används.

Kontexten som riktad konstruktion kunde ses genom undersökandet av de kontextualiseringsmarkörer och indexikalitet som framgick i kursplanen och kommentarmaterialet och kan sägas vara fokuserade på elevens interaktioner utifrån en nybörjarkontext med jaget, vardagen, andra kulturer och genrer som utgångspunkt. Därmed kan det beskrivas som om det syfte som interaktionerna ges enligt styrdokumentet är att individen måste kunna se sitt eget språkbrukande i relation till omgivningen.

Kontexten som dynamisk konstruktion kan beskrivas som att två olika gemenskaper för elevernas språkbrukande formas, vilka kan beskrivas som en internationell gemenskap och en gemenskap för barn och unga. Dessa gemenskaper kan följaktligen ses som fasta i det att de syftar till relativt statiska faktorer såsom var eleven kommer ifrån och hur gammal hen är. Detta kan därmed öppna upp för att olika mindre gemenskaper formas utifrån dessa större samtidigt som eleverna genom mer internationella gemenskaper får möjlighet att utvidga sin föreställningsvärld. Dock riskerar det även att leda till en begränsning för eleverna i årskurserna 4 till 6 i de föreställningar som finns om vad som är åldersanpassat för dem.

De kontexter som därav formas i styrdokumentet kan beskrivas som socialt situerade i miljöer som varierar i de ramar som omger dem där eleverna får chans att interagera med engelskan på

olika sätt. Därutöver är kontexterna riktade mot en inledande kontakt med engelskan där eleverna ska få möjligheten att interagera med språket och områden där det används utifrån dem själva och deras föreställningsvärld. Slutligen kan kontexterna sägas vara dynamiska i det att det språkbruk eleverna ska få tillfälle att tillägna sig är inriktat mot en åldersanpassad och internationell gemenskap, vilket öppnar upp för andra gruppformationer inom dessa samtidigt som det riskerar att begränsa eleverna i bildandet av gruppformationer över åldrarna.

#### **6.4 De subjektspositioneringar som delanalyserna resulterat i utifrån ett andraspråkssocialisationsperspektiv**

Utifrån de delanalyser som gjorts resulterar de föreställningar som finns i styrdokumenterna om språkbrukande till att eleven positioneras på olika sätt som språkbrukare av engelska genom de teman som undersökts i denna uppsats. Den kommunikativa kompetensen som formuleras kan sägas positionera eleven som en flexibel, strategisk och reflekterande språkbrukare med lingvistiska och sociokulturella kunskaper vilka eleven kan aktivera i olika sammanhang och områden där engelska används. Detta medan elevernas deltagande i de olika praktikerna innebär att eleven även här positioneras som reflekterande i relation till främst sociala förutsättningar men även i viss mån i relation till akademiska genrer. Därutöver positioneras eleven som språkligt självständig i det att språkets dynamik inte bearbetas explicit i styrdokumenterna utan endast impliceras som viktigt. Vidare så blir eleven positionerad utifrån de kontexter som formas i styrdokumenterna och positioneras då som en novis – både kunskapsmässigt och åldersmässigt – för det engelska språket och som medveten om det egna språkbrukandet i förhållande till språkbrukandet i omgivningen.

Utifrån ett andraspråkssocialisationsperspektiv på dessa positioneringar framgår det som om styrdokumentens ämnade språkssocialisering av eleverna in i en viss roll som språkbrukare av engelska resulterar i en något motsägelsefull bild av språkbrukaren. Motsägelsefullheten kommer med anledning av att eleven positioneras som innehaende reflektionsförmåga och anpassningsförmåga, vilka kan sägas vara förmågor som utvecklas genom att eleven utmanas att tänka avancerat, samtidigt som hen positioneras som en novis, vilken genom undervisningen får ta del av inledande kontakter med engelskan. I och med detta framkommer ett förgivettagande om att eleven utan större problem kan underlägga sig grundläggande lingvistiska och sociokulturella kunskaper och sedan kan använda dem i olika interaktioner med personer och texter. Något som förstärks av de föreställningar som finns om att eleven huvudsakligen självständigt ska kunna ta till sig att språket är dynamiskt och fyller olika

funktioner beroende på omständigheterna. Därav framkommer var eleven förmodas befinna sig som novis i språket och vad eleven ska kunna visa på som språkbrukare av engelska utan en förbindelse dem emellan.

Sammanfattningsvis går det därmed att säga att den andraspråkssocialisation och det formande av språkbrukare av engelska som möjliggörs beror på de förutsättningar för lärande och stöttning som undervisningen kan erbjuda; det vill säga vilken förbindelse som kan göras. Detta kan ses i och med att den kommunikativa kompetens som eleverna förväntas utveckla formuleras i relativt generella ordalag som öppnar upp för varierande skicklighet i handhavandet av de olika kompetenserna. Vidare framgår detta även i de föreställningar som finns om språkets funktioner inom de praktiker eleverna får möjlighet att delta i genom att språkets dynamiska aspekter samt engelskans ekonomiska och maktrelaterade funktioner överlåts till huruvida läraren bedömer om det är värdefull kunskap. Dessutom framhålls flera olika kontexter för språkbrukandet i styrdokumentet i och med att eleverna får möjlighet att ta del av olika miljöer, får chansen att utgå från sig själva i sitt meningsskapande och lär sig engelska för att kunna ingå i en internationell gemenskap. Emellertid innebär de kontexter som framhålls också att läraren måste kunna balansera klassrumsmiljön mot de andra miljöerna, kunna använda sitt ämnesdidaktiska kunnande för att röra sig bortom de inledande kontakterna med engelskan och kunna öppna upp för gruppformationer som går bortom ålder och landstillhörighet. I och med detta läggs stor vikt vid lärarens roll och kompetens i att stötta och ämnesdidaktiskt utveckla elevernas kunskaper i deras roll som språkbrukare av engelska.

## **7. Diskussion och Slutsatser**

I denna uppsats har därmed undersökt hur styrdokumentens föreställningar om språkbrukande inom engelskämnet bidrar till språksocialiseringen av eleverna i årskurserna 4 till 6 in i en viss roll som språkbrukare. Sammantaget har det kommit fram till att de föreställningar som finns om kommunikativ kompetens, olika praktiker som visar på engelskans olika funktioner som eleverna får delta i och de kontexter där språkbrukandet tar plats skapar vissa ramar för den undervisning som utformas. Detta genom att eleverna förväntas ges möjlighet att utveckla en viss kommunikativ kompetens, vilken innebär att de kan använda de olika delkompetenserna i samverkan med varandra, och att de ska få möjlighet att möta engelskan som ett språk som fyller olika funktioner inom olika kontexter. Emellertid hamnar ett stort ansvar på lärarens ämnesdidaktiska kunnande då flera aspekter överlåts till lärarens bedömning av värdet av de kunskaperna, samt lärarens förmåga att stötta eleverna i och med att den språkbrukare som

framhålls i styrdokumentet positioneras som både novis och avancerad utan någon direkt förbindelse däremellan.

I likhet med den studie av Rossi et al (2009) som tagits upp i denna uppsats kan resultatet från den studie som gjorts här därav sägas peka mot den varierande tolkningspotentialen i de språkliga formuleringarna som styrdokumentet utgörs av. Detta särskilt i förhållande till den slutsats som gjordes av Rossi et al (2009) om att vissa elever gynnades mer än andra på grund av den normativa och socioekonomiska inramningen som fanns i styrdokumentet och därigenom begränsade värdegrunden i den. En parallell som utifrån detta kan dras mellan deras studie och den som gjorts här är att styrdokumentets föreställningar om språkbrukande inriktas på mer avancerade förmågor och därför kan medföra att de som har svårt för avancerat tänkande missgynnas utan lärarens stöttning. Med anledning av detta blir lärarens tolkning av styrdokumentet av stor betydelse för vilken roll som språkbrukare av engelska som eleverna socialiseras in i och vilka individer som därigenom gynnas i undervisningen.

Lärarens betydelse framhålls även av Hult (2017) i hans studie och kan följaktligen göras kopplingar till utifrån denna uppsats resultat. Detta då det framkommer i Hults (2017) studie, likaledes som i denna uppsats, att läraren måste vara aktiv i tillägnandet av kunskap och förståelse om engelskans olika funktioner i samhället. Denna medvetenhet kan sägas få än större vikt i det att de sociala, kulturella och akademiska aspekterna är mer tillgängliga för eleverna än de ekonomiska och maktrelaterade, enligt denna uppsats resultat, vilka framkommer i ungefär samma utsträckning i Hults (2017) studie av Gy 11 med den skillnaden att den ekonomiska aspekten betonas mer i Gy 11. Läraren måste därför möjliggöra för eleverna att möta engelskan utifrån alla dess funktioner även om styrdokumentet inte på samma sätt lyfter dem.

Avslutningsvis kan det därför sägas att den språksocialisering av eleverna i årskurserna 4 till 6 in i en viss roll som språkbrukare som styrdokumentet bidrar till innebär att läraren måste kunna överbrygga klyftan mellan eleven som novis och den avancerade språkbrukare som premieras i styrdokumentet. Därav måste läraren kunna utforma undervisning utifrån varierade kontexter och som visar på engelskans olika funktioner så att eleverna utmanas i utvecklingen av en mångsidig kommunikativ kompetens, vilket belyser vikten av lärarens kompetens och stötningsförmåga. I synnerhet blir detta viktigt i och med det allt mer globaliserade samhälle som vi lever i där språkbrukandet blir allt mer individualiserat och komplext och som kommer att vara den sfär inom vilken eleverna kommer att vara språkbrukare av engelska inom.

## **Vidare forskning**

Utifrån den studie som har gjorts i denna uppsats kan flera olika aspekter bli intressanta att undersöka i relation till detta. En sådan aspekt skulle kunna vara att se vilken betydelse som styrdokumentet ges av lärarna och vilket inflytande styrdokumentet verkligen får på det utövande av det som står i styrdokumentet som sker i klassrummen. En undersökning som syftade till att göra detta skulle därmed kunna belysa till vilken grad som styrdokumentens föreställningar om språkbrukande formar undervisningen och därigenom ge en återkoppling till styrdokumentets utformning. En annan aspekt som skulle kunna vara intressant att undersöka utifrån denna uppsats resultat kan vara synen på engelskan som ett andraspråk respektive ett främmandespråk för att se på vilka sätt lärarens uppfattning om detta påverkar den tolkning som läraren gör av styrdokumentets innehåll. Med utgångspunkt i en sådan undersökning skulle därmed en mer ingående förståelse kunna uppnås för hur ett samhälleligt och politiskt inflytande påverkar tolkningen av styrdokumentet.

## Referenslista

Achugar, M. & Colombi, M. C. (2008). Systemic Functional Linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners. I: Ortega, L. & Byrnes, H. (red.). *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. Routledge.

Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Auer, P. & Roberts, C. (2011). Introduction – John Grumperz and the indexicality of language. *Text and Talk*, 31(4), s. 381-393.

Beltrán-Palanques, V. (2014). Fostering Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom: Pedagogical Implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2(2), s. 59-70.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012a). Diskursanalys. I: Bergström, G. & Boréus, K. (red.). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012b). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: Bergström, G. & Boréus, K. (red.). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.

Boréus, K. (2011a). Diskursanalys. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Boréus, K. (2011b). Texter i vardag och samhälle. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.

Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, (12), s. 1-13.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, (91), s. 923-939.

Canagarajah, S. (2018). Materializing 'Competence': Perspectives from International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, 102(2), s. 268-291.

Cole, KM. & Zuengler, J. (2005). Language Socialization and Second Language Learning. I: Hinkel, E. (red.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Routledge.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I: Street, B. & Hornberger, N. H. (red.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. Springer Science & Business Media LCC.

Duff, P. (2007). Second Language Socialization as Sociocultural Theory: Insights and Issues. *Language Teaching*, (40), s. 309-319.

Duff, P. (2010a). Language Socialization. I: Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Duff, P. (2010b). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, (30), s. 169-192.

Duff, P. (2011). Second Language Socialization. 1: Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (red.) *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Duff, P. (2019). Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts. *The Modern Language Journal*, (103), s. 6-22.

Duff, P. & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. I: Atkinson, D. (red.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Florence: Routledge.

Gee, J. P. & Handford, M. (2012). Introduction. I: Gee, J. P. & Handford, M. (red.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge.

Graves (2008). The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. *Language Teaching*, 41(2), s. 147-181.

Hult, F. M. (2012). English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, 46(2), s. 230-257.

Hult, F. M. (2014). How does policy influence language in education? I: Silver, R. E. & Lwin S. M. (red.). *Language in education: Social implications*. London: Continuum.

Hult, F. M. (2017). More than a lingua franca: Functions of English in a globalized educational language policy. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), s. 265-282.

Kohonen, V. (2006). On the notions of the language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. I: Pietilä, P., Lintunen P. & Järvinen, H.-M. (red.). *Kielenoppija tänään – Language learners of today, AFinLA Yearbook 2006*. Jyväskylä: Association of Applied Linguistics in Finland.

Kramsch, C. (2014a). Language and Culture. *AILA Review*, (27), s. 30-55.

Kramsch, C. (2014b). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), s. 296-311.

Kramsch, C. & Whiteside, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal*, (91), s. 907-922.

Leung, C. (2005). Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), s. 121-144.

Leung, C. & Lewkowicz, J. (2013). Language communication and communicative competence: a view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), s. 398-414.

Lgr 11 (2020). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Mangual Figueroa, A. & Baquedano-López, P. (2017). Language Socialization and Schooling. I: Duff, P. & May, S. (red.). *Language Socialization*. 3. uppl., Cham: Springer International Publishing.

McGroarty, M. (2010). Language and Ideologies. I: Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Mesthrie, R. (2009). Clearing the Ground: Basic Issues, Concepts and Approaches. I: Deumert, A., Leap, W., Mesthrie, R. & Swann, J. (red.). *Introducing Sociolinguistics*. 2. uppl., Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (2011). The Theory of Language Socialization. I: Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. (red.). *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (2017). Language Socialization: An Historical Overview. I: Duff, P. & May, S. (red.). *Language Socialization*. Cham: Springer International Publishing.

Paderez Victoria, M. (2012). Turning Miscommunication Events into Opportunities for Developing Interactional Competence. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 38(1), s. 143-163.

Pennycook, A. (2010). Nationalism, Identity and Popular Culture. I: Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), s. 250-267.

Phillipson, R. (2011). English in Globalisation: a Lingua Franca or a Lingua Frankensteinia? *TESOL Quarterly*, 43(2), s. 335-339.

Rossi, T., Tinning, R., McCuaig, L., Sirna, K. & Hunter, L. (2009). With the Best of Intentions: A Critical Discourse Analysis of Physical Education Curriculum Materials. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), s. 75-89.

Ruiz, M. R. & Spínola, N. O. V. (2019). Improving the Intercultural Communicative Competence of English Language Students. *Journal of Intercultural Communication*, (49), s. 1-15.

Seong, Y. (2014). Strategic Competence and L2 Speaking Assessment. *TESOL & Applied Linguistics*, 14(1), s. 13-24.

Siekkinen, F. (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig norm. *Educare*, (1), s. 27-49.

Skolinspektionen (2011). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9* (Skolinspektionen 2011:7). Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2020). *Kommentarmaterial för kursplanen i engelska: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Usó-Juan & Martínez-Flor (2008). Teaching Intercultural Communicative Competence through the Four Skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (21), s. 157-170.

Thorne, S. (2009). 'Community', Semiotic Flows, and Mediated Contribution to Activity. *Language Teaching*, 42(1), s. 81-94.

Thorne, S. (2011). Community Formation and the World as Its Own Model. *The Modern Language Journal*, 95(2), s. 304-307.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. 2. uppl., Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Wahlström, N. (2018). When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), s. 654-668.

Wardhaugh, R. & Fuller, J. M. (2015). *An Introduction to Sociolinguistics*. 7. uppl., Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Inc.