

MISS

60

MEDDELANDEN FRÅN

INSTITUTIONEN FÖR **S**VENSKA **S**PRÅKET

ISSN 1102-4518

Ulrika Magnusson

Bilder av svenska och svenska som andraspråk

En jämförelse av högskolors och gymnasieskdors kursplaner



GÖTEBORGS UNIVERSITET

2007

MISS 60

**Meddelanden från Institutionen för svenska språket
vid Göteborgs universitet**

Ulrika Magnusson

Bilder av svenska och svenska som andraspråk

En jämförelse av högskolors och gymnasieskolors kursplaner

April 2007

MISS är en oregelbundet utkommande serie, som i enkel form möjliggör spridning av institutionens skriftliga produktion. Innehållet skall kunna vara skiftande: preliminära versioner av vetenskapliga artiklar, utredningar av allmänt intresse, recensioner, forskningsrapporter, licentiatuppsatser m.m. Bidragen är på ett naturligt sätt inriktade på ämnet nordiska språk inklusive svenska, men området får tas i vid mening. Varje enskild författare ansvarar för sitt bidrag. Synpunkter och förfrågningar mottas med tacksamhet.

ISSN 1102-4518

© Institutionen för svenska språket och författaren

Produktion:
Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet
Box 200
SE-405 30 GÖTEBORG

Reprocentralen, Humanisten
Göteborg

Innehåll

1.	Inledning	1
2.	Några bilder och områden	4
2.1.	Bilder och variation	4
2.1.1.	Miljöer	6
2.1.2.	Ämneskonceptioner	9
2.1.3.	Formellt och funktionellt	10
2.1.4.	Ytterligare en bild: demokratiämnet	13
2.1.5.	Kombinationsmodellen	14
2.2.	Några områden: grammatik och skrivande	16
2.2.1.	Mer om att skriva i skolan	20
2.3.	Yrkes- och studieförberedande program	22
2.4.	Sammanfattning	26
2.5.	En utvärdering av svenska och nordiska språk	27
3.	Om gymnasieskolan	31
3.1.	Kort om gymnasieskolans struktur	33
3.1.1.	Betygen	35
3.2.	Nationella och lokala styrdokument	36
3.3.	Om styrningen	39
3.3.1.	Genomförandet enligt en utvärdering	43
3.4.	Ämnet svenska som andraspråk	45
3.5.	Nationella kursplaner i svenska och svenska som andraspråk	49
3.5.1.	Röster	49
3.5.2.	Kunskapsformer – några begrepp	51
3.5.3.	Struktur	52
3.5.4.	Syften och funktioner	53
3.5.5.	Mål att sträva mot	56
3.5.6.	Beskrivningen av ämnenas karaktär	59
3.5.7.	Mål att uppnå	61
3.5.8.	Diskussion	62
3.5.8.1.	Några utmärkande drag	62

3.5.8.2.	Kursplanernas utformning	64
3.5.8.3.	”Språket är av grundläggande betydelse för lärande”	65

4.	Lokala kursplaner i svenska och svenska som andraspråk	68
4.1.	Inledning	68
4.2.	Tillvägagångssätt och frågeställningar	70
4.3.	Kursplanernas utformning	73
4.4.	Syftet med ämnet svenska i de lokala kursplanerna	76
4.4.1.	Syftena i förhållande till högskolan	78
4.5.	Vad gör man? Ämnets stoff	78
4.5.1.	Om språk	79
4.5.2.	Litteratur	82
4.5.3.	Sammanfattningsvis om stoffet i förhållande till högskolan	83
4.6.	Skriva	84
4.6.1.	Kriterier för skriva	86
4.6.2.	Om att skriva och om text	88
4.6.3.	Sammanfattningsvis om att skriva i förhållande till högskolan	90
4.7.	Kriterier	91
4.8.	Integrering	95
4.8.1.	Integrering språk/litteratur	95
4.8.2.	Integrering teori/praktik	96
4.9.	Lokala kursplaner i svenska som andraspråk	100
4.9.1.	Vad man gör	100
4.9.2.	Några aspekter på ämnet	104
4.10.	Diskussion	105
4.10.1.	De lokala kursplanerna i förhållande till de nationella	106
4.10.2.	De lokala kursplanerna i förhållande till högskolans svenskämnen	109
5.	Högskolans kursplaner	112
5.1.	Beskrivningar av ämnet	113
5.1.1.	Syften	114
5.2.	Innehåll och moment	116
5.2.1.	Några områden	119
5.3.	Inbördes variation	121
5.4.	Några sammanfattande iakttagelser: högskola och gymnasieskola	124
5.4.1.	Stoff	124

5.4.1.1. Olika kunskaper om språk	127
5.4.2. Syften och mål. Mer om stoffet	128
5.4.3. Organisation	130
5.4.4. Människan och ämnet	132
5.4.5. Förberedelse för nordistik?	133
5.4.6. Övergången	135
Litteratur	136

1. Inledning

Denna rapport är skriven i anslutning till projektet ÖGUS (Övergången från gymnasieskolans till universitetets svenskundervisning) som bedrivits vid Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet 2005–2006. Projektet syftade till att beskriva och jämföra svenskundervisningen i gymnasieskolan och högskolan. Information om ämnena samlades bl.a. in genom enkätundersökningar med universitetslärare, gymnasielärare, universitetsstudenter och gymnasieelever. Medlemmar i projektet var Annika Bergström, projektledare, och Ulrika Magnusson, vilka gjorde merparten av arbetet med enkätundersökningarna. Per Holmberg medverkade initialt i projektet. Roger Källström har varit rådgivande medarbetare sedan 2005. Resultaten från enkätundersökningarna redovisas i Annika Bergström *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan* (MISS 59. Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet 2007).

I föreliggande rapport närmar vi oss svenskämnet på högskolan och i gymnasieskolan genom att se på olika bilder av ämnet, som hämtas från tre källor: forskning, nationella och lokala kursplaner i svenska och svenska som andraspråk för gymnasieskolan samt kursplaner i svenska/nordiska språk från högskolor. Utgångspunkten är framför allt följande två av ÖGUS' frågeställningar:

- Hur är svenskämnen konstruerade, i teori och praktik, i gymnasieskolan och på universitetet?
- Vilken syn på ämnena har aktörerna? Vad i svenska är man intresserad av? Vad tycker man är viktig kunskap?

De mycket omfattande frågeställningarna begränsas till de tre källorna.

Till att börja med redovisas en liten del av den omfattande forskning och debatt som finns kring ungdomsskolans svenskämnen och som ger en glimt av hur svenskämnen "är konstruerade". Syftet är naturligtvis inte att på något sätt ge en bild av denna forskning, utan bara att visa några av de olika infallsvinklar som man kan ha på ämnet. Infallsvinklarna kan nämligen vara ganska olika, och man kan delvis ha olika

mål med ämnena och undervisningen: det finns variation i svensk-ämnena. Utöver att forskningsbilderna säger något om hur ämnena kan se ut, kan de fungera som ett slags tolkningsram för övriga delar av boken.

Om högskolans svenska finns däremot betydligt mindre forskning, och det förs inte en lika livlig debatt om ämnets innehåll eller syfte. Högskolan får därför mindre utrymme i det kapitel som behandlar tidigare forskning kring svenskämnen. (Redan i denna skillnad i mängd forskning och debatt kan vi dock konstatera en intressant skillnad mellan svenskämnen i gymnasieskolan och på högskolan, som gör att det förmodligen är lättare att bilda sig en uppfattning om svenskan i gymnasieskolan.)

Därefter sägs några ord om hur styrningen av gymnasieskolan ser ut och vilket ansvar som tillfaller olika nivåer inom systemet. Detta är en viktig bakgrund till de nationella kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk och deras utformning samt till ÖGUS' resultat. Dessa nationella svensk kursplaner ger i sin tur en bild av ämnena som ett komplement till flera andra, bl.a. den som framkommer i ÖGUS' enkätundersökningar. Denna bild kan sedan jämföras med högskolans svenskämne, så som det beskrivs i kursplanerna från universitet och högskolor. Därefter analyseras lokala kursplaner i svenska, dvs. tolkningar av de nationella kursplanerna som skrivits på enskilda skolor. De lokala dokumenten ger ytterligare en bild av ämnena, t.ex. av vad man säger om ämnens innehåll och syfte och hur man tycks förhålla sig till de nationella kursplanerna. Slutligen ser vi på kursplaner i svenska/nordiska språk och svenska som andraspråk från högskolor och de skillnader och likheter som finns mellan ämnena på respektive nivå.

En röd tråd i alla delarna, både i de bilder som ges via forskningen och i de nationella och lokala kursplanerna för gymnasieskolan, är den stora **bredd** och **variation** som finns i gymnasieskolans svenskämne, vilka båda är relevanta ur övergångsperspektiv. Både gymnasieskolans och högskolans svenskämnen uppvisar för det första innehållslig bredd. *Vad* denna bredd innefattar skiljer sig dock åt mellan de båda utbildningsnivåerna, som vi kommer att se längre fram.

För det andra uppvisar gymnasieskolans svenskämne variation. Sedan länge debatteras gymnasiesvenskans innehåll och syfte och inte minst hur man når olika mål. Denna debatt sätter förmodligen spår i undervisningen på så sätt att olika lärare utformar undervisningen på något olika sätt. Variationen beror också på hur skolans styrsystem ser ut. Dagens nationella kursplaner, som formuleras av Skolverket, är ganska allmänt hållna. De anger mål för undervisningen men säger mycket lite om hur

målen ska nås. Det ankommer istället på den enskilda skolan att precisera detta utifrån de förutsättningar som råder på skolan och i kommunen. Lärarna har med andra ord ett friutrymme att själva utforma delar av undervisningen. Variation bör också uppkomma av det faktum att undervisningen i svenska och svenska som andraspråk färgas av elevernas programval. Målen i svenska och svenska som andraspråk är desamma för alla gymnasieprogram men vägen mot målen behöver inte se likadan ut på alla program. Svenska och svenska som andraspråk är kärnämnen, vilket innebär att alla gymnasieelever läser något av dem. Alla dessa elever har förstås olika förutsättningar och behov, vilket rimligen får avtryck i undervisningen. Högskolorna, i sin tur, förhåller sig inte till några nationella kursplaner utan utformar sina kursplaner helt själva. Variationen i både högskolans och gymnasieskolans svenskämnen är kanske tydligast i de lokala kursplanerna.

Kursplanerna ger alltså en bild av ämnena, tillsammans med ÖGUS' enkätundersökningar. Men de, liksom forskningsöversikten, visar också att det knappast finns *ett* svar på frågan om svenskämnets konstruktion. Det varierar förmodligen i hög grad mellan skolor och klassrum hur undervisningen ser ut. Detta beror antagligen bl.a. på olika uppfattningar om ämnet (jfr forskningsdelen) och på styrsystemet, som medger variation. Variationen är relevant ur högskoleperspektiv. Förmodligen måste man ta hänsyn till den exempelvis då man diskuterar vad högskolans svenskinstitutioner kan förvänta sig av studenterna och deras förkunskaper. Men det är också uppenbart att det finns skillnader mellan svenskämnena på högskolan och i gymnasieskolan, vilka förstås också är relevanta ur övergångsperspektiv, t.ex. vad gäller ämnets innehåll och vad studierna syftar till.

Tack till Maria Agdler, Per Holmberg, Roger Källström, Maria Mörnsjö, Lena Rogström och Margareta Rosenquist som alla läst delar av eller hela manuset och givit mycket värdefullas kommentarer som gjort texten mycket bättre.

Ulrika Magnusson

2. Några bilder och områden

I detta kapitel belyses frågeställningen hur svenskämnen är ”konstruerade i teori och praktik på högskolan och i gymnasieskolan” inledningsvis utifrån något av den omfattande forskning som finns om svenskämnen i gymnasieskolan, för att längre fram undersökas i empiri i form av kursplaner.

Det finns mycket forskning som handlar om (framför allt modersmåls-) svenska i grund- och gymnasieskolan och ämnet har därtill debatterats livligt och länge. Redogörelsen här gör förstås inga anspråk på att täcka ens någon av alla tänkbara aspekter som kan läggas på ämnet. Här sammanfattas några bilder, eller ämneskonceptioner som vissa författare säger, av ämnena svenska och svenska som andraspråk och av läsningen och skrivningen i skolan så som detta framkommer i några undersökningar och rapporter.

Eftersom ämnet svenska är betydligt äldre än svenska som andraspråk, handlar mycket av forskningen nedan om svenska. Många av de antaganden som görs om exempelvis språkutveckling kan dock överföras också på svenska som andraspråk, eller för den delen på andra språkämnen.

2.1. Bilder och variation

Det är uppenbart att svenskämnet i ungdomsskolan kan se mycket olika ut och att man kan ha flera syften och mål med undervisningen. Thavenius (1999:16f.) framhåller att det inte finns något naturgivet innehåll som utgör svenskämnet:

Ordet är alltså ett – svenska – men det elever och lärare gör när ämnet står på schemat kan vara vitt skilda saker: olika vid skilda tider, olika i skilda skolformer, olika för pojkar och flickor, ibland också olika i samma skola eller för skilda grupper av lärare. Svenskämnet finns inte i någon absolut mening. När någon talar om ämnets kärna eller egentliga uppgifter, kan det bara betyda att hon eller han menar att ämnet bör ha ett visst innehåll och vissa uppgifter.

De bilder av gymnasiesvenskan som redovisas nedan tycks illustrera något av den variation som Thavenius omtalar i citatet. Av bilderna framgår bl.a. att ämnet svenska kan genomföras på olika sätt, exempelvis beroende på lärarens antaganden om vad som utgör ”kärnan” och vad som är ämnets främsta syften.

Syftena kan därtill skilja sig från högskolans. En av många aspekter som skiljer gymnasie- från högskolesvenskan är att elevernas språkutveckling enligt många ses som ett av gymnasieämnetts mest framträdande mål, vilket ger avtryck i uppfattningar om både didaktik och innehåll. En annan är de värdegrunds- och läroplansrelaterade mål som svenskursplanerna innefattar. Nedan ges några bilder från olika forskares förslag till både mål och stoff. Därutöver redovisas några bilder från forskning och andra undersökningar av hur ämnet svenska gestaltas i praktiken, exempelvis i olika ”miljöer” och på olika program, yrkes- respektive studieförberedande.

Dessutom fokuseras några delar av svenskämnen som framstår som särskilt relevanta i förhållande till ÖGUS’ resultat från enkätundersökningarna ur högskoleperspektiv, nämligen grammatik och skrivande och deras roll i ämnena. Vi snuddar då vid frågor om både svenskämnetts *vad* och *hur*, frågor som förstås återkommer i både forskning och kursplaner. Angående skrivande är det intressant att uppmärksamma både om något sägs om vad eleverna ska skriva och om vad som utmärker en undervisning som stödjer elevens skrivutveckling. I diskussioner om grammatikens del i ämnena tycks man ofta komma in på frågor om dess roll och varför elever ska studera grammatik, och dessa berörs också nedan. Skrivandet tycks ha en mer självklar plats och diskuteras mer sällan ur sådana perspektiv. Också angående dessa frågor är redogörelsen kortfattad. Den är också i första hand sammanfattande, då dess främsta syfte är att ge några få hastiga glimtar av den stora mängd kunskap och debatt som finns om svenskämnen.

I de första återgivningarna nedan, en Skolverksrapport samt en beskrivning av vad Malmgren (1996) kallar ”ämneskonceptioner”, framkommer bl.a. drag som enligt författarna utmärker en språkutvecklande miljö och en språkutvecklande svenskundervisning. Det är en bild av svenskämnet i skolan som förmodligen haft ganska stor inverkan på debatten om ämnet och som återkommer i många beskrivningar.

2.1.1. Miljöer

År 1998 genomförde Skolverket på uppdrag av regeringen nationella kvalitetsgranskningar på ett 70-tal grund- och gymnasieskolor i femton kommuner (Skolverket 1998b). Granskningarna gällde olika områden, varav ett var "läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen", vilken sammanfattas nedan. Området granskades av sakkunniga under Caroline Libergs ledning. De "miljöer" som inspektörerna fann fungerar här som en första bild av svenska i skolan och av skolan som en läs- och skrivutvecklande miljö.

Utbildningsinspektörernas utgångspunkter är en viktig aspekt i deras beskrivningar och i förlängningen också i relation till svenskämnet i högskolan. Inspektörerna utgick från läroplanen och "begreppet den likvärdiga skolan". En andra utgångspunkt var "ett socialinteraktionistiskt och språkpedagogiskt synsätt på språkutveckling". Språkutvecklingen ses som en central del av lärandet. Detta är ett viktigt antagande som vi kommer att återkomma till i andra rapporter och i de nationella kursplanerna och som är väsentligt i förhållande till svenskan i högskolan, som kanske inte ofta ser språkutveckling som en av sina främsta uppgifter. Undervisningens anknytning till elevernas egna föreställningsvärldar är en andra viktig aspekt i förhållande till högskolesvenskan.

Med grund i utgångspunkterna undersökte inspektörerna "i vilken mån styrdokument, ramfaktorer och det vardagliga skolarbetet ger förutsättningar för att alla elever ges goda möjligheter att utveckla sitt läsande och skrivande i olika ämnen och därmed sina kunskaper i dessa ämnen". Inspektörerna begränsar således inte granskningen till, exempelvis, svenskämnen, utan är intresserade av huruvida skolan som helhet använder läs- och skrivprocessen i undervisningen och erbjuder eleverna sådana "kommunikativa sammanhang" som främjar deras läsande och skrivande.

Inspektörerna urskiljde tre olika läs- och skrivmiljöer i skolorna, vilka de kallade A-, B- och C-miljöer. Dessa beskrivs utifrån ett antal frågeområden, bl.a. vilken typ av texter som används i undervisningen, klassrumsmiljön samt typen av läsande och skrivande. A-miljöerna erbjuder gynnsammast möjligheter för elevernas läs- och skrivutveckling. I beskrivningen av A-miljöerna kan vi därför urskilja drag som antas väsentliga i en språkutvecklande miljö.

A-miljöerna utmärks enligt inspektörerna (1998b:114ff.) av ett rikhaltigt utbud av texter i olika genrer, både läromedel, autentiska texter från bibliotek och elevernas egna texter. Arbetet är ämnesintegrerat och organiserat i teman. Elevernas erfarenheter är en viktig utgångspunkt för

arbetet och eleverna är delaktiga. De språkliga aktiviteterna integreras med varandra. Man strävar efter att finna mottagare för elevernas texter och eleverna är medvetna om vem mottagaren är; språket används m.a.o. i situationer som i möjligaste mån liknar autentiska. Man uppmärksammar explicit eleverna på olikheter mellan olika kommunikationssituationer och genrer: ”Arbetsformer förekommer som är avsedda att göra eleverna medvetna om att det finns olika textgenrer och framställningsarter och olika sätt att läsa och skriva”. Kunskaper om språk och språkbruk tycks alltså utvecklas i ett sammanhang (1998b:115). Läsandet och skrivandet utmärks av att eleverna skriver mycket, och att skrivandet är funktionellt och används för att eleverna ska ”växa in i nya kunskapsområden”. Eleverna skriver mycket också i andra ämnen än svenska och utvecklar således språk och kunskaper parallellt.

Om den personal som skapar A-miljöerna skriver inspektörerna:

Framträdande faktorer som bidrar och samverkar till [A-miljöerna] menar vi är av två slag. För det första innefattar de här miljöerna skolpersonal med kunskap och visioner om människan som språkande varelse. För det andra skapas dessa miljöer genom att man tar vara på eleverna som textresurser. (1998b:123)

I B-miljöerna (1998b:116f.) förekommer teman inom ämnen men ämnesintegration är ovanlig. Läromedel är den typ av text som används mest. I de högre skolåren är dessa ofta informationstäta och tekniska och ligger inte sällan över elevernas nivå i sin utformning. Det förekommer att skönlitteratur används utanför svenskämnet men i så fall inte systematiskt, och många av de texter som eleverna möter ger ”ett ganska svagt stöd för att utveckla läs- och skrivförmågan”. De lärare som inte är svensk- eller språklärare har lite kunskap om text, även om de ofta gärna vill diskutera sådana frågor. Man strävar efter en erfarenhetsnära undervisning men tycks inte lyckas i samma mån som i A-miljöerna. Om A-miljöerna, vidare, är flerstämmiga och rymmer många röster, är B-miljöerna ”tvåstämmiga”. Ofta är läraren den som organiserar och styr samtalen i klassrummet, med följderna att samtal ofta förs mellan en elev och läraren. På liknande sätt utmärks skrivandet av att läraren är den huvudsakliga mottagaren av det eleverna själva skriver. Språket och de språkliga aktiviteterna används inte för reflektion utan är ofta reproducerande. Mindre ofta skriver man hela texter. Om samtalen kring text skriver inspektörerna: ”Man arbetar med att lära sig hur olika texter är uppbyggda och i viss mån också med att använda olika framställningsformer som bilder, figurer, tabeller och diagram. Men oftast ligger detta

som separata kursmoment. Och framför allt är det ämnet svenska som får ta ansvaret för detta”.

C-miljöerna (1998b:118ff.), slutligen, präglas av ”ämnessegregation” och är ”läromedelsdrivna” och textmässigt enahanda. Läromedlen styr i hög grad undervisningen. Klassrummen är tysta eller enstämiga, och eleverna gör mycket av sitt arbete i enskildhet. Lärarens roll är också en annan än i A-miljön: ”Det finns ett rätt svar på det mesta man gör, och det är läraren som dömer”. Läraren är också den som läser elevernas texter. Eleverna får ringa eller inget stöd när de skriver och läser: ”om det förekommer, rör det ofta bara de mest enkla grammatiska aspekterna som avläsning, stavning och meningsbyggnad”. Litet stöd tycks alltså ges för sådant som rör exempelvis text och genre, trots att eleverna ställs inför en allt större uppsättning genrer ju högre upp i skolåren de kommer. Färdigheter tränas också isolerat i t.ex. övningsböcker, och i övrigt är det eleverna skriver reproducerande. Inspektörerna skriver om språk-användningen i C-miljöerna: ”Läs- och skrivkunnandet reduceras till att omfatta några enkla grammatiska aspekter. Det komplexa språkandet ses som ett enkelt verktyg som kan finlipas lite här och där”.

En och samma skola kan rymma alla tre typer av miljöer samtidigt (1998b:113; 135). A-miljöerna återfanns oftare i F-6-klasser än i andra skolår och är minst vanlig i gymnasieskolan. B-miljöerna finns i alla skolår, och i gymnasieskolan är det vanligast att svenskämnet är sådant. Även C-miljöerna är spridda över skolåren men är vanligare i andra ämnen än svenska. Den vanligaste typen av miljö som inspektörerna finner befinner sig någonstans mellan B och C (ib.).

Relevant är att inspektörerna finner en brist i såväl A- som B- som C-miljöerna, nämligen lärarnas bristande kunskap om text. Följaktligen har lärarna enligt inspektörerna inte heller strategier för hur de ska delge sådan kunskap till eleverna. En annan följd är att eleverna tenderar att läsa en typ av texter och skriva en annan: ofta läser de många typer av texter men producerar själva bara några få. Vi lämnar denna fråga därhän tills vidare men återkommer till den senare i kapitlet, då skrivande diskuteras mer ingående. Den typ av explicit undervisning om språket i olika genrer och skolämnen som antyds i inspektörsrapporten påminner om diskussioner som förs i anglosaxisk forskning.

Vi ska först stanna ytterligare vid beskrivningar av ungdomsskolans svenskämne. Flera av de drag som utmärker de olika miljöerna återkommer i de ämneskonceptioner som Malmgren (1996) urskiljer i undervisningen i svenska. Dessa återges nedan.

2.1.2. Ämneskonceptioner

Det finns vissa likheter mellan utbildningsinspektörernas miljöer och det Malmgren (1996) kallar ”ämneskonceptioner”, olika sätt att uppfatta och gestalta ämnet på¹, vilka kortfattat sammanfattas nedan. Malmgren urskiljer tre olika ämneskonceptioner: svenska som färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne.

I färdighetsämnet (1996:58; 87f.) tränas delfärdigheter isolerat med målet att färdigheterna tillsammans ska bilda en enhet längre fram och då kunna användas i en verklig språksituation. Att öva delfärdigheterna är överordnat innehåll, sammanhang eller kommunikativt syfte. Upprepning är nyckeln till att behärska den enskilda färdigheten. Ämneskonceptionen karaktäriseras vidare av att svenska ses som ett språkligt ämne med praktisk vardagsnytta där litteratur och färdighetsmoment är åtskilda. Ämnet saknar ett ”sammanhängande omvärldsorienterande innehåll”, vilket är en följd av att formella övningar och inte ett innehåll strukturerar ämnet. Av samma skäl är ämnet uppdelat i moment som man arbetar med separat. En viktig aspekt, också i förhållande till de nationella kursplanerna, är att undervisningen är ”fri från värderingar då det gäller humanistiska grundfrågor”.

I det litteraturhistoriska bildningsämnet (1996:86; 88) står en kronologisk klassikerläsning i centrum. I ämnet ryms också grammatik och språkhistoria. Till skillnad mot i det svenskämne som beskrivs i dagens kursplaner har ämnet två separata delar, litteratur och språk. Urvalet av litteratur tycks utgå från en uppfattning om vilka texter som hör till ett kulturarv eller en kanon. Ämnets ursprung står enligt Malmgren att finna i 1800-talets nationalism och den nationalromantiska traditionen, men texturvalet begränsas inte längre till den svenska litteraturhistorien. Ett underliggande antagande är att klassikerläsningen är ”personlighetsutvecklande” och uppfyller ett slags skolans ansvar att bibringa en ”gemensam kulturell orientering”.

Det erfarenhetspedagogiska ämnet (1996:78; 82; 89) utgår från och behandlar elevernas egna frågor och deras erfarenheter, sådant som är igenkännbart och relevant för eleverna. Det begränsas dock inte till det bekanta utan strävar efter att låta eleverna möta andras erfarenheter och vidga deras ”sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem”. På liknande sätt skriver Bergöö (2005:44) om

¹ Malmgrens analys bygger på iakttagelser från grundskolan men grundläggande drag borde vara relevanta också för undervisningen i gymnasieskolan.

konceptionen att ”den låter eleverna möta och konfronteras med andras språk, erfarenheter och föreställningar och upptäcka och diskutera likheter och olikheter”. Därigenom tillmäts skönlitteraturen en särskilt viktig roll som ”kunskapskälla” om både det välbekanta och det okända, där eleverna kan möta andras erfarenheter på det sätt som Bergöö beskriver. Litteraturen tilldelas alltså olika funktion i bildningsämnet respektive det erfarenhetspedagogiska ämnet. Centralt i ämneskonceptionen är också i Malmgrens beskrivning att eleverna genomför hela arbeten, ställer frågor, samlar material och sammanställer hela produkter. Undervisningen är ”problem- och projektinriktad” och ämnet ”öppet mot andra ämnen”. Av konceptionen torde naturligt följa att läromedel får en underordnad roll till förmån för autentiska både skönlitterära och fackspråkliga texter.

2.1.3. Formellt och funktionellt

I beskrivningarna av både A-, B- och C-miljöerna ovan och av ämneskonceptionerna lyser en åtskillnad eller spänning igenom mellan två olika sätt att se på språkutveckling, hur den går till och vad som främjar den. De olika uppfattningarna kallas ofta funktionalisering respektive färdighetsträning eller formalisering. Åtskillnaden mellan dessa två teorier eller ståndpunkter diskuteras av flera författare (t.ex. Dahl 1999, Malmgren 1996, Svedner 2000; beskrivningarna nedan bygger på dessa), och exempelvis Malmgrens ämneskonceptioner utgår från den. Enligt den ena uppfattningen, färdighetsträningen eller formaliseringen, gynnas språk- eller läs- och skrivutveckling av att delfärdigheter tränas enskilt (jfr Malmgren 1996:54f.), på det sätt som utmärker Malmgrens färdighetsämne. Träningen sker isolerat och skilt från andra delfärdigheter och utan koppling till ett särskilt innehåll, varför ämnet som helhet lätt blir osammanhängande och sönderstyckat. Språket används inte för att kommunicera, som i verkligt språkbruk.

Funktionaliseringen utgår istället från antagandet att de språkliga resurserna utvidgas då man lär sig och reflekterar kring något och då man kommunicerar med andra. Utgångspunkten är att språk utvecklas genom att det används i ”meningsfulla sammanhang”, dvs. sådana sammanhang som människor normalt är i då de kommunicerar för att de har behov av det eller då de lär sig något. Man vill därför efterlikna verkliga språksituationer och att eleverna ska använda språket på riktigt. I verkligt språkbruk berättar människor för att de har något att berätta, de skriver för att de vill förmedla något till någon som inte nås med det talade

ordet och de argumenterar för att de har något att argumentera för eller mot. I det funktionaliserade svenskämnet övar man alltså inte en formell färdighet, utan man uttrycker något eller söker kunskap om något. Innehållet är således väsentligt, som Svedner påpekar (2000:125). Eventuella formella brister diskuteras då de blir aktuella istället för att utgöra fokus för undervisningen (ib.). Det är också viktigt att det finns en mottagare för det eleverna skriver och säger, som det gör i en autentisk språksituation, för att språkanvändningen ska bli kommunikativ.

Språkanvändningen i Malmgrens erfarenhetspedagogiska svenskämne är funktionell, då språket används kunskapssökande. Strävan i konceptionen är som vi sett att arbetet ska utgå från sådant som eleven själv ställer frågor kring. Den tycks funktionell också i det att eleverna författar hela, färdiga arbeten. De skriver alltså inte, exempelvis, korta svar på frågor och de reproducerar eller imiterar inte andras texter eller övar en delfärdighet.

Dahl (1999) ger en beskrivning av svenskämnets historia utifrån bl.a. dessa två perspektiv i en artikel med det belysande namnet *Från färdighetsträning till språkutveckling* vilken sammanfattas här (också i Malmgren 1996 och Svedner 2000 ges en historik som tar upp de två perspektiven).¹ Redan i 1919 års undervisningsplan finner Dahl ”reformpedagogiska strömningar”, vilka under 1900-talet löper parallellt eller konfronteras med den andra typen av strömning, färdighetsträningen. Redan 1919 talar undervisningsplanen i Dahls citat om en funktionell språkanvändning, samverkan med andra ämnen och en utgångspunkt i elevers behov att uttrycka ett innehåll. Dahl drar paralleller till bl.a. 1970-talets reformsträvanden. Det är dock formalismen som enligt Dahl dominerat grundskolans svenskämne. Ett exempel då denna motsatta strömning vinner starkt inträde är i samband med 1962 års läroplan (Lgr 62), där svenskämnet beskrivs som färdighetsämne (1999:42ff.). Kursplanernas utformning föregicks av en undersökning bland olika befolknings- och yrkesgrupper om vilka språkliga förmågor som ansågs viktiga, varvid exempelvis rättstavning, snabbläsning och interpunktion rankades högt. Detta kanske kan vara förklaringen till den praktiska och vardagsnära inriktning ämnet fick. Dahl beskriver ämnet som ”starkt färdighetsinriktat” och uppbyggt ”med påtaglig hänsyn till högskolor och yrkesliv”. Ämnet är därtill fragmentiserat och uppsplittrat och fokuserar i jämförelse med 1919 års svenskämne form på bekostnad av innehåll.

¹ Se Andersson (1986), Hjalme (1999) och Thavenius (1999a) för ingående beskrivningar.

Relevant för förståelsen av senare forskning kring svenskämnet på olika gymnasieprogram är också Dahls beskrivning av de skillnader som på 60-talet präglade högstadiets svenskundervisning. Medan svenskämnet i de gymnasieförberedande klasserna var mer varierat och likt den gamla realskolans svenska, fick den formalistiskt inriktade kursplanen i Lgr 62 ofta starkare genomslag på den teknisk-praktiska inriktningen med formell träning av färdigheter. Apropå en plan för undervisningen som utarbetades vid länskolnämnderna 1966 – och vars innehåll bl.a. exemplifieras med en övning i att tala i telefon – skriver Dahl:

Det är som om det gällde att lära sig ett främmande språk. Till och med fraseologin kom med. Arbetarbarnen fick här sin duvning i skolans och medelklassens språk. Innehållet och funktionen kom i skymundan och låtsasdiskussionerna blev många. I otaliga klassrum landet över stod elever och demonstrerade blyertspennor och linjaler, bokhyllor och tandborstar eller förde fingerade telefonsamtal med hjälp av telefonapparater som var utplacerade i klassrummet men inte inkopplade på nätet. (Dahl 1999:46)

Dahl menar att pendeln under 1990-talet ofta slog mot formalismen. Därtill vann det individuella arbetet mark, på bekostnad av samtal och gemensamt lärande. Även om författaren inte tycks mena att svensk kursplanen i Lpo 94 i 1996 års utformning står för en sådan språksyn, anser hon att kursplanen ”håller sig inom de traditionella ramarna för ämnet /.../ Språket som system har fått större utrymme och kulturarvet, de litterära texterna – litterär bildning – har upprioriterats i förhållande till läsning för personlig och social utveckling”. Vi återkommer till detta i samband med de nationella kursplanerna.

I både beskrivningarna av A-, B- och C-miljöer och ämneskonceptioner framkommer drag som utmärker en mer eller mindre språkutvecklande undervisning. Sådana antaganden är mycket viktiga för beskrivningen av svenskämnen i ungdomsskolan, för vilka språkutveckling är ett centralt syfte. Det är också ett av de syften med skolans svenskämnen som är värt att lyfta fram vid jämförelse med svenskan på högskolan, eftersom det förmodligen är något som skiljer utbildningsnivåerna åt.

Skolverkets inspektörer och Malmgren ger några bilder av skolan som språkutvecklande miljö och av svenskämnet. I det närmaste redovisas två ytterligare inlägg i diskussionen om svenskämnets identitet, av Molloy respektive Teleman.

2.1.4. Ytterligare en bild: demokratiämnet

Ytterligare ett perspektiv på svenskämnet i ungdomsskolan presenteras i Molloy (2002): svenskämnet som demokratiämne.¹ Molloy undersöker i sin avhandling ”mötet mellan läraren, litteraturen och eleven” (2002:14), hur lärarens intentioner för litteraturläsningen uppfattas av eleven. Författaren finner vissa motsättningar mellan det läraren avser med litteraturläsningen å ena sidan och elevernas uppfattning av avsikterna å den andra, hur de förstår litteraturen och vilka frågor litteraturen väcker hos dem.

I en grundskoleklass möts elever från alla sociala, religiösa och etniska grupper och däri är den en spegelbild av samhället. Elever bär med sig samhällets konflikter in i klassrummet, menar Molloy. Detta präglar deras val av texter och reception av den litteratur de läser. I den undervisning Molloy följt har hon dock sällan sett att dessa konflikter ”bearbetas via ämnets innehåll till exempel i läsning av texter av olika slag”. Svenskämnet erbjuder emellertid ett unikt forum för att lyfta fram och diskutera sådana konflikter i enlighet med läroplanens demokratimål och skolans demokratiska uppdrag. Som ett slags slutsats av sina resultat föreslår Molloy att ämnet vidgas till det hon kallar ett demokratiämne. Svenskämnets potential ligger, som jag uppfattar Molloy, i skönlitteraturen, där samhällets konflikter bearbetas, gestaltas och diskuteras, och i möjligheten att samarbeta med övriga ämnen i skolan, framför allt SO-ämnena. I svenskämnet såväl som i SO-ämnena ryms samhälleliga, angelägna frågor, och i båda ämnena finns texter som behandlar sådana frågor, ur perspektiv som kan antas berika varandra.

Svenskämnets *vad* blir då värdegrunden (2002:310). Kunskap om litteratur och om språk ryms också i ämnet men tycks träda något i bakgrunden i jämförelse med andra ämneskonceptioner. I författarens bild av ämnet handlar det om att både lära *av* skönlitteratur och att lära *om* den (ib.). Kopplingen mellan språk och litteratur (som finns exempelvis i dagens kursplaner) bör upphävas till förmån för ”kopplingen mellan språk, litteratur och samhälle”. I samband med sin diskussion av vinsterna med en nära samverkan mellan svenskämnet och SO-ämnena, citerar Molloy Thavenius:

Svenskämnet är ett humanistiskt ämne och det skall handla om jaget och omvärlden. Basta! /.../ Redan nu förekommer samverkan mellan svenska och SO-ämnena. För framtiden skulle man kunna drömma om ett

¹ Jfr också Utbildning och demokrati 2003:2 och Elmeroth 2005 för ytterligare perspektiv.

stort socialhumanistiskt ämne på skolans alla stadier. Där skulle inte språk och litteratur ha en chans att bli innehållet i undervisningen, men bara det man kan få syn på genom språket och litteraturen. (Thavenius cit. i Molloy 2002:319)

Ämnesuppfattningen skapar också förutsättningar för språkutveckling (jfr Elmeroth 2002:51), under antagandet att språk utvecklas i användning. Demokratiämnet utgår från elevernas "livsfrågor" och ägnas per definition således sådant som är angeläget och väsentligt för eleverna. De meningsfulla sammanhangen där språket används i kommunikativa syften finns så att säga inbyggda i ämnet och den eftersträlvade flerstämmigheten får ett väsentligt innehåll, tycks författaren mena. På flera sätt är demokratiämnet alltså motsatsen till det färdighetsämne som Malmgren beskriver som tömt på värderingar och "humanistiska grundfrågor".

Också i *hur* läsningen och samtalen går till ser Molloy en möjlighet (2002:317ff.). När konflikter lyfts fram och diskuteras öppnar sig möjligheten att så att säga praktisera demokrati, att samtala med och lyssna på varandra och respektera varandras åsikter trots meningsskiljaktigheter.

2.1.5. Kombinationsmodellen

Dahl (1999:50, 52ff.) beskriver bl.a. hur skolan under 1960- och 1970-talen öppnades mot en turbulent omvärld. Politik och globala frågor gjorde sitt inträde i klassrummen och påverkade undervisningen. Svensklärare sökte alternativ till färdighetsträning och intresserade sig för sociologiska perspektiv på språk och elevernas språkbruk och för alternativ pedagogik. Vi har ovan också sett hur flera förespråkar att svenskämnet öppnas mot andra ämnen och i synnerhet SO-ämnena. Svenskämnets innehåll hämtas då inte bara inom det som traditionellt utgjort ämnet utan också utanför. En brygga till andra ämnen och områden är texterna som svenskämnet redan härbärgerar, både skönlitterära och andra. Säkert intar de skönlitterära texterna dock en särställning i kraft av att de till skillnad från andra texter *gestaltar* innehållet. Svenskämnets innehåll blir kanske då ungefär det Thavenius kallar "jaget och omvärlden" (jfr ovan).

En något annorlunda hållning intas av bland andra Telemann (1991). Även Telemann diskuterar olika uppfattningar av ämnet svenska, men de skiljer sig något från dem vi stött på ovan. Enligt en av Telemanns ämnesuppfattningar är färdighetsträning ett viktigt mål för ämnet. I denna

form saknar ämnet ett eget innehåll. Innehållet i övningarna hämtas lite varstans och från olika områden, exempelvis från andra skolämnen. Ämnet struktureras utifrån ”de komponenter man urskiljer i språkfärdigheten, vare sig dessa är situationella eller lingvistiska”. Telemans kallar ämnet ”Svenska som språkträning”. I svenskämnet enligt den alternativa uppfattningen finns ett innehåll, språk och litteratur. Ämnet kallar Telemans ”Svenska som språk och litteratur”. Det är enligt författaren den enda uppfattningen som tilldelar svenskämnet ett eget innehåll, i paritet med skolans övriga ämnen. Om ämnet blir fragmentiserat i färdighetstappningen, eftersom inget innehåll håller det samman, är språk- och litteraturämnet samlat innehållsligt. Den tredje ämnesuppfattningen, slutligen, tycks ha mycket gemensamt med det erfarenhetspedagogiska svenskämnet ovan. Ämnet har ett ”engagerande innehåll”. Utvecklingen av färdigheter utgår från elevernas erfarenheter. Också här hämtas ämnet från olika domäner, men de förenas av att väcka tankar hos eleverna och att engagera dem. Telemans kallar ämnet ”Svenska som livskunskap” och påpekar att detta liksom färdighetssvenskan saknar ett eget innehåll och inte är ”definierat utifrån det innehåll som där meddelas”. Författaren visar också på de likheter livskunskapsämnet faktiskt har med det svenskämne som ställer litteraturen i centrum; litteraturämnet får via skönlitteraturen ett innehåll lika omfattande som livskunskapen, och även det klassiska bildningsämnet siktade in sig på personen och dennes mognad och utveckling. Livskunskapsämnets självpåtaga ansvar är dock inte bara svenskämnets ansvar utan hela skolans, menar Telemans.

Telemans ”utopiska kombinationsmodell” vill tillerkänna svenskämnet ett eget innehåll och formuleras utifrån tre antaganden. Språket utvecklas genom att det används. Kunskap måste ha en koppling till elevernas erfarenheter. Ämnen bör definieras utifrån ett innehåll, från ”systematisk kunskap”. Viktigt är också att språkvetenskaplig kunskap tilldelas ett egenvärde som ”kunskap om människan” och därmed ses som ”själva kärnan i en humanistiskt orienterad (ut)bildning” (jfr även Hellberg 2002). Detta är intressant ur högskoleperspektiv och tycks inte självklart i alla konceptioner av gymnasiesvenskan.

De begrepp och tankegångar kring svenskämnets innehåll och didaktik som kortfattat introducerats i genomgången ovan är viktiga bilder av svenskämnet. Det framkommer i dem att olika forskare och debattörer har olika förslag till bl.a. hur ämnet bör genomföras och vilken plats olika delar i ämnet bör ha, i likhet med Thavenius' konstaterande inledningsvis om variationen i ämnet svenska. Ur högskoleperspektiv kan man anta att elever har olika kompetenser och kunskaper när de

lämnar gymnasieskolan, beroende på vilken typ av miljö de vistas i och vilka ämneskonceptioner deras lärare anslutit sig till: undervisningen i svenska kan se olika ut. Ur högskoleperspektiv är det också relevant att konstatera vilka syftena är för ämnet i beskrivningarna, vilket ofta kan antas skilja sig från syftena för högskolesvenskan. Det är bl.a. värt att notera att språk- och läs- och skrivutveckling framhålls som mycket centralt för ungdomsskolans svenskämnen. Detta sätter spår i ämnets didaktik och i valet av stoff, som kan skilja sig från högskolans traditionella svenskämne. Utifrån överordnade syften som språkutveckling ger olika forskare och debattörer också olika förslag till exempelvis innehåll, vilket bidrar till variationen. Bland andra Skolverkets inspektörer och kursplanerna i svenska antar ett intimt förhållande mellan språkutveckling och lärande, vilket är ett av flera skäl till att språkutveckling är så viktig. Ämnet tilldelas därmed betydelse för allt skolarbete. Detta återkommer vi till i samband med de nationella kursplanerna för gymnasieskolan.

2.2. Några områden: grammatik och skrivande

Svenskämnenas innehåll har redan berörts i de bilder som redovisats ovan. Innan vi lämnar gymnasieskolan för att gå över till högskolan, ska vi se närmare på vad några författare säger om två särskilda områden, grammatik och skrivande. Utifrån nordistikens perspektiv är inte minst den teoretiska kunskapen om språk en intressant aspekt på gymnasiets svenskämne, eftersom sådan kunskap är en så central del av svenskan på högskolan. Därutöver tycks grammatik och kunskap om språk vara en av de mer omdiskuterade delarna av gymnasiesvenskan, och hur och i hur hög grad man ägnar sig åt det under svensktimmarna verkar delvis vara en öppen fråga. I ÖGUS' enkätundersökningar är grammatiken en intressant aspekt därför att uppfattningarna går isär särskilt mycket mellan olika grupper. Dessutom skiljer sig ämnena svenska och svenska som andraspråk i någon mån från varandra vad gäller de språkliga delarna, av de nationella kursplanerna att döma. I Högskoleverkets utvärdering av utbildningar av svenska och nordiska språk (2003:74) tas, vidare, grammatikkurserna upp som en ibland problematisk del av utbildningen, då studenterna enligt lärare på institutionerna ofta inte har tillräckliga förkunskaper. Dock varierar studenternas resultat mellan olika lärosäten, vilket t.ex. skulle kunna tyda på att kraven varierar mellan olika institutioner eller att vissa institutioners pedagogik är mer effektiv än andras, enligt bedömargruppen.

I bilderna nedan ges ytterligare några glimtar från undervisningen med fokus på grammatik. Dessutom diskuteras några författares förslag kring kunskap om grammatik och text och kring skrivande.

Varför man ska studera grammatik och språk i skolan, hur man ska göra det och vad som ska tas upp diskuteras utförligt av Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson och Sten-Olof Ullström (Brodow et al. 2000). Författarna diskuterar både grammatikundervisningen i skolan som den framstår i flera undersökningar som presenteras i boken – och ger alltså ytterligare en bild av svenskan i gymnasieskolan – och ger förslag på *vilken roll* den kan spela, t.ex. i elevernas skrivande.

För det första framträder olika bilder av hur grammatikundervisningen ser ut i ungdomsskolan. Utifrån flera olika undersökningar drar författarna slutsatsen att det ofta finns olyckliga skillnader mellan språkstudierna inom skolans svenskämne och den vetenskapliga kunskapen om språk. Språkundervisningen har därtill ofta en svag koppling till elevernas egen språkutveckling och tycks inte alltid vara av det slag som skulle hjälpa eleverna framåt som språkbrukare.

Det första konstaterandet, skolsvenskans avvikelser från vetenskaplig kunskap om språk, undersöker Nilsson bl.a. i läromedel för grundskolans senare år. Enligt hans resultat använder läromedlen ofta förenklade och konstruerade exempel som saknar det verkliga språkets komplexitet, vilket riskerar att göra språkbeskrivningen ”obegriplig och meningslös” när den konfronteras med verkligt språkbruk. Framställningen är oproblematiserande och mekanisk och ”*identifieringen* av ordklasser och satsdelar är huvudsaken”. Ullström drar av sin undersökning av läromedel för gymnasieskolan i sin tur slutsatsen: ”En verkligt säker slutsats får avsluta denna framställning: Grammatikundervisningens didaktik, dess *varför*-, *vad*- och *hur*-frågor, återstår väsentligen att utveckla”. Han kompletterar sin undersökning av läromedel med en nedslående beskrivning av grammatikundervisningen i skolan utifrån den bild han fått utifrån praktikbesök hos lärarkandidater:

- Grammatikundervisningen bedrivs isolerat och med ringa anknytning till det språk eleverna brukar eller tar del av i funktionella sammanhang. /.../ Övningsexemplen är tillrättalagda och plockas från läroböcker, övningshäften eller från ett orubbligt fast stencilbestånd. /.../ Inte heller inom den processorienterade undervisningstraditionen, där möjligheterna att anknyta till elevernas faktiska språkbruk föreligger så att säga a priori och där den dialogiska klassrumsmiljön borde gynna en problematiserande hållning, tycks grammatiska perspektiv anläggas för att höja den språkliga medvetenheten i exempelvis responsgrupper eller vid lärarrespons.

- Den isolerade grammatikundervisningen bedrivs dessutom påfallande ofta atomistiskt. Satser analyseras t.ex. långt ifrån alltid i sin helhet. Istället behandlas gärna satsdel för satsdel. /.../
- Bristen på helhetssyn fördunklar därtill språkets hierarkiska struktur, eftersom förhållandet mellan satser och mellan olika delar av en sats inte kommer att fokuseras. (Ullström 2000:65)

Också i Brodows undersökning ges sammantaget en bild av grammatikundervisningen som ”grammatikplugg som ett moment helt frikopplat från allt annat”, och denna bild dominerar enligt författaren ”stort” (2000:134). I förhållande till högskolesvenskan och i diskussioner om studenters kunskaper om grammatik, är det rimligen relevant om skolans grammatikundervisning är urvattnad och osammanhängande.

För det andra diskuterar författarna återkommande frågan om vilken funktion grammatiken och språkkunskaperna som helhet kan ha i svenskundervisningen. Brodow undersöker grammatikundervisningen genom en intervjuundersökning med 32 lärare kring deras undervisning i grammatik. Frågorna (2000:94ff.) gällde bl.a. om lärarna ansåg att den processororienterade skrivundervisningen förändrat deras syn på grammatik eller deras grammatikundervisning, och om lärarna utgick från autentiskt språk eller elevernas texter i undervisningen. Brodow ger exempel på hur en sådan koppling mellan grammatikundervisningen och elevernas skrivande skulle kunna se ut:

Samtal om grammatik, dvs. analys av en menings beståndsdelar /.../, kan ju, åtminstone i teorin, ha den effekten att eleven blir uppmärksam på språkets funktioner och variationsmöjligheter och avsiktligt experimenterar i sina egna texter. De kan också ha blivit medvetna om skillnaderna mellan talspråk och traditionellt skriftspråk /.../. I sina texter kan de då göra ett medvetet val mellan skriftspråks- och talspråksformen. Uppmärksamhet på tempus kan leda till att man är medveten om vikten av att vara konsekvent eller stilistiskt avsiktligt kan använda historiskt presens. /.../ Den mest självklara kopplingen mellan grammatikundervisningen och skrivandet hittar man kanske inte i själva skrivandet utan i analysen av och i samtalet omkring det skrivna, vare sig det sker i responsgupper eller i lärarresponsen. Man har tillägnat sig ett metaspråk som kan underlätta analysen av textens språkliga sida. (2000:96f.)

”Metaspråket” grammatik borde också vara användbart i samtal om elevernas egna texter, menar författaren. Några lärare ser sådana kopplingar. Medvetna kopplingar mellan grammatik- och skrivundervisning tycks dock mindre vanliga bland Brodows informanter (2000:98).

Författarna framför förslag på vilka redskap som är användbara för att bidra till språklig medvetenhet hos eleverna och som kan utgöra stöd i elevernas reflektion över språk och "sig själva som språkvarer" och över sitt eget språkbruk. De menar bl.a. att beskrivningen av satsgrammatik bör kompletteras med "textens grammatik" (2000:138) med utgångspunkt i verkliga texter och i olika genrer. Nilsson (2000:45) menar på ett annat ställe också att "metaspråket" bör hämtas "från flera olika domäner, t.ex. sådana som utvecklats inom den processororienterade skrivpedagogiken, från delar av litteraturteorin, från stilistik, textlingvistik och pragmatik och något också från grammatik".

Textlingvistiken har mycket att erbjuda skrivpedagogiken, menar Nilsson & Ullström (2000:152). Reflektion kring språk och skrivande är nödvändigt i skrivundervisningen, och för detta krävs ett metaspråk. Att skriva är en process, och kring denna process kan man reflektera och lära sig saker. Det är också av godo att reflektera kring olika språkliga repertoarer och genrer och hur de ser ut och hur de förmedlar betydelse (jfr 2000:151). Exempel på begrepp författarna tar upp är makrotema, styckeindelning och metatext (de delar av en text som berättar hur texten är strukturerad). Nilsson & Ullström menar att sådana begrepp kan "bidra till en högre grad av precision, djup och skärpa i den reflektion över eget och andras skrivande som måste vara kopplat till skrivprocessen" (2000:160).

Det tycks inte så vanligt att grammatik och språkvetenskap diskuteras så utförligt som i denna bok eller att det tilldelas en så viktig roll i ämnet. Detta gäller oavsett om man som här anser att kunskaper om språk kan spela en roll i skrivundervisningen eller om man fokuserar sådana kunskapers egenvärde. I förhållande till högskolans svenska, vars centrala innehåll är kunskaper om språk, är det en viktig diskussion. I relation till högskolan är det också relevant att författarna beskriver grammatikundervisningen i gymnasieskolan som så urvattnad och atomistisk – en sådan undervisning är kanske inte den som mest bidrar till intresse för språk.

Också i australiensisk och amerikansk forskning diskuteras vilken roll grammatiken har i modersmåls- och andraspråksundervisning och hur man bör undervisa om språk. Även i denna forskning ser man kopplingar mellan undervisningen om grammatik, text och skrivande, men kanske framträder genreperspektivet tydligare. Några aspekter presenteras nedan vilka relaterar sig till de områden som hittills diskuterats.

2.2.1. Mer om att skriva i skolan

Ett ytterligare sätt att se på innehållet i svensk-/modersmålsämnena och på de olika delarnas plats inom det, t.ex. grammatikens, än flera av dem som presenterats ovan, företräds av anglosaxiska forskare inom den språkvetenskapliga teoribildning som kallas den funktionella, här representerad av bland andra Schleppegrell (2004, 2002), Halliday (1993) och Halliday & Martin (1993).

Att vidga sin genrerepertoar och att tänka i nya banor om nya saker så som elever gör när de möter nya ämnen och discipliner i skolan innebär att grammatiken används på nya sätt. I olika texter och genrer tas olika grammatiska resurser i bruk. Vad vi skriver om, till vem och i vilket syfte sätter olika typer av spår i texterna på olika nivåer. Vi kan tänka oss en skala mellan personligt och offentligt och mellan talat och skrivet, vilken olika genrer kan placeras utefter. Grammatiken kommer att tas i bruk på olika sätt beroende på var på skalan en text befinner sig. Australiensiska och amerikanska forskare, exempelvis Halliday, Schleppegrell och Martin, visar på fördelarna med explicit undervisning om sådan variation mellan genrer för att elever ska lära sig att behärska dem. Det ses som en demokratisk fråga att ge alla elever tillgång till vetenskapliga och offentliga genrer.

Skolans genrer och textaktiviteter,¹ som referat, utredande text, argumentation och rapport, renodlar sådana drag som hör till framställande, vetenskaplig och offentlig text. Med en funktionell syn på genre (jfr Cope & Kalantzis 1993; Hultman 1989; Schleppegrell 2004), kan man också säga att genrer hör till olika situationer och kontexter och uppfyller olika syften. Ett barn eller en elev har förmodligen inte befunnit sig i alla de situationer som skolgenrerna hör till. En vidgning av genrerepertoaren innebär därför också att han/hon deltar i nya sammanhang och nya aktiviteter med nya syften. Grammatiken och textens uppbyggnad förändras då kontexten och syftet förändras. Att expandera sin språkliga och genremässiga repertoar är således att göra nya saker (jfr Telemann 1989) och att utvidga ämneskunskaper och tänkande (Schleppegrell 2004:161). Olika discipliner och olika skolämnen har utvecklat sätt att använda språket på och elevernas inträde i dessa ämnen innebär att lära sig att använda detta sätt (jfr Skolverket 1998b). Halliday &

¹ Begreppet ”textaktivitet” är hämtat från Holmberg (2006). Textaktiviteter betecknar en nivå mellan satsen och texten: en genre består vanligen av flera textaktiviteter. Exempel på textaktiviteter är berättelse, beskrivning och förklaring, som alla har en igenkännbar uppbyggnad och ett särskilt kommunikativt syfte (2006:88).

Martin (1993:172) visar hur genrer som vetenskaplig text utvecklats och därmed särskilda sätt att använda språket.

Schleppegrell (2004) utgår från att dikotomierna form/innehåll och produkt/process är förenklade och menar att elever behöver explicit kunskap och undervisning om språket ur ett funktionellt perspektiv, hur det varierar med faktorer som mottagare, syfte och innehåll. Detta gäller i synnerhet de elever som har sämre förutsättningar att lyckas i skolan. Vissa elever möter det offentliga och specialiserade språket, eller, med Cope & Kalantzis (1993:85) ord, "the written genres of power", utanför skolan och har därmed tillgång till det språk som skolan förväntar sig och kräver. Andra barn har inte det, och det är de som är i störst behov av en explicit undervisning om, bland annat, de språkliga strukturer som bygger upp olika genrer (jfr Cope & Kalantzis 1993:8). Schleppegrell (2004:151) argumenterar även för vikten av att puffa elever vidare i genreutvecklingen, från berättande texter till mer avancerade och krävande analytiska och akademiska texter, med assistans i undervisning, exempelvis analys av de språkliga strukturer som konstruerar "particular contexts and ways of thinking" (2004:160; jfr även Halliday i Maagerø & Seip Tonnessen 2004:40). Det innebär inte, menar författaren, att elever ska skriva enligt något slags mallar utan att de inte ska hindras av att inte ha tillgång till de resurser som krävs:

To effectively help all children develop competence with registers and genres that are powerful for learning in school, teachers need to recognize, build on, and expand the language resources students bring to school to help them develop new ways of using language to think about the world. Both language and thinking develop through meaningful participation in tasks that promote new ways of thinking and using language. This means that the cognitive development that accompanies particular academic tasks depends on the way those tasks are embedded in their social contexts and the purposes to which the new skills are put. Language is the central tool for cognitive development in school. (Schleppegrell 2004:156)

Ytterligare ett skäl att uppmuntra elever att vidga sin repertoar av genrer som Halliday & Martin framför (1993:135) hänger ihop med att genrer är kopplade till särskilda syften. Berättelsen har inte utvecklats för att konstruera vetenskaplig kunskap (eng. "un-commonsense") och den är därför inte effektiv i kunskapssökande sammanhang. Cope & Kalantzis (1993) menar på liknande sätt att det vore riskabelt att tro att de skriftspråkliga genrerna alltid skulle utvecklas automatiskt ur de talade, utan stöd: "oral and written discourses do very different things, in very different ways, in very different social contexts" (1993:64). För privilegi-

erade grupper bjuder de skriftliga och offentliga genrerna eventuellt inte stort motstånd, medan detta däremot ofta är fallet för elever ur mer marginaliserade grupper (1993:8). Författarna argumenterar också för den framträdande roll grammatik har i en liknande ”funktionell” och explicit undervisning:

In its most general sense grammar is understanding the ways linguistic technologies make meaning. It is a tool for uncovering the principles of order in language – how language works; who it works for; why it works. It can be used to cast a critical eye over the connections between structures of language and their social effects. Grammar, in other words, has the capacity to locate language socially; to identify the linguistic characteristics of genre; and to link these to social purpose. Grammar as theory is a way of making sense of linguistic complexity. It is a way of describing linguistic regularities which are reasonably predictable according to social context and purpose. (Cope & Kalantzis 1993:84)

Kunskaper om språk antas alltså kunna spela en roll i modersmåls- och språkundervisning på ett annat sätt än i några av de diskussioner som redovisats ovan, och den tilldelas en mer framträdande roll än i många av dem. I denna uppfattning betonas skrivundervisningens koppling till alla ämnen och deras olika genrer, vari grammatiken är ett konkret redskap. Som vi kommer att se längre fram framhåller också de nationella kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk den roll språket har för skolframgång och lärande. Även om kursplanerna varken berättar om de stödjer sig på någon särskild forskning för att konstatera detta eller ger några konkreta exempel, tycks den sist redovisade uppfattningen intressant i förhållande till kursplanerna.

2.3. Yrkes- och studieförberedande program

Hittills har bilderna av gymnasieskolans svenska kretsat kring själva ämnet. ÖGUS snuddar i sin enkätundersökning också vid frågan om svenskämnen på yrkes- respektive studieförberedande program. Den är del av en större fråga som gäller svenskämnenas förhållande till olika grupper av elever och som snabbt blir aktuell i frågor som rör svenskämnen. De undersökningar som redovisas nedan skiljer sig från dem vi gått igenom hittills i det att ämnets innehåll inte är den centrala frågan, utan snarare ämnet i relation till olika elever. Undersökningarna ger en bild av svenskämnet som det ser ut på olika program.

Både Gun Malmgren (1992) och Sofia Ask (2005) intresserar sig för hur svenskämnet realiserar på olika program, och båda kretsar kring frågor om sociala skillnader. Malmgren tar i sitt urval av elever avstamp i undersökningar som påvisar tydlig segregering både vad gäller klass och kön i elevers val av gymnasielinjer och väljer klasser som är exempel på det. Undersökningen genomfördes på fyra olika linjer, de tvååriga konsumtionslinjen och verkstadsteknisk linje samt de treåriga humanistisk respektive naturvetenskaplig linje. Ask har förstås Malmgrens resultat att utgå från och de skillnader som Malmgren konstaterar mellan olika elevers val och mellan olika linjer.

Malmgrens undersökning genomfördes 1985–1988 och således inom ramen för en annan gymnasieorganisation än dagens. En skillnad är att det då fanns två- och treåriga linjer. Eleverna i Asks undersökning går däremot alla treåriga program i den gymnasieskola vi har idag. (Både i denna text och i Asks text används beteckningarna ”yrkesförberedande” och ”studieförberedande” program, vilket egentligen inte är riktigt rättvisande. Alla program ger idag behörighet till högre studier, bl.a. via kärnämnen, och alla program är m.a.o. studieförberedande. Enligt programmålen förbereder emellertid flertalet program både för arbetsliv och fortsatta studier och syftar till att ”ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier”. Två program, naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet, sägs förbereda ”främst för vidare studier” utan att något yrkesområde nämns. Dock är det förstås lättare att använda beteckningarna yrkes- respektive studieförberedande program.)

Malmgren undersöker bl.a. elevers och lärares uppfattningar om svenskundervisning. Ett särskilt fokus riktas mot den ”litterära socialisation” eleverna är i och förhållandet mellan den kultur de möter i svenskundervisningen och den de tar del av på fritiden. Det framträder generaliserbara mönster i elevernas förhållningssätt till ämnet och i deras syn på sig själva som läsande och skrivande människor. Elever på tvååriga respektive treåriga linjer har generellt olika bakgrund, de konsumerar olika typer av kultur på fritiden och de har olika inställning till svenskämnet. Resultaten visar bl.a. att eleverna på de tvååriga linjerna i allmänhet har arbetarklassbakgrund medan natureleverna kommer från medelklasshem. Bland annat tar eleverna på tvååriga linjer del av mer populärkultur, medan natureleverna ofta har en ”litterär identitet” som läsare av klassiker, kanoniserade författare och högprestigelitteratur. Humanisteleverna har i sin tur ofta ett personligtpräglat förhållningssätt till litteratur och kultur som inte begränsas till fritiden, och olika kulturformer spelar en viktig roll i deras liv. De har en bred litterär och

kulturell repertoar. Eleverna på treåriga linjer har ett reflekterande och argumenterande förhållande till de texter de läser liksom en "tolkningsberedskap och benägenhet att kritiskt värdera texter". Verkstadspojarna, som inte identifierar sig som läsare och skrivare, har ofta en avog inställning till svenskämnet och "litterärt humanistiskt inslag i ämnet". Däremot kan de acceptera "ett språkligt färdighetsämne som är nyttigt" (1992:292). Konsumtionseleverna är mer positiva till svenskan, inklusive de litterära delarna, och de har en bredare litterär repertoar än verkstads eleverna. Natureleverna har ibland en "instrumentell", prestationsinriktad hållning till svenskan medan humanisteleverna ofta är positiva till ämnet.

Malmgren (1992:297) drar slutsatsen att eleverna reproducerar "socio-kulturella skillnader" och fortsätter:

Verkstadspojarna och konsumtionsflickorna tycks inte eftersträva den litterära och högkulturella bildning som naturvetar- och humanisteleverna håller på att socialiseras in i med varierande förtecken. /.../ Motsättningen mellan skolkultur och fritidskultur är stark för verkstads- och konsumtionseleverna, medan fritidssocialisationen med utveckling av litterär och kulturell identitet i naturvetar- och humanistfallen framstår som ganska analog med skolans bildningskrav. /.../ För både humanist- och naturvetareleverna är svenskundervisningen och skolkulturen en mer aktiv socialisationsagent. Utifrån en socio-kulturell aspekt är detta en **avgörande skillnad** och den måste tolkas som ett utslag av en pågående social och kulturell reproduktion (kursiv i originalet).

Också bland lärarna framträder mönster. I Malmgrens skala befinner de sig mellan poler där svenskämnet i första hand är ett bildningsämne respektive ett mer elevnära ämne. De lärare som undervisar på de tvååriga linjerna har en mer pragmatisk och flexibel inställning till ämnesinnehållet och är i mindre grad företrädare för bildningsidéer. De är även mer flexibelt inställda till elevernas egna kulturvanor. Den undervisning som lärarna på de treåriga linjerna bedriver liknar däremot i högre grad de akademiska ämnen de själva mötte under studietiden, med viss inbördes variation. De "för vidare" ett bildningsideal till eleverna och står i högre grad för språknormering och litteraturhistoria. Eventuellt rimmar de första lärarnas mer pragmatiska inställning till ämnet bättre med den strävan till integrering mellan svenskämnet på olika linjer som den då gällande kursplanen eftersträvade (Malmgren 1992:318). I synnerhet kommentarmaterialet till denna kursplan gäller enligt författaren i högre grad än tidigare allmänna kvalifikationer och uttrycker en funktionell syn på individens språkutveckling som det hon *behöver* klara för att fungera i yrkes- och samhällsliv. Malmgren (1992:325f.)

problematiserar dock också de förhållningssätt lärarna representerar relativt den sociala reproduktion hon iakttagit. Hon omtalar en klyfta mellan "akademisk ämnescentrering och ett trivialt 'needs-and-interest'-ämne". "Risken", menar hon, "är stor att den sociala reproduktionen ökar".

Den undervisning Malmgren undersöker rymdes inom linjegymnasiet och bedrevs för snart trettio år sedan. Att det finns skillnader i hur svenskämnet bedrivs också inom dagens programgymnasium antyds i Asks (2005) licentiatuppsats. Ask har dock andra utgångspunkter än Malmgren och fokuserar inte litteraturläsning utan skrivande, och i synnerhet det akademiska skrivande som krävs på högskolan. Undersökningen är inte minst intressant ur ÖGUS' perspektiv som den intresserar sig för övergången mellan gymnasie- och universitetsstudier. Studien har dock till skillnad mot ÖGUS' enkätundersökningar en kvalitativ karaktär. Antalet informanter är följaktligen mindre, och undersökningen gäller bl.a. fem nyblivna studenters uppfattning om sin gymnasieutbildning som högskoleförberedande och några gymnasie-lärares berättelser om sin undervisning. En utgångspunkt är de svårigheter många studenter får då de börjar universitetet och möter nya krav på skriftspråklig förmåga.

I kärnämnen – exempelvis svenska och svenska som andraspråk – gäller samma kursplan för alla elever och program. Detta betyder dock inte att kurserna behöver vara identiska, utan de anpassas till elevernas programval och till deras intressen och önskemål. De lärare och studenter som ingår i Asks undersökning vittnar dock om skillnader av andra slag mellan svenskämnet på olika program, och Ask (2005:60) undrar t.o.m. om kurserna är likvärdiga. Varken studenterna eller gymnasie-lärarna tror att betygsättningen är likvärdig mellan program och motsvarar likvärdiga prestationer. Vad gäller skrivande, säger sig lärarna överlag introducera akademiskt skrivande i olika mån och generellt tycks detta inte vara ett så vanligt inslag i gymnasieskolan.¹ I allmänhet tränas dock eleverna på studieförberedande program mer i sådant skrivande och de skriver mer argumenterande och utredande text än eleverna på de yrkesförberedande programmen, dvs. text som värderas högt inom högskolan. Eleverna på yrkesförberedande program skriver i större utsträckning praktiskt orienterade texter, sådana som är mindre användbara i högre studier. En av de studenter som kommer från ett yrkesförberedande program berättar om känslan av lågt ställda förvänt-

¹ På liknande sätt finner Nyström (2000) i sin avhandling att berättande texter får mycket stort utrymme i skrivandet i gymnasieskolan.

ningar och praktiskt skrivande. Bara en av de fem studenterna – som väl att märka dock gått ett yrkesförberedande program – tycker sig ha introducerats i akademiskt skrivande, och ingen tycker att gymnasieskolans svenskundervisning förberett dem tillräckligt inför högskolan.

Det är med andra ord en förhållandevis dyster bild som målas upp ur likvärdighetssynpunkt. Ur övergångsperspektiv är det förstas mer än relevant att studenterna inte känner sig förberedda inför högskolestudierna och att skrivandet på högskolan ställer till med så stora problem för dem. Ask konstaterar att universitet och högskolor ställs inför nya krav då studentgrupperna blir större och mer heterogena:

Att skapa ett socialt gynnsamt klimat för lärande för alla de grupper som inte har erfarenhet av universitetsstudier är en av utmaningarna universitet och högskolor står inför. Kritiker gör gällande att detta innebär en gymnasifiering av högre studier /.../ men det är skillnad på sänkta kunskapskrav och möjligheten till nya arbetssätt och metoder som bättre appellerar till de nya och heterogena studentgrupperna. (Ask 2005:111)

2.4. Sammanfattning

I förhållande till svenskämnet på högskolan tycks det relevant både att konstatera sådant som varierar mellan bilderna ovan och sådant som är gemensamt för dem. Till det som är gemensamt hör att språkutveckling i alla bilder är ett av de överordnade syftena med svenska och att eleverna skaffar sig tillgång till en bred skriftlig och muntlig språkförmåga.

Däremot varierar det i viss mån hur man enligt olika debattörer når målen och vi har sett exempel på olika forskares förslag till en undervisning som gynnar elevernas språkutveckling. Olika delar tilldelas också olika roll och betydelse i helheten, vilket ibland hänger ihop med skiftande uppfattningar om hur vägen mot målen ser ut. Ovan har vi gått igenom A-, B- och C-miljöer, som skiljer sig från varandra i vilken roll läs- och skrivprocessen har i undervisningen, samt tre ämneskonceptioner, färdighetsämnet, bildningsämnet och det erfarenhetspedagogiska svenskämnet, vilka bl.a. motsvarar en skillnad mellan formalisering och funktionalisering. Det finns också innehållsliga skillnader mellan bilderna ovan, t.ex. mellan Molloy's demokratiämne och Telemans kombinationsmodell. Det varierar även vilken tyngdpunkt som läggs vid den språkliga delen av ämnet. Vissa diskuterar språkundervisningen i förhållande till elevernas skrivutveckling, t.ex. inspektörerna i Skolverkets kvalitetsgranskningar, Brodow et al. och Schleppegrell. I Telemans kombinationsmodell är språk en väsentlig del av innehållet.

Ur högskoleperspektiv är det relevantt att det finns olika uppfattningar om ämnet och att det därmed kan antas variera en hel del mellan olika klassrum hur undervisningen bedrivs. Perspektiven utesluter inte nödvändigtvis alltid varandra, men det kanske skiftar vilken tyngdpunkt olika delar får och vilken funktion man ger dem.

Innan vi går över till analysen av kursplaner från gymnasieskolor och högskolor, ska vi närma oss ett nytt område, högskolans svenskämnen, vilka beskrivs kortfattat utifrån den bild som ges i en utvärdering från Högskoleverket (2003). Utvärderingens bild är inte riktigt jämförbar med dem som skissats ovan av svenskämnena i gymnasieskolan, eftersom den inte på samma sätt som de diskuterar didaktiska frågor eller ämnets och delmoments roll. Utvärderingen ger en bild av svenska och nordiska språk, och i mindre utsträckning också av svenska som andraspråk, utifrån regeringens uppdrag till Högskoleverket att utvärdera ”samtliga utbildningar för generella examina och yrkesexamina” (2003:15) med fokus på kvaliteten i utbildningarna. Även om syftet med utvärderingen således är ett annat och man huvudsakligen diskuterar något annorlunda frågor än i undersökningarna ovan, görs många iakttagelser i utvärderingen som är relevanta också i detta sammanhang och i förhållande till gymnasieskolan, även om de ofta är mycket kortfattade. Detta gäller t.ex. ämnets innehåll historiskt, stoffet i kurser och några pedagogiska frågor. Nedan presenteras några sådana iakttagelser.

2.5. En utvärdering av svenska och nordiska språk

Det finns betydligt mindre litteratur om högskolornas och universitetens svenskämnen än om svenskämnena i grund- och gymnasieskolan, i synnerhet didaktisk litteratur, och det är svårt att finna bilder av undervisningen generellt motsvarande dem av gymnasieskolan. Här nöjer vi oss med att återge några för syftet relevanta iakttagelser från den utvärdering av utbildningar i svenska och nordiska språk¹ som Högskoleverket genomförde i början av 2000-talet (Högskoleverket 2002) (fortsättningsvis kallas ämnet ”svenska”).

I en beskrivning av ämnets utveckling under de senaste femtio åren konstaterar den bedömargrupp som gjort utvärderingen att en förskjutning tycks ha skett i ämnet i allmänhet sedan 1960-talet mot svenskan på bekostnad av övriga nordiska språk. Man nämner ett flertal områden

¹ Svenska/nordiska språk och litteraturvetenskap är separata ämnen på högskolan, och utvärderingen gäller bara det förstnämnda.

som ämnet vidgats till – fonologi och strukturalism, datalingvistik, generativ grammatik, sociolingvistik, språkutveckling, psykolingvistik, stilistik, textlingvistik, retorik, neurolingvistik och semiotik – men menar ändå att ämnet har möjlighet att vidgas ytterligare. I sin sammanfattning konstaterar bedömargruppen att svenska således är ett innehållsligt brett ämne som innefattar en mängd inriktningar och perspektiv: ”från studiet av fornisländska till studiet av språket på webbsidor, från dialektstudium till studium av skriftlig språkfärdighet i skolan, från fonologi till studier av svenska som andraspråk”. Institutionerna hanterar denna bredd på olika sätt men riskerar i de fall man vill göra den rättvisa i forskning och utbildning att bli ”traditionsbevarande”, enligt bedömargruppen. Gruppen pekar på vikten av att uppmärksamma också sådana områden som blivit aktuella på senare tid, t.ex. det eventuella hotet mot svenskan inom vissa samhällssektorer och bruket av svenska inom nya områden som teknik och populärvetenskap. Gruppen önskar också se att svenskinstitutionerna i högre grad än idag bidrar till att ”sätta svenska språket ’på agendan’”, mot bakgrund av sådana frågor som svenskans ställning inom olika samhällssfärer och inom EU och Sveriges språkliga mångfald.

Svenska som andraspråk tycks enligt bedömargruppen ha integrerats vid institutionerna. Den teoretiska förankringen är stark, och bedömargruppen tror att forskningen om svenskan generellt kommer att berikas av de perspektiv som finns inom svenska som andraspråk. I vissa fall kommer ämnet dock ”något i skymundan” bakom de äldre inriktningarna. Vidare beskriver man vissa skillnader mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. Inom svenska tycks institutionerna ganska isolerade från varandra ”både nationellt och internationellt”. Bedömargruppen rekommenderar därför att det bildas nationella nätverk för att diskutera ämnet, bl.a. vad det ”innefattar, vad det bör innefatta och vad som de facto för närvarande inte utförs men som bör utföras”. Intressant ur ÖGUS’ perspektiv är också att kontakterna med gymnasieskolan enligt bedömargruppen ofta är svaga och att institutionerna överlag ofta vet ganska lite om ungdomsskolan. Inom svenska som andraspråk finns däremot ett nationellt nätverk och ofta också kontakter både med institutioner i andra länder och samhället i övrigt, i synnerhet skolan.

Vid jämförelse med gymnasieskolan är det också intressant med pedagogiska iakttagelser, eftersom här finns uppenbara skillnader mellan utbildningsnivåerna. Gymnasielärare har genomgått en särskild utbildning för att bli lärare, vilken ofta kan förena också lärare i olika ämnen. Någon motsvarande utbildning för att bli lärare vid universitet och högskolor finns inte, även om man ofta läser högskolepedagogik,

och lärare inom högskolan förenas kanske ofta av ämnestillhörighet. Högskoleutbildningars forskningsanknytning är viktig, och även om man också tar hänsyn till pedagogiska meriter i bedömningen av en lärares behörighet, väger hans/hennes akademiska och vetenskapliga prestationer tungt. Högskoleverkets bedömargrupp konstaterar att det pedagogiska utvecklingsarbetet ser olika ut och får olika stort utrymme vid institutionerna och rekommenderar högskolorna generellt att utarbeta "pedagogiska riktlinjer". Flera former för pedagogiskt utvecklingsarbete nämns, t.ex. pedagogiska seminarier, men man konstaterar också att tid och resurser ibland inte räcker till för att sådant arbete ska bli långsiktigt.

I ÖGUS' empiriska del ingår en undersökning av kursplanerna för A- och B-kurserna i svenska vid sex lärosäten, både universitet och högskolor. I Högskoleverkets utvärdering sammanfattas innehållet i samma kurser år 2001 vid samtliga de lärosäten som utvärderingen gällde (2003:65). Även om vissa högskolor och universitet lägger större tyngd vid vissa moment än andra, drar bedömargruppen av sin sammanställning slutsatsen att det finns en "core curriculum" i ämnet. De delkurser som ges vid nästan alla lärosäten är struktur, text/stil, språkhistoria, muntlig och skriftlig framställning, danska och norska samt sociolingvistik. En uppsatskurs ingår också hos alla. Någon motsvarande sammanställning finns inte för svenska som andraspråk.

Om grundutbildningen i svenska konstateras också att den i allmänhet har en "traditionell ämnesstruktur" (2003:68) och vanligen kan läsas på två sätt, som en del av lärarutbildningen eller som fristående kurser. Nackdelen med denna struktur är enligt bedömargruppen att utbildningen lätt konserveras i en hävdvunnen form och att nya alternativ är ovanliga; som undantag nämns språkkonsultprogrammet i Stockholm samt översättarutbildningar. Bedömargruppen identifierar dock flera områden, ofta kring ny teknik, där kunskaper i och om svenska borde ha en plats, t.ex. dataspelssektorn. Om grundutbildningarna sägs också att det varierar i vilken mån de har vetenskaplig grund och anknytning till forskning. Ofta tycks det vara tunnsått med vetenskaplig litteratur på A- och B-nivån, medan den vetenskapliga anknytningen tenderar att bli starkare på högre nivåer.

Högskoleverket konstaterar alltså att svenska är ett stort ämne som omfattar många delar. Detta avspeglas i de högskolekursplaner som kommer att analyseras längre fram. Av utvärderingen framkommer mindre om frågor kring exempelvis syfte, vilket vi återkommer till längre fram i analysen av högskolans kursplaner, för jämförelse med gymnasieskolan. Också i gymnasieskolans svenskämne finns stor varia-

tion, som Thavenius konstaterar i det citat som inledde kapitlet. Den variationen är dock av ett någorlunda annorlunda slag och gäller, som framgått ovan, inte bara som på högskolan det språkvetenskapliga innehållet.

3. Om gymnasieskolan

I Sverige fortsätter nästan alla elever till gymnasieutbildning sedan de avslutat grundskolan.¹ En strävan i svensk skolpolitik har varit att skapa en enhetlig gymnasieskola som förmått att ta emot så många elever som möjligt (Utbildnings- och kulturdepartementet 2006:42). Ett centralt mål har varit ”en gymnasieskola för alla” – att alla elever oavsett studieinriktning och individuella stödbehov ska kunna fullfölja sina gymnasiestudier med godkända resultat” (Skolverket 1998:28). Sedan programgymnasiet infördes, kan denna strävan mot allas gymnasieskola sägas ha fått ytterligare en dimension, då alla program numera, till skillnad mot utbildningarna i linjegymnasiet, ger behörighet till högre studier.

Den expertgrupp från OECD som granskat likvärdigheten i det svenska utbildningssystemet konstaterar att de mål som satts upp för den svenska skolan är ambitiösa men också att man lyckats ”imponerande” väl. Cirka 10 %, skriver kommittén, av gymnasieeleverna går förvisso individuella programmet, och därtill är det många elever från framför allt de yrkesförberedande programmen som inte avslutar sina studier (Utbildnings- och kulturdepartementet 2006:42). Men å andra sidan, konstaterar man, har 85 % av dem som hoppar av sin gymnasieutbildning tagit studentexamen vid 22 års ålder tack vare vuxenutbildningen.² Det svenska utbildningssystemet som helhet är, vidare, ett av de världsledande vad gäller utbildningsmässig likvärdighet, enligt kommittén:

Både PISA-studier och annan internationell forskning /.../ har upprepade gånger visat att Sverige är ett av de ledande länderna i världen när det gäller likvärdighet i fråga om utbildningsmässiga möjligheter. Få andra länder kan uppvisa lika stor social rörlighet i kombination med lik-

¹ Exempelvis gick 97 % av grundskoleeleverna direkt vidare till gymnasiet år 1998 mot 86 % år 1990 (Skolverket 2002:11).

² Skolverket (2005:86) rapporterar i sin lägesbedömning från 2005 att andelen elever som fullföljer sin gymnasieutbildning ökar. Elever på studieinriktade program avslutar dock sina studier inom fyra år i större utsträckning än elever på yrkesinriktade program. Allt fler av dem som går ut gymnasiet börjar också på högskolan inom tre år (2005c:94).

värdighet i samhället som helhet. Det yttersta målet är /.../ a) att fördelningen av resultat inte ska ha något samband med en individs sociala härkomst, b) att examina på samma nivå ska tillmätas samma värde och c) att alla medborgare, oavsett nivå av kvalifikationer, ska ha möjlighet att ytterligare höja sin kompetens. (Utbildnings- och kulturdepartementet 2006:49)

Samma expertgrupp konstaterar emellertid också (2006:42) att det trots allt ändå förekommer ”ett omfattande socialt urval och informell segregation” inom utbildningsväsendet, så att elever från högre socialgrupper läser teoretiska program medan arbetarklassens barn och barn till invandrade föräldrar är mer benägna att gå de yrkesförberedande programmen liksom det individuella programmet. Skolverket (2005c:95) ifrågasätter delvis likvärdigheten inom gymnasieskolan, bl.a. därför att man funnit att det skiljer sig mellan olika program i vilken mån elever avslutar sin gymnasieutbildning eller inte, att undervisningen anpassas till program i olika hög grad och att elever i behov av särskilt stöd inte alltid ges det stöd de har rätt till: ”Dagens gymnasieskola ger inte alla ungdomar möjlighet att förvärva förkunskaper och färdigheter för vidare studier, yrkesliv och aktivt deltagande i samhället” (ib.). Även om Sverige således i ett internationellt perspektiv lyckats förhållandevis väl med att skapa en gymnasieskola som förmår ta emot och stödja jämförelsevis många ungdomar, är målet ännu inte nått.

Målet om en gymnasieskola för alla innebär rimligen i sig en utmaning för skolan; bland flera förutsättningar för att lyckas som nämns av Skolverket (1998:28) finns att eleverna upplever sina studier som meningsfulla och nyttiga. En annan, ofta nämnd, utmaning utgörs av skolans uppgift i informationssamhället, vilket ofta beskrivs som föränderligt och vars kunskapsmassa växer snabbt. Detta samhälle antas ofta ställa högre krav på bl.a. individens språkliga kompetenser (jfr exv. Myrberg 2000) och därtill på nya förmågor, ofta sammanfattade med ordet informationskompetens eller engelska *information literacy*.

Nödvändigheten att skolan anpassas till en föränderlig omvärld samt till olika elevers skiftande behov nämns som några av de skäl som låg bakom den reformering av utbildningssystemet som genomfördes kring 1990 och under 1990-talet. Reformeringen berörde både organisationen av skolans verksamhet och det inre arbetet på ett djupgående sätt. En annan viktig förändring under samma tidsperiod var den slutgiltiga tillkomsten av ett fullvärdigt, behörighetsgivande svenskämne för flerspråkiga elever, svenska som andraspråk.

Detta kapitel beskriver kortfattat gymnasieskolans struktur och styrning efter reformeringen samt styrdokumentet. För svenskämnen i

gymnasieskolan är frågorna relevanta på flera sätt. Skolor och lärare har i det reformerade systemet möjlighet att på många sätt självständigt utforma undervisningen. De nationella kursplanerna anger mål för undervisningen och beskriver ämnet i korta ordalag men säger lite om hur målen ska nås. Detta lämnas istället till stor del över till dem som arbetar i kommunerna och på skolorna. Det är därför rimligt att anta att svenska och svenska som andraspråk ser olika ut i olika klassrum. Likvärdighetsfrågan har också direkt relevans för svenskämnen, då de är kärnämnen och läses av alla elever på alla program (jfr OECD:s expertgrupps resonemang ovan). Också det faktum att svenska och svenska som andraspråk är kärnämnen bidrar förmodligen till variation i hur ämnet genomförs, eftersom undervisningen i kärnämnen ska påverkas av elevernas programval. Ur högskoleperspektiv är sådan variation rimligen relevant.

I detta kapitel börjar vi "längst ut" i gymnasieskolans struktur och i styrningen av skolan. Nationella och lokala styrdokument beskrivs allmänt. Summariskt redovisas också en utvärdering av hur styrdokumentet används; utvärderingarna gjordes relativt tidigt (sammanfattningen är från år 2000) och beskriver några gymnasieskolor då reformeringen just genomförts eller fortfarande pågick. Därefter går vi in på svenskämnen genom att först gå igenom tillkomsten för ämnet svenska som andraspråk och därefter läsa de nationella kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Detta är en första beskrivning av gymnasieämnena, som sedan ska sättas i relation till högskoleämnena. Efter beskrivningen av de nationella kursplanerna övergår vi i nästa kapitel närmare enskilda skolor till beskrivningen av lokala kursplaner i svenska och svenska som andraspråk för att få ytterligare en bild av ämnena i gymnasieskolan att sätta i relation till högskolans svenskämnen.

Framställningen nedan följer bl.a. ett antal publikationer från Skolverket (1994a, 1994b, 1996, 1997, 1998, 2000a, 2004), information från Skolverkets hemsida (www.skolverket.se), Andersson 2003, Blidberg 1997, Lundgren 2004, Román 2004, Tholin 2003, Wallin 1997.

Till att börja med beskrivs kortfattat gymnasieskolans struktur och betygssystemet.

3.1. Kort om gymnasieskolans struktur

Det finns idag 17 nationella program i gymnasiet. De är alla treåriga och omfattar lika många gymnasiepoäng (2 500). Poängen motsvarar inte

antalet undervisningstimmar, som man kanske skulle kunna tro, utan elevernas arbetsinsats (Skolverket 2004:20). Arbetsinsatsen ska alltså vara densamma för alla program.

Alla gymnasieprogram ger också behörighet till högre studier. Inom samtliga program ska också alla elever skaffa sig vissa kunskaper som är gemensamma för alla program. Detta yttrar sig bl.a. i att de åtta s.k. kärnämnen, varav svenska alternativt svenska som andraspråk är ett, ingår i alla program och att målen för dessa kärnämnen är desamma, oavsett vilket program de ges inom. Med andra ord ska elever inom gymnasieskolan nå samma mål i kärnämnen, oavsett vilket program de läser.

Skolverket (1998:211) skriver i en utvärdering av fem gymnasieprogram följande om kärnämnen på olika program och en typ av utmaning som de kan innebära:

Införandet av kärnämnen på program med yrkesämnen har inneburit krav på nya didaktiska lösningar. De samtal vi fört med lärare i kärn- respektive karaktärsämnen visar entydigt bilden av att samverkan ställer krav på djupgående kulturförändringar. Det är olika ämnessyner och synsätt på kunskap och lärande som ska integreras i en och samma utbildning.

Att kärnämnenas mål och kursplaner i övrigt samt betygskriterier är desamma för alla elever på alla program betyder emellertid inte att undervisningen i kärnämnen behöver bedrivas på samma sätt på de olika programmen. Lärarna är istället fria att anpassa t.ex. arbetssätt och stoff till de intressen och behov elever har på olika program. Kursplaner och andra styrdokument lämnar också utrymme för sådan programanpassning. Avsikten är också att programmålen ska färga in undervisningen (Skolverket 2005c:89).

I lägesbedömningen från 2005 rapporterar Skolverket (2005:90) om vissa svårigheter i kärnämnesundervisningen och en inte avsedd olikhet i undervisningen på yrkes- respektive studieinriktade program:

Elever på några undersökta yrkesprogram får inte utbildning i enlighet med kursplanerna i kärnämnen. I stället ges en undervisning som saknar koppling till programmålen och utan att ämnesinnehållet fördjupas eller problematiseras i förhållande till karaktärsämnen. Däremot anpassas innehållet och nivån i kurserna på de studieförberedande programmen också till de kunskapskrav, som ställs av nästa kursnivå, av andra ämnen i programmet och ibland till och med av högre utbildning. Att undervisningen för elever på yrkesinriktade program kollektivt läggs på en förutbestämd nivå utifrån föreställningar om elevers intresse och

förmåga kan leda till att elever som avviker från den norm som har styrt nivån – antingen det är ”uppåt” eller ”nedåt” – inte får rätt stöd och stimulans.

Skolverket fortsätter med att konstatera stora skillnader i betyg i kärnämnen mellan yrkes- och studieinriktade program.

Ämnena är indelade i kurser. Skolverket (2000:47) anger flera skäl till kursindelningen. Man tänkte sig vid införandet bl.a. att en struktur med kurser skulle ge ökad flexibilitet samt underlätta ”samordningen inom gymnasieskolan /.../ genom att samma kurs kunde användas inom flera program” (2000:47). Avsikten var också att eleverna skulle få större möjlighet att påverka utbildningen (ib.). Skolverket (2000:48) fortsätter: ”Kurser utgör således en form av organisatoriska ’byggstenar’ för att åstadkomma olika lösningar inom utbildningarna”.

3.1.1. Betygen

I det relativa betygssystem som föregick dagens betygssystem rangordnades elever inom fem betygssteg enligt en normalfördelningskurva (Linde 2003:83f.). En viss andel av eleverna i riket skulle ha det högsta respektive det lägsta betyget, 5 och 1, en något större grupp skulle ha betyg 4 respektive 2, medan den största andelen elever skulle ha betyget 3, medelbetyget. Elevens prestationer bedömdes m.a.o. i förhållande till andra elevers prestationer (Tholin 2003:22).

Det betygssystem som gäller idag infördes 1995 och är ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem (Skolverket 2004:41). Systemet innebär att eleven bedöms i förhållande till mål som satts upp på förhand. Skolverket (2004:41) citerar läroplanen (Lpf 94) angående syftet med betygssystemet.

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygsriterier.

Betygsriterierna är alltså knutna till kursplanens mål. Kriterierna för G kan relateras till uppnåendemålen för en kurs medan kvaliteterna för VG och MVG vanligen återfinns i strävansmålen (Skolverket 2004:40f.). Kriterierna ska ange tydliga krav och ska vara kända i förväg av dem de berör, dvs. eleverna (Tholin 2003:36).

Skolverket konstaterar att det i det relativa betygssystemet var klarare hur många elever som skulle få ett visst betyg. I det målrelaterade

systemet kan man inte på förhand veta något om hur många som kommer att få ett visst betyg (Skolverket 2004:43). Att fler – i teorin rimligen de flesta – kan nå ett betyg kan kanske ha konsekvenser för betygen som urvalsinstrument. Det går dock inte att säga ännu, menar Skolverket (ib.), om de målrelaterade betygen ”ger bättre eller sämre prognos för högre studier”.

3.2. Nationella och lokala styrdokument

Olika aktörer har olika ansvar för skolan och undervisningen. På liknande sätt finns en rad dokument som formuleras på olika nivåer inom systemet. Till att börja med följer en beskrivning av några av dessa styrdokument som gäller för gymnasieskolan. Beskrivningen av styrdokument är om inte annat anges huvudsakligen hämtad från www.skolverket.se (2006-05-22), Gymnasieförordningen (1992:394), Skolverket 2000 eller ur Skolverket 2004, som är en kortfattad men relativt fyllig beskrivning av olika styrdokument; för ytterligare information hänvisas till den.

Vissa dokument beslutas om centralt, av riksdagen, regeringen eller Skolverket. De kallas här centrala eller nationella styrdokument. Riksdag och regering formulerar mål för skolan i skollagen och i de tre läroplanerna, som gäller för förskolan, det obligatoriska skolväsendet respektive de frivilliga skolformerna. På samma nationella nivå beslutas också om kursplaner för grundskolan och programmål för gymnasieskolan. Skolverket tar i sin tur fram kursplanerna för gymnasieskolan, s.k. allmänna råd samt betygskriterier för samtliga skolformer.

I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, återfinns övergripande mål för arbetet i skolan och de s.k. perspektiven som ska genomsyra all undervisning (det finns ett internationellt, ett etiskt, ett historiskt samt ett miljömässigt perspektiv). Läroplanen anger också den värdegrund som verksamheten i skolan ska bygga på, vari den demokratiska fostran är en central komponent. Skolverket (2004:6ff.) formulerar kortfattat viktiga drag i Lpf 94 och konstaterar att läroplanen redan i inledningen slår fast att ”det offentliga skolväsendet vilar på demokratis grund”. Demokratifrågor ska, vidare, inte bara diskuteras och studeras som ett kunskapsstoff, utan ”undervisningen /.../ skall också bedrivas i demokratiska arbetsformer” (ib.).

Verket framhåller (2004:7) att följande citat ur Lpf 94, som bl.a. beskriver kunskapsmål för undervisningen i skolan, är väsentligt för hur

gymnasieskolans kursplaner är utformade. Gymnasieskolan har i uppgift:

att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällsliv.

Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna skall också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ. På så sätt närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

Genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. (Cit. i Skolverket 2004:7)

Citatet är viktigt, menar Skolverket i samma text, bl.a. för att det påverkat utformningen av kursplanerna (2004:7). Vi kan konstatera att detta tycks stämma för svenskämnenas kursplaner, bl.a. för att citatet omtalar kunskaper och kompetenser av olika slag. Det gäller både kunskaper av mer ”beständig” natur och kompetenser att självständigt skaffa information när man behöver det. Båda känns igen från kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Citatet omnämner också hur kunskap används i en tillvaro som är föränderlig och ställer olika krav. Från kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk känns också formuleringarna om informationshantering igen liksom om kritiskt tänkande.

Regeringen fastställer utöver Gymnasieförordningen och läroplanen också program mål för vart och ett av gymnasieskolans nationella program. Skolverket (2000:42) beskriver program målen på följande sätt:

För att hålla samman de olika kurserna till en enhetlig utbildning inom ett program tillkom program mål. Program mål anger syftet med utbildningen inom ett program. Program målen är överordnade kurs målen och anger syftet med hela utbildningen och dess konsekvenser för undervisningen i ett enskilt ämne. I förlängningen betyder införandet av program mål att lärares ansvar för undervisningen i ett enskilt ämne

vidgats till att även innefatta ett ansvar för ämnets roll inom en utbildning.

Programmålen har alltså konsekvenser för undervisningen i alla ämnen. Särskilt relevanta tycks de vara för kärnämnen, dvs. för bl.a. svenska och svenska som andraspråk, därför att dessa i synnerhet ska ”hämta färg från programmålen” enligt Skolverket (2004:8). Naturvetenskapsprogrammets programsmål (Skolverket 2000c:8ff.) kan tjäna som exempel på hur programsmål kan vara uppbyggda. Det innehåller en del med syften för programmet samt en del som kallas Programmets karaktär och uppbyggnad. Under rubriken Skolans ansvar återfinns en rad kunskaper av olika slag, kompetenser och förhållningssätt, t.ex. att kunna ”tillämpa ett naturvetenskapligt arbetssätt utifrån problemlösningsmetodik, modelltänkande, experiment och teorikonstruktion” eller att ha ”utvecklat ett intresse för naturvetenskapliga frågeställningar” och kunna ”analysera, formulera och lösa problem med hjälp av naturvetenskapliga metoder”.

Det är Skolverket som beslutar om kursplaner och betygskriterier (för Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd) för vart och ett av ämnena i gymnasieskolan. Det finns två typer av mål i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk, ”Mål att sträva mot” och ”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs”; de kallas här strävansmål respektive uppnåendemål/mål att uppnå. Strävansmålen anger förmågor, insikter och kunskaper som skolan ska sträva efter att eleven uppnår, som namnet antyder. Enligt Skolverkets beskrivning (2004:37) är avsikten att de kunskaper och kompetenser som beskrivs i strävansmålen ska vara sådana som man inte blir klar med, i egentlig mening. De saknar ”tak” (Skolverket 2004:30). Av detta följer att eleverna inte bara kommer att fortsätta att utveckla dem efter avslutad skoltid utan också att de börjat tillägna sig dem redan innan de började gymnasiet (2004:37). Uppnåendemålen är av ett annat slag. De ska kunna nås av alla elever efter genomgången kurs. Vi återkommer till olika typer av mål i analysen av de nationella kursplanerna.

Alla de dokument som beskrivits hittills tillkommer på statlig nivå och fastställs av riksdagen, regeringen eller Skolverket. Andra dokument beslutar man om på lokal nivå. Utifrån de nationella läro- och kursplanerna ska kommunerna fastställa en skolplan. Skolplanens funktion är enligt Skolverket (2004:9) bl.a. att visa hur ”målen i de nationella dokumenten skall uppnås i just den kommunen”. Organisatoriska frågor beskrivs också, och här anger kommunen ”vilka resurser som skall användas, hur skolan skall organiseras, hur lokalerna skall se ut, vilken

personal som skall finnas”. På den enskilda skolan, slutligen, ankommer det enligt Skolverket att ta fram en arbetsplan där verksamheten planeras och där man beskriver hur man arbetar för att uppnå mål och för att utveckla verksamheten. Arbetsplanen ska enligt Gymnasieförordningen följas upp och utvärderas.

De olika nationella dokument som finns ska inte läsas separat utan i relation till varandra. Detta formulerar Skolverket (2000b:5) på följande sätt i ett avsnitt om målstyrning:

Skolans kunskapsuppdrag kommer till uttryck i skollag, läroplaner, program mål, kursplaner och betygs kriterier. Dessa styrdokument utgör en helhet och skall läsas tillsammans. Kursplanernas mål skall läsas mot bakgrund av läroplan och program mål och de kunskapskvaliteter som beskrivs i betygs kriterierna återfinns i kursplanernas mål. Styr dokumenten fyller vart och ett för sig en funktion. Tillsammans uttrycker de också en gemensam syn på program och ämnen. Denna grundsyn skall komma till uttryck i undervisningen.

Styrdokumentet är m.a.o. hierarkiska i så måtto att, exempelvis, kursplanerna bygger på läroplanen. Läroplanens kunskapssyn ska avspeglas i kursplanen, så att den lärare ”som följer kursplanen också automatiskt” kommer att ”följa läroplanen i de delar som handlar om kunskap” (Skolverket 2004:13). Däremot ryms naturligtvis inte alla aspekter i läroplanen också i program målen eller i kursplanen. Skolverket (2004:26) skriver istället att program målen ska ”spegla” läroplanen. Längre fram kommer vi att se närmare på nationella och lokala dokument i svenska och svenska som andraspråk.

3.3. Om styrningen

Flera genomgripande förändringar av skolans organisation genomfördes under slutet av 1980-talet och första halvan av 1990-talet. En viktig sådan förändring är att skolan gick från regelstyrning mot en högre grad av mål- och resultatstyrning. Grovt uttryckt innebär det att ett större ansvar tillfaller kommuner och de enskilda skolorna för hur verksamheten ska utformas och hur de nationellt fastställda målen ska nås. Staten formulerar målen för verksamheten, vilka är relativt allmänt hållna, men anger i mindre utsträckning än tidigare hur de ska nås, t.ex. vilket stoff som ska användas eller vilka metoder. Staten har också ansvar för utvärderingen av skolan. Kommunerna är i sin tur i mångt och mycket fria att organisera skolan på det sätt som passar på plats och att

självständigt besluta om sådant som rör organisationen, t.ex. hur många skolor det ska finnas och vilka som ska arbeta där (Skolverket 1994b:19) och vilka resurser skolan får. Den enskilda skolan ansvarar i sin tur för hur målen ska nås inom just den verksamheten och konkretiserar genomförandet (Skolverket 1996:8). Avsikten är att systemet genom det fördelade ansvaret ska bli mer flexibelt och mer anpassligt till de förhållanden som råder inom en skola eller kommun: ”Tanken med decentraliseringen av verksamheten till kommunerna var att organisationen skulle bli mer ändamålsenlig och resurstilldelningen mer differentierad i förhållande till de lokala behoven” (Skolverket 2000:14). Ungefär samtidigt som förändringen i styrning omfördelades ansvaret mellan kommunal och statlig nivå också på andra sätt. Exempelvis blev kommunerna arbetsgivare för lärarna och fick ansvar för deras fortbildning.

Den nya formen av styrning påverkade också den centrala skoladministrationen. Skolöverstyrelsen lades ned och en ny myndighet, Statens skolverk, bildades. Beslutet motiverades på ett sätt som tycks beskriva riktningen i förändringen (cit. i Lundgren 2004:25).

Organisationen är uppbyggd för och anpassad till en detaljstyrd och hårt reglerad skolverksamhet /.../ Statens uppgifter när det gäller skolväsendet rör i huvudsak två områden, utveckling av skolan samt uppföljning, utvärdering och tillsyn av skolans verksamhet. För dessa uppgifter inrättas ett nytt ämbetsverk, Skolverket.

Sedan förslaget 1990 har Skolverket delats och idag finns två större myndigheter på skolområdet, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling.

Under 1990-talet infördes även nya läroplaner och kursplaner liksom ett nytt betygssystem, som ersatte det relativa betygssystemet. Gymnasieskolans struktur förändrades också och programgymnasiet infördes. I och med det förändrade styrsystemet förändrades utformningen av läroplanerna som blev mindre detaljerade. Detta är viktigt i förhållande till ÖGUS' syfte att undersöka svenskämnet i gymnasieskolan.

De centralt formulerade kursplanerna är generella (Skolverket 2004:34) och förutsätter att de som arbetar i skolan tolkar och konkretiserar dem. Även betygskriterierna är tolkningsbara och öppna för anpassning till den lokala verksamheten (Skolverket 2004:41f.). Lundgren (2004:26) citerar propositionen Ansvaret för skolan, som formulerar målens förändrade roll på följande sätt:

Målen skall /.../ utformas så att de kan konkretiseras och preciseras på lokal nivå. Detta skall ske genom att lärarna tillsammans, t.ex. inom en arbetsenhet, med utgångspunkt i de centrala målen och i kommunens skolplan ställer upp preciserade mål för sin undervisning.

I propositionen avsågs att varje skola och lärare skulle tolka och omformulera målen på det sätt som var mest fördelaktigt eller ändamålsenligt inom just den skolan. Skolverkets (2000:72f.) beskrivning lyder:

Tanken var att varje lärare skulle studera de nationella målen för skolan och därefter "översätta" dessa mål till mål för den egna undervisningen. På så sätt skulle varje lärare få möjlighet att "erövra reformen inifrån" och anpassa de nationella målen till de villkor och omständigheter som finns i den egna skolan. Olika vägar att nå de nationella målen skulle då öppna sig.

Det är alltså i hög grad personalen på den enskilda skolan som beslutar om undervisningens innehåll och stoff och om vilka metoder och arbetsätt som ska användas. Skolan har stor frihet att genomföra undervisningen på ett sätt som man anser passar på just den skolan: "i den nya styrningens idé ligger att detaljbestämmelser skall undvikas och att kommunernas och skolornas frihet skall vara så stor som möjligt" (Skolverket 1994b:13). Förutsättningarna inom den enskilda kommunen eller på den enskilda skolan förväntas med andra ord få stor betydelse för hur man arbetar för att nå målen. Skolornas beslutsutrymme kallas ofta det lokala friutrymmet. För ÖGUS' frågeställningar är det viktigt både att de nationella dokumenten är generellt formulerade och att de ska bearbetas lokalt, eftersom detta gör att man kan förvänta sig en viss variation i genomförandet av svenskämnen.

Friutrymmet innebär att staten delegerar en stor del av ansvaret för utbildningen och måluppfyllelsen till dem som bedriver utbildningen (Andersson 2003:10). Styrformen kan således antas innebära en ny typ av utmaning för dem som är verksamma i skolan (jfr Skolverket 1996:3; Wallin 1997:145). Andersson (2003:10) framhåller att samtalet tilldelas en viktig roll: "Samtalet, eller dialogen som det alltmer kommit att heta, antas /.../ inrymma en gemensam uttolkning av målen för den pedagogiska praktiken, och denna gemensamma tolkning, diskursen, är ett samtal som skall föras så att det relaterar till praktiken och inriktas på handling" (ib.) (jfr Wallin 1997:146). Wallin (1997:144f.) påpekar att samtalet kräver "retorisk kompetens" hos aktörer på både central och lokal nivå, då de har att tolka de nationella målen i olika typer av dokument som skol- och arbetsplaner och att formulera tolkningen i kon-

kretiserbara termer. De inblandade har fått nya roller: ”Skolpolitiker och kommunala tjänstemän, skolchefer, skolledare och lärare ställs inför uppgifter som inte bara är nya utan som på olika sätt går över gamla kompetensgränser och som kräver samverkan” (Wallin 1997:145).

Lärare och annan skolpersonal ska alltså läsa styrdokumentet i relation till varandra, tolka dem och utifrån dem utforma undervisningen. Román (2004:92) anar att kopplingen mellan olika styrdokument kan vara svår att göra liksom uppgiften att uttolka de nationella målen och omsätta dem i konkret undervisning. Han beskriver idealet som att låta undervisning och lokalt formulerade dokument genomsyras av läroplanen och ”en grundlig, ständigt pågående diskussion kring dess uttolkning” (ib.). I verkligheten kan detta dock vara svårt:

De skolverksamma på lokal nivå har i vilket fall stått inför en grannliga uppgift: att uttolka och förbinda läroplansmål/programmål, kursplanemål och betygskriterier (tillsammans med övriga styrdokument) på ett icke-instrumentellt och icke-reduktivt sätt och samtidigt söka garantera en likvärdighet (Román 2004:92).

Författaren (ib.) påpekar också att sådana ”icke-instrumentella” och ”icke-reduktiva” uttolkningar inte alltid är det som återfinns på skolor samt att ”konkretiserade betygskriterier istället noterats som starkast verkande styrmedel för undervisningen” (ib.).

I det nuvarande systemet aktualiseras frågan om likvärdighet och alla elevers rätt till likvärdig utbildning och rättvis bedömning, vilket Román (2004:86f.) också diskuterar. Likvärdighetsfrågan är komplicerad i ett mål- och resultatstyrt system. Staten anger endast öppna och generella mål som medger utrymme för lokala lösningar. Men samtidigt får inte skillnaderna vara sådana att systemet blir orättvist eller att eleverna inte får den utbildning de har rätt till. Större krav ställs på lärarna som själva förväntas skapa många lösningar: större krav ställs på lärarnas professionalism, ett ofta återkommande ord i samband med 1990-talets reformer (Skolverket 1996:8). I samband med reformeringen av gymnasieskolan sa t.ex. dåvarande skolministern:

Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenhet och professionalism som måste tas till vara. (Cit. i Skolverket 2000:41)

Lärarnas professionalism i kombination med tydliga mål (jfr Román 2004:84) ska garantera likvärdigheten och sätta ”gränsen för en (alltför) vid tolkningsbredd” (2004:85).

För gymnasieskolan finns ytterligare komplicerande faktorer, påpekar Román (2004:86), i det faktum att eleverna är spridda över olika program med delvis egna ämnen som representerar olika akademiska och professionella traditioner. För kärnämneslärare tillkommer svårigheten att utforma innehållsligt varierande men likvärdiga kurser på olika program (jfr Skolverket 2000). Det kan vara svårt att överge föreställningen att kurser skulle se likadana ut på alla program (jfr Skolverket 2000:51) och istället formulera ämnet, med Skolverkets termer, ”i mål- och kunskapskvaliteter” som kan anpassas till olika programutbildningar. Román (2004:86), som diskuterar problemet utförligt, sammanfattar flera aspekter :

Likvärdighetsdilemmat att staten med ena handen uppmuntrar till lokal uttolkning, med möjlighet att finna egna lösningar, och med den andra handen med olika medel söker upprätthålla likvärdig utbildning av en jämn kvalitet kompliceras ytterligare i gymnasieskolan genom den strukturella differentieringen. Programindelningen begränsar lokala variationer på samma gång som variation finns inbyggd i den överordnade strukturen. Elever söker sig olika vägar som ska vara lika mycket värda och ändå åtskilda. Kärnämnesblocket som utgör ett slags sammanhållande kitt, den allmänna grund alla elever bör stå på efter en gymnasieutbildning, kan tänkas åtminstone till en del garantera likvärdigheten (möjligheten till vidare studier), balanserat mot de övriga ämnesblocken (karaktärsämnesblocket och blocket med egna val). Samtidigt bottenar merparten av kärnämnen i en tydlig akademisk tradition, vilket uppenbarligen skapat särskilda problem på yrkesprogrammen.

3.3.1. Genomförandet enligt en utvärdering

Det har gjorts utvärderingar av hur reformeringen av gymnasieskolan genomförts. Här ska bara några enstaka iakttagelser redovisas. Det som är intressant ur ÖGUS’ perspektiv är bl.a. det lokala kursplanarbetet. Relevant är också att det tycks variera i vilken mån kursplaner och kriterier bearbetas lokalt och hur man förhåller sig till olika dokument.

År 2000 sammanfattar Skolverket flera års utvärdering och uppföljning av gymnasieskolan och reformen i rapporten *Reformeringen av gymnasieskolan* (Skolverket 2000). Enligt rapporten tycks skolorna ha kommit olika långt med genomförandet av reformen. Man rapporterar att ett lokalt utvecklingsarbete bedrivs på vissa skolor (2000:96).

”Kännetecknande” för arbetet på de skolorna är enligt verket ”att det utgår från en grupp lärare /.../ som omfattar och omsätter en gemensam pedagogisk idé” (ib.). Det finns också skolor där de lokala kursplanerna fungerar som redskap i utvecklingen av undervisningen (Skolverket 2000:44).

Skolverket (2000:43ff.) rapporterar också om vissa svårigheter i det lokala läroplansarbetet. Det finns ibland problem med att ”förstå och tolka de nationella kursplanerna”. Det förekommer exempelvis att moment ur målen tas bort eller att läromedel får ersätta lärarnas egen tolkning. På andra skolor har man koncentrerat sig på bara delar av de nationella kursplanerna, på uppnåendemålen, vilket dock, enligt Skolverket, är ”att reducera kraven på utbildningen”. Man rapporterar också om osäkerhet bland vissa lärare om kraven i de nationella kriterierna. Arbetet med att tolka de nationella målen och utifrån dem utarbeta undervisningsmål – i Skolverkets termer att ”översätta” målen – hade vid tidpunkten för utvärderingen ägnats mindre utrymme än organisatoriska förändringar (2000:72f.).

Skolverket beskriver i texten skolornas frihet att själva utarbeta metoder och arbetssätt för att nå målen som ”villkorad” (2000:45), i det att skolorna är skyldiga att i arbetsplanen dokumentera och motivera vad de gör. De är likaledes skyldiga att redovisa resultat (ib.). Det förekommer dock att det saknas utvärderingar (2000:45), och det är ibland oklart hur skolorna använder de uppgifter som ändå samlas in (ib.). Det händer också att skolor saknar arbetsplaner eller att arbetsplanerna har otydlig funktion (Skolverket 2004b:49).

I förhållande till dessa frågor, tycks det relevant att påpeka att Román (2004:84) beskriver tiden för införandet av den nya läroplanen, Lpf 94, i gymnasieskolan som turbulent. Han hänvisar till de förändringar som genomfördes ungefär samtidigt, t.ex. gymnasieskolans nya struktur. Den nya ansvarsfördelningen påverkade också lärares och rektorers uppdrag och ansvar. Snabbheten i förändringarna gör förstås att det är värt att fråga sig i hur hög grad de verksamma hade tid och utrymme att genomföra reformerna, och Román (ib.) undrar således i vad mån lärarna faktiskt förhöll sig till den kunskapssyn som den nya läroplanen bygger på och diskuterade den. Tholin (2003:41ff.), som undersöker grundskolors tolkning av betygskriterier, beskriver också en förvirrad situation. Implementeringen av det nya betygssystemet tycks ha varit bristfällig:

När grundskollärare hösten 1996 formulerar lokala betygskriterier har de alltså inte några tydliga riktlinjer. Istället är många av de föreskrifter och

råd som ges ut vid denna tid vaga och inte sällan motsägelsefulla. Det ges stort utrymme för lokala tolkningar, men skolor känner ofta ett stort behov av riktlinjer. (Tholin 2003:43)

Användningen av både lokala och nationella styrdokument och i vilken grad de styr undervisningen är viktig för ÖGUS' frågeställningar och undersökningar. I sammanhanget är det värt att påpeka att det i en undersökning från Skolverket (Skolverket 2005) av lärares användning av nationella och lokala kursplaner framkommer att de nationella kursplanerna är mycket viktiga i lärarnas planering av undervisningen. Lärarna säger sig också diskutera de nationella dokumenten med eleverna. Många lärare tycker dessutom att både de nationella och de lokala dokumenten är användbara då de ska förklara ämnet för eleverna samt betygskriterier. De lokala bearbetningarna av mål och kriterier är också viktiga i planering och bedömning, dock utan att ha en fullt så framträdande roll som de nationella dokumenten. Undersökningens resultat liknar ÖGUS' härvidlag. De gymnasielärare som besvarade ÖGUS' enkät ombads skatta de faktorer som påverkar deras undervisning i svenska, bl.a. nationella och lokala kursplaner. De nationella kursplanerna rankades mycket högt. Lokala kursplaner fick lägre men fortfarande relativt höga siffror.

Innan vi ser närmare på de nationella kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk ges en kort redogörelse för hur det gick till när ämnet svenska som andraspråk infördes i skolan. Några ord ägnas också ämnets ställning idag, ett drygt decennium efter tillkomsten.

3.4. Ämnet svenska som andraspråk

Ett modersmålsämne har funnits länge i skolan och beskrivs redan i 1800-talets läroplaner. Ämnet svenska som andraspråk har en betydligt kortare historia. Det ämne som finns i gymnasieskolan idag tillkom på 1990-talet, och dess tillkomsthistoria löper parallellt med invandringen under 1900-talets senare hälft. Tingbjörn (2004) nämner flera händelser och årtal som viktiga i ämnets historia, bl.a. 1989, då ämnet svenska som andraspråk blev ett ämne i gymnasieskolan (dock utan att ge behörighet till högre studier) och 1987 då svenska som andraspråk blev ett ämne i grundskolläroplanen och en del av de blivande gymnasielärarnas utbildning (Tingbjörn 2004:751ff.). Viktiga händelser för ämnets utveckling är enligt författaren också att det statligt finansierade Institutet för svenska som andraspråk inrättades 1997 inom Institutionen

för svenska språket vid Göteborgs universitet, där forskning och utvecklingsverksamhet bedrivs. Sedan år 2000 finns också en professur i ämnet, och en forskarutbildning har inrättats. År 1998 inrättades som Tingbjörn påpekar Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk med placering vid Lärarhögskolan i Stockholm med uppgift att bl.a. vara ett centrum kring frågor som rör kompetensutveckling och kunskaps- och erfarenhetsutbyte och att ta emot externa uppdrag (Tingbjörn 2004:758).

Ämnet har enligt Tingbjörn kringgärdats av ”misstro och motstånd”, och vägen mot status av ett fullvärdigt ämne har varit något ryckig. Ett förslag till kursplan i svenska som andraspråk togs förvisso fram samtidigt med övriga kursplaner under början av 90-talet, men detta antogs inte av regeringen (Tingbjörn 2004:755). Något senare förlorade svenska som andraspråk sin status av kärnämne i gymnasieskolan (2004:757). Efter ett regeringsskifte 1994 fattades dock ett nytt beslut om ämnets existens och ämnet blev från 1995 ett ”eget ämne i alla skolformer” (Ds 1995:40, s.7f.) och kärnämne som ger behörighet till högskolan. Den ambivalens och osäkerhet som kringgärdade ämnets tillblivelse hade dock negativa effekter i praktiken, då många skolor enligt Tingbjörn (2004:756f.) skar ner på undervisningen eller till och med upphörde med den.

I en departementsskrift från 1995 (Ds 1995:40) diskuteras svenska som andraspråk som ämne och dess ”betydelse för invandrarelevernas språkinlärning” (s. 7). Intressant är att texten också beskriver några av tankarna bakom kursplanerna i svenska som andraspråk från 1995:

Skolverkets arbete med dessa kursplaner utgick från principen att de skall vara likvärdiga med dem i svenska, men inte likadana. Kursplanerna utformades så krävande att godkänt betyg på svenska som andraspråk från gymnasieskolan eller den gymnasiala vuxenutbildningen skall kunna ge allmän behörighet för högskolestudier (Ds 1995:40, s. 9).

Om skillnaderna mellan kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk skriver man bl.a. (s. 28ff.) att Svenska A har ett ”klart identitetsutvecklande syfte” som saknas i svenska som andraspråk; detta känns igen även från dagens kursplaner (jfr Ämnets syfte). Man beskriver bl.a. svenska som andraspråk som ett ”koncentriskt ämne” där moment återkommer och ”inlärningen av det nya språket breddas och fördjupas”. Ett kunskapsområde i ämnet är andraspråksinlärning och ett annat kontrastiva språkstudier (ib.). I förhållande till kursplanen i svenska saknas danska och norska (ib.) och språkhistoria har en svagare ställning. Vad

gäller litteratur, anses yngre texter lämpligare än äldre (ib.). Om litteraturen konstateras också:

Litteraturen spelar en lika stor roll som i modersmålssvenska, men den studeras på ett annat sätt. Litteraturen är inte bara mål utan också medel i det språkutvecklande arbetet /.../ Litteraturläsning bör ske med en annan ordningsföljd i svenska som andraspråk. Först bör eleverna få läsa aktuella och moderna texter som ger språkliga mönster och hjälper dem att få ett funktionellt språk. De äldre texterna och den ingående analysen av språket kommer som nästa steg. (Ds 1995:40, s. 30)

Ämnet svenska som andraspråk har alltså en kort historia i skolan och har i sin nuvarande form bara funnits ett drygt decennium. Det finns skäl att tro att det ännu inte genomförts på det sätt som avsågs. I både forskning och utredningar rapporteras om brister både i organisation och undervisning. Bristerna uppmärksammades i en kartläggning från Myndigheten för skolutveckling (2004). Flera har iakttagits också i andra rapporter (SOU 2002:27, Skolverket 1998b, Skolverket 2001, Skolverket 2004b), bl.a. rörande låg status för ämnet hos elever och föräldrar, många obehöriga lärare, bristande bedömning av elevers behov att läsa ämnet, bristfälligt eller inget anordnande av undervisning. I Skolverkets kvalitetsgranskningar (1998b) räknas den bristfälliga organisationen av svenska som andraspråk, som inspektörerna ofta iakttog, som "C-miljö", den typ av miljö som i minst grad stöder elevernas läs- och skrivutveckling (1998b:119). Man konstaterar bl.a. att ämnet i många fall inte anordnas för berättigade elever eller att elever läser svenska som andraspråk som B-språk. I båda fallen bryter skolorna mot skollagen. I en senare rapport vittnar en expertgrupp från OECD (Utbildnings- och kulturdepartementet 2006:47f.) om bristande kvalitet och stor andel obehöriga lärare som undervisar i ämnet, och Skolverket (2005c:19, 65) rapporterar i sin årliga lägesrapport för 2005 om liknande brister, t.ex. att ämnet inte anordnas, att kunskaperna om kursplanerna i svenska som andraspråk är dåliga, att ämnet uppfattas som ett stödämne snarare än som ett eget ämne och att skolor inte känner till gällande regler. Det tycks m.a.o. finnas skäl att fråga sig om det är möjligt att utvärdera ämnet ännu.

En bristfällig och illa genomförd utbildning i svenska som andraspråk kan anses för ett särskilt olyckligt misslyckande med tanke på skolans uppdrag i förhållande till just denna elevgrupp. Med Tingbjörns ord är dessa elevers utbildningsmål "dubbelt":

De skall dels få undervisning *i* svenska som andraspråk för att kunna lära sig sitt andraspråk svenska på sina egna villkor och dels måste de ju också lära sig allt som svenska elever lär sig i skolans övriga ämnen, men detta måste de lära sig genom undervisning *på* svenska – det vill säga det andraspråk som de samtidigt håller på att lära sig. (Tingbjörn 2004:759f.)

Hyltenstam & Lindberg (2004:15f.) konstaterar att behovet av kompetens i svenska som andraspråk är stort idag liksom förmågan att bedöma vem som bör läsa ämnet. Begreppen första- och andraspråk är nämligen mer komplicerade och otydliga idag än tidigare i och med att många elever med utländsk bakgrund idag är födda i Sverige (ib.). De flerspråkiga eleverna som grupp har därtill en högst varierande kompetens i och erfarenhet av svenska beroende på hur, med vem och i vilka sammanhang de använder svenska respektive andra språk, och de uppvisar som grupp förmodligen en betydligt större variation än enspråkiga elever (ib.). Skillnaderna mellan fler- och enspråkiga elevers kompetens i svenska är av samma skäl inte alltid ”tydliga och uppenbara”. Författarna påpekar också (2004:18) att lärarna i svenska som andraspråk och modersmål, trots att de flerspråkiga eleverna idag är en så stor andel av det totala antalet elever, hör till de få som har ”någon utbildning kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling”. Hyltenstam & Lindberg fortsätter:

Det faktum att eleverna i dagens skola talar ca 140 olika språk har inte lett till några grundläggande förändringar av skolans övriga undervisning. Den bedrivs på många håll som om ingenting hade hänt.

Rimligen är det också så att den förändrade flerspråkigheten inte bara påverkar svenska som andraspråk utan även svenska. Många flerspråkiga elever ryms också inom svenskämnet.

När ämnet svenska som andraspråk diskuteras är det relevant att fråga sig hur mycket vi vet om hur ämnet bedrivs i skolorna. Som konstaterats har olika undersökningar visat brister i organisationen av ämnet, t.ex. vad gäller i vad mån undervisande lärare är behöriga och utbildade i ämnet eller i vad mån elever erbjuds att läsa svenska som andraspråk. Men man kan också fråga sig hur det ser ut i klassrummen och hur undervisningen ser ut. Kanske är föränderligheten ännu större i ett ämne som svenska som andraspråk som är ungt, inte har en lika lång och hävdvunnen tradition som svenska och säkert fortfarande är i färd med att formas.

Efter denna kortfattade beskrivning av svenska som andraspråk, övergår vi nu till de nationella kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk.

3.5. Nationella kursplaner i svenska och svenska som andraspråk

Som påpekats ovan medger styrsystemet en viss variation, genom skolors och lärares friutrymme att besluta om delar av undervisningen. Det faktum att programmålen färgar kärnämnen gör också att undervisningen kan se olika ut. Variationen avspeglas i undersökningen av de lokala kursplanerna längre fram.

Analysen nedan av de nationella kursplanerna syftar bl.a. till att visa på bredden i ämnena i jämförelse med högskolornas svenskämnen. Det finns för det första en innehållslig bredd i ämnena i jämförelse med högskoleämnena. För det andra har gymnasiesvenskan mer vittfamnande syften. Beskrivningen syftar också till att ta fram mål, syften och innehåll i svenska och svenska som andraspråk, för senare jämförelse med högskolan. När man läser de nationella kursplanerna är det också värt att lägga märke till att de anger mål men inte medel och att de är generellt formulerade. Exempelvis sägs om språkkunskaper att eleverna ska utveckla kunskaper om svenskans uppbyggnad och historia. Vilka epoker i svenskans utveckling som skulle vara intressanta sägs dock inte eller hur omfattande studierna bör vara, och inte heller sägs något om vilka aspekter av språket som är värda att känna till.

Till att börja med återges en kursplaneanalys med relevans här, Hellbergs (2002) analys av kursplaner i svenska för grundskolan. Hellberg lyfter bl.a. fram heterogeniteten i texten (tilläggas kan att svensk kursplanen för grundskolan i mångt och mycket påminner om den för gymnasieskolan).

3.5.1. Röster

Kursplaner är resultatet av flera människors arbete och av både konflikter och konsensus, konstaterar Hellberg (2002:83) i en kursplaneanalys som sammanfattas nedan. Det är därför inte överraskande att ett sådant dokument kan vara sammansatt. Flera röster talar i grundskolans kursplan i svenska, menar Hellberg, vilka han hänför till ”värderingar och intressegrupperingar som existerat också före, utanför och efter kursplanens tillkomst”. En av rösterna är ”harmonins röst” (2002:89f.),

som bl.a. står bakom följande konstaterande: ”I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet” (vilket också återfinns i gymnasieskolans kursplan). Harmonins röst framställer detta faktum som om det vore oproblematiskt och självklart. Den utmärks av få uttryck för resonemang eller för att det skulle finnas alternativ till det som rösten med sin ”auktoritativa” stil påstår. Exempelvis finns i den få exempel på ord som *trots att*, *men* och *inte* (ib.). Detta är mycket utmärkande även för gymnasiekursplanerna i svenska och svenska som andraspråk.

Mot harmonins röst står bland andra ”det gemensamma ansvarets” röst (2002:90). I grundskolans kursplan i svenska hör Hellberg denna röst i den kursiverade meningen i följande citat: ”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. *Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling*”. Rösten vill fördela ansvaret för den viktiga språkutvecklingen till fler ämnen än svenskämnet. Denna hotar därmed enligt Hellberg ”svenskämnets identitet”. En annan röst som strider mot harmonins röst är ”fiktionsens röst”. Den hävdar ett slags fiktionens enhet framför enheten mellan språk och litteratur, som harmonins röst står för, t.ex. mellan skönlitterär prosa, film och teater.

”Praktikens röst” hävdar språkanvändningens betydelse för språkutveckling. Användningen ska vidare ske i meningsfulla sammanhang, en formulering som Hellberg ser som ”en direkt markering mot formell språkträning”. ”Grammatikens röst” förespråkar kunskap om språkssystemet kontra den föregående röstens användning. ”Normens röst” står i sin tur för språklig korrekthet och döljer sig bakom yttranden som ”...utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer”. ”Individens röst” försvarar, föreslår Hellberg, individens eget språkbruk, och den skulle i så måtto kunna stå i konflikt med normens röst.

Hellberg (2002:98ff) inte bara urskiljer röster utan prövar också att relatera dem till de akademiska discipliner som ligger närmast svenskämnet, litteraturvetenskap och nordiska språk, vilket har direkt relevans för ÖGUS. Nordistiken kan relateras till det strävansmål som handlar om att tillägna sig kunskaper om det svenska språket. Bakom det gemensamma ansvarets röst, att fler än svensklärarna har ansvar för elevernas språkutveckling, kan eventuellt också nordistiken urskiljas. Men faktum är att det är få av de röster Hellberg urskiljer som han vill tillskriva något av de akademiska ämnena.

3.5.2. Kunskapsformer – några begrepp

I Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*, som formulerar den syn på kunskap som ligger till grund för läroplanerna, diskuteras kunskapsformer. Läroplanskommittén (SOU 1992:94, s. 65f.) urskiljer fyra kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. *Fakta* är ”kunskap som information, regler och konventioner” och betyder att något är på ett visst sätt. Det är kunskap ”som vi kommer ihåg eller har glömt bort” och kunskap som information. *Förståelse* har istället en kvalitativ karaktär och är ”att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen”. Fakta och förståelse är enligt kommittén nära förknippade. *Färdighet* är i sin tur att veta hur något ska göras. Kunskapsformen är enligt kommittén svår att beskriva i ord och är praktisk, till skillnad mot förståelse som är teoretisk. Väl att märka kan en färdighet dock vara intellektuell, vilket exemplifieras med matematiska färdigheter. Färdigheter hänger ofta samman med förståelse. För läsning och skrivning, skriver kommittén, är det exempelvis tveksamt om det alls går att skilja de praktiska från de mentala inslagen. Den sista av de fyra kunskapsformerna slutligen, *förtrogenhet*, kännetecknas av att vara tyst eller osynlig och är den vi använder exempelvis då vi gör bedömningar. Kommittén skriver om fakta att de bl.a. kan utgöras av regler. Om förtrogenhet konstaterar man att det bl.a. innebär förmågan att tillämpa regler: ”genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss reglerna i dessa verksamheter”. Enligt Skolverket (1996:10) innebär förtrogenhetsbegreppet en vidgning av begreppet kunskap, så att detta ”omfattar den kunskap som grundar sig på erfarenhet. I begreppet förtrogenhetskunskap betonas erfarenheten som en viktig del i elevens kunskapsutveckling”. I en text från Skolverket (1996:10) formuleras Läroplanskommitténs kunskapsformer på följande sätt: ”fakta som information, förståelse som meningsskapande, färdighet som utförande och förtrogenhet som omdöme”.

Begreppet förtrogenhet tycks likna Lindes (2003) kunskapsform *fronesis*, som är användbar vid läsningen av de nationella kursplanerna och som återges här därför att författaren applicerar den på ett språkämne, engelska. Den motsvarar med Lindes ord ”förmåga till omdömesgillt handlande grundat i kunskap, erfarenhet och etiska relationer” (2003:42) – att skilja från exempelvis faktamässiga kunskaper, att veta om något. I ett språkämne kan *fronesis* med Lindes exempel (2003:49f.) vara stilistisk och genremässig anpassning, ett slags tillämpning av erfarenhet och kunskap i handling.

Vi ska i denna text inte gå in på kunskapsteoretiska frågor, och det går säkerligen att säga mer om olika kunskapsformer. Här nöjer vi oss med definitionerna ovan och använder dem som redskap för att kunna diskutera kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk.

Både i diskussioner nedan om kunskapsformer och i analyser av andra drag i kursplanerna är det viktigt att minnas att det hela tiden är fråga om en tolkning av texterna. Kursplanerna ger bara mycket sparsmakade upplysningar om vilka teorier eller antaganden som ligger bakom olika påståenden eller motiveringar till varför något sägs vara på ett visst sätt. Det går alltså sällan att med säkerhet veta vad olika utsagor grundar sig på.

3.5.3. Struktur

De nationella kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk är uppbyggda på samma sätt. De inleds med delen Ämnets syfte, där syftena med respektive ämne presenteras. Syftesdelen följs av strävansmålen, som är en av två typer av mål i kursplanerna. Strävansmålen beskriver kompetenser, förhållningssätt och kunskaper som saknar ”tak” (Skolverket 2004:30), med vilket avses att eleverna kommer att fortsätta att utveckla dessa kunskaper även efter avslutad skolgång. För svensk-ämnets del kan sådana kompetenser och kunskaper exempelvis gälla ”språklig säkerhet i tal och skrift” eller ”kunskap om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia” – inget av detta är något man blir klar med, varken under skoltiden eller efteråt. Strävansmålen ligger i allmänhet till grund för betygskriterierna för VG och MVG (Skolverket 2004:41). Den andra typen av mål är uppnåendemålen, som anger kunskaper, kompetenser och förhållningssätt som det i högre grad är möjligt att uppnå och som varje elev också ska ha uppnått när han/hon fullgjort en kurs. Om strävansmålen beskriver kunskaper ”utan tak”, är uppnåendemålen sådana där det kanske är lättare att tänka sig ett tak, att man når en viss nivå. Ett exempel ur kursplanen i svenska kan vara ”[eleven skall] kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad”. Målet är typiskt för uppnåendemålen också på det sätt att den uttrycker målet som en elevprestation (jfr Skolverket 2004:38). En annan skillnad mellan de två typerna av mål är att strävansmålen gäller alla kurser i ämnet medan uppnåendemål anges för varje enskild kurs.

Strävansmålen följs av Ämnets karaktär och uppbyggnad, som beskriver några utmärkande drag för ämnet och även för undervisningen. I

detta kan denna del sägas vara den i kursplanerna som kommer närmast diskussioner om hur ämnet ska genomföras, men några egentliga anvisningar om metodiska och didaktiska frågor förekommer som sagt inte i dagens kursplaner. I Ämnets karaktär och uppbyggnad ges också en kortfattad beskrivning av de kurser som ingår i ämnet och hur de skiljer sig från varandra.

Därefter följer uppnåendemålen och betygskriterierna. Kriterier ges för G, VG och MVG. Ämnena svenska och svenska som andraspråk ger båda behörighet till högre studier, och eleverna ska i mycket nå samma mål i de båda ämnena även om de når målen på olika sätt. Således återfinns ganska få skillnader mellan ämnena i strävansmålen. Skillnaderna är istället större mellan Ämnets syfte och Ämnets karaktär och uppbyggnad. Det finns också vissa skillnader i uppnåendemålen, även om många är gemensamma.

3.5.4. Syften och funktioner

I de flesta språkkursplaner¹ urskiljs i Ämnets syfte några olika **roller** eller **funktioner** som språket har för människor (analysen nedan följer delvis tankegångarna i Sundin opubl.). Ofta kan vad som sägs i andra delar av kursplanerna spåras tillbaka till vad som inledningsvis sägs om dessa funktioner, vilka alltså fungerar som utgångspunkt och motiveringar för andra delar av kursplanen och formuleringar i den.

I kursplanetexten följs varje funktion av ett av ämnets syften enligt följande mönster:

Funktion: ”För den personliga identiteten och för samhörigheten mellan människor har språket stor betydelse. Språket speglar skillnader och likheter mellan människor, deras personlighet, bakgrund, kön och intressen” (kursplanen i svenska).

Syfte: ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva väl samt att öka lyhördheten för andras språk och sätt att uttrycka sig i tal och skrift (ib.)”.

Den första funktionen som fastslås i kursplanen i svenska är språkets betydelse för ”den personliga identiteten och för samhörigheten mellan människor” i kraft av att återspegla ”skillnader och likheter” mellan

¹ Orden *språk* och *språkkursplaner* reserveras ofta för några ämnen och deras kursplaner, t.ex. moderna språk och engelska. I denna text används orden istället för samtliga språkämnen, t.ex. svenska, svenska som andraspråk, teckenspråk och engelska. I övrigt används gängse benämningar.

människor. Den andra är att språket – och litteraturen – enligt kursplanen också uttrycker ”den kulturella identiteten”. Den tredje språkliga funktion som kursplanen tar upp är språkets betydelse för lärande och kunskapsutveckling. Med hjälp av språket kommunicerar en människa med andra – ett slags kollektiv aspekt på lärande – och med språket sker begreppsbyggnad och utvecklas förmågan att ”se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera”. Kursplanen tycks således ge uttryck för uppfattningen om ett intimt förhållande mellan språk- och kunskapsutveckling. Lärandefunktionen tilldelar också ämnet en särskild roll i hela skolan och i allt lärande, även i andra ämnen, som det verkar just pga. den roll språket har för skolframgång och för intellektuell utveckling. Logiskt nog följer följaktligen också en passus om skolans ansvar för elevernas språkutveckling:

Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar. Förmågan att reflektera över, förstå, värdera och ta ställning till företeelser i omvärlden växer. Svenskämnet har i samverkan med andra ämnen ett ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfull helhet i sin utbildning, där den valda studieinriktningen är en utgångspunkt.

Att i tal och skrift kunna använda språket är således en förutsättning för studier och för att aktivt och ansvarigt kunna delta i samhällslivet. Det är därför ett viktigt uppdrag för skolan att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och möta olika texter och kulturyttringar.

Syftena med ämnet svenska är enligt kursplanen ”att stärka den personliga och kulturella identiteten”, ”att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande” och ”att bidra till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra”. Dessa syften återfinns i textens början och återkommer efter varje funktion, enligt mönstret ovan. I kursplanen i svenska urskiljs särskilt många funktioner för språket, fler än i någon annan språkkursplan. De är av ett annat slag än dem man förväntar sig i högskolans kursplaner.

Kursplanen i svenska som andraspråk tar upp en av de funktioner som finns i svenskämnets kursplan, språkets betydelse för lärande. De syften som gäller kunskaps- och språkutveckling är gemensamma för svenska och svenska som andraspråk. Men det finns också viktiga skillnader mellan ämnena. Redan inledningsvis slår kursplanen i svenska som andraspråk fast att ämnet syftar till att stödja flerspråkiga elevers förmåga att kommunicera på svenska och att stödja andraspråksutveckling. Ämnet siktar mot en så god språklig nivå hos eleverna att de klarar sig

på alla livets områden utan att hindras av bristande kunskaper i svenska. Andraspråksperspektivet är helt frånvarande i kursplanen i svenska, och kursplanen i svenska som andraspråk påvisar alltså redan i de första raderna en särart i förhållande till svenskämnet. Därutöver har svenska som andraspråk det utomspråkliga syftet att eleverna ska ”öka sin förståelse för livet i Sverige”, och ”kultur och samhällsliv” ingår i ämnet.

Ur högskoleperspektiv är det intressant att konstatera att flera av syftena i båda kursplanerna är språkliga. Språkliga syften i svenska är ”förmåga att kommunicera med andra”, ”förmågan att tala och skriva väl”, ”öka lyhördheten för andras språk” och i svenska som andraspråk ”möjlighet att utveckla god förmåga att kommunicera muntligt och skriftligt på svenska”, ”stödja tilläggnandet av ett andraspråk”, ”vid och varierad språkutveckling”. I båda ämnena framhävs språkutveckling och att eleverna ska få ”rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och att möta olika texter och kulturyttringar”. I andra syften i kursplanen i svenska förekommer emellertid inte ordet *språk* utan istället ord som *identitet*, *tänkande*, *analys*, *ställningstagande* (jfr Sundin opubl.), t.ex. ”stärka den personliga och kulturella identiteten”, ”utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande”, ”bidra till framgång i studierna”. I både kursplanen i svenska och svenska som andraspråk finner vi de lärande relaterade syftena ”ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfull helhet i sin utbildning”, och i kursplanen i svenska som andraspråk syftet att eleverna ska ”använda skrivandet för att tänka och lära”. Detta är egentligen allmänna kompetenser som har mindre att göra med stoffet i svenskämnenas akademiska motsvarigheter, litteraturvetenskap och nordiska språk.

Svenskämnets kursplan omfattar, vidare, syften som mer eller mindre tydligt har med litteraturläsning att göra, ”ta del av och ställning till kulturarvet”, ”uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter”. Kursplanen i svenska som andraspråk anlägger ett annat perspektiv på litteraturläsningen, som kopplas till språkutveckling, och menar att den ska ”öka elevernas medvetenhet om den betydelse skönlitteraturen har för språkutveckling och kulturförståelse” utöver att vara en ”källa till glädje, personlig utveckling och tillfredsställelse”. Som konstaterats har kursplanen också ett kultur- och samhällsrelaterat syfte.

Det är värt att notera att många av syftena snarast är allmänspråkliga och skulle kunna gälla för alla språk eller för alla modersmål eller andraspråk. Man kan vidare konstatera att faktamässiga kunskaper om t.ex.

språk och litteratur inte uttrycks som explicita syften i något av svenskämnen, vilket är en intressant skillnad i förhållande till högskolan. Många syften handlar snarare om att utveckla kompetenser och i några fall om förståelse. Däremot är det möjligt att kursplanerna menar att de faktakunskaper och andra typer av kunskaper som beskrivs längre fram i texterna behövs för att syftena med ämnena ska nås, och att flera syften förutsätter sådana kunskaper. Exempelvis kan man anta att lyhördhet för ”andras språk och sätt att uttrycka sig” förutsätter kunskaper om olika människors språkbruk, och kanske kan man på liknande sätt tro att förmågan att ”tala och skriva väl” underlättas av insikter i hur språket används i olika sammanhang. På samma sätt tycks det rimligt att andraspråkskursplanens syfte att ”stödja den speciella inlärningsprocess som tillägnandet av ett andraspråk innebär” gynnas av kunskaper om sådana ”metoder och verktyg för andraspråksinläring” som omnämns längre fram i kursplanen.

Gymnasieskolans svenskämnen har sammanfattningsvis många syften i jämförelse med svenskämnet på högskolan. Kursplanerna strävar efter att utveckla inte bara kompetenser som skrivande – vilket också högskolan gör – utan har också ambitioner för personlig utveckling hos eleverna och att förbereda dem för samhällsliv och studier genom allsidig språkutveckling. Till skillnad mot högskoleämnena kretsar inte syftesdelen huvudsakligen kring kunskaper om litteratur och språk. Syftena motiveras med funktioner, vilket är något man kanske inte förväntar sig i högskolans kursplaner.

3.5.5. Mål att sträva mot

I strävansmålen finns en liknande bredd i förhållande till högskolan som i syftesdelen. Den innehållsliga bredden är t.o.m. större än i syftena. Här tas sådana strävansmål upp som har relevans för jämförelse med högskolan.

Flera av strävansmålen, som med några undantag är gemensamma för svenska och svenska som andraspråk, kan relateras till de funktioner som språket enligt svensk kursplanerna har. Så finns en mer eller mindre tydlig koppling mellan följande mål, som återfinns i båda kursplanerna, och språkets funktion för lärande som båda kursplanerna beskriver och som resulterar i slutsatser om ämnens ansvar för elevernas lärande och för deras uppfattning av utbildningen som en helhet:

[Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven] uppfattar en helhet i sin utbildning och kan tillägna sig nya begrepp, förstå sammanhang och tillämpa sina kommunikativa färdigheter (SvA: på svenska) som är aktuella för den valda studieinriktningen, utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig (SvA: på svenska) i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan, förvärvar insikt i hur lärande går till, särskilt med avseende på språkets roll, och lär sig att på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

Ett annat strävansmål tycks härröra ur den funktion språket enligt kursplanen har för identiteten: ”fördjupar förståelsen av språkets betydelse för identiteten”.

Ur de syften som har med förmåga att använda språket på ett funktionellt och ändamålsenligt sätt att göra, springer ett viktigt strävansmål som längre fram ger eko i uppnåendemål och betygskriterier. Målet gäller en stilistisk anpassning som är relativt framträdande i kursplanerna: ”utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel”. Sådant skrivande, som inkluderar anpassning till en mottagare och till genre, kräver rimligen att man föreställer sig olika kommunikativa sammanhang för det man skriver och att skrivsituationen därigenom får drag av autentiska situationer. Kanske pekar kursplanerna därigenom mot en icke-formell undervisning till förmån för en funktionell och mer verklighetstrogen användning av språket, en motsättning vi känner igen från forskningsöversikten. De strävansmål som har med skrivande att göra är förstås enkla att relatera till högskolesvenskan, där skrivande ofta är en viktig del.

Kursplanerna tycks beskriva flera olika typer av läsning. En typ av litteraturläsning förefaller relaterad till litteraturhistoria och epokstudier och eventuellt till litteraturen i sig som ett kunskapsområde: ”utveckla beläsenhet i centrala svenska (Sv: nordiska) och internationella verk”. I andra mål tycks litteraturen snarare peka bortom sig själv och vara en möjlig källa till kunskap och insikter om andra människor, kulturer och tider och ha potential för möten med annat än det välbekanta och nära:

utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje

genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera mot.

Sådana demokratirelaterade aspekter, som man inte förväntar sig i högskolesvenskan, återfinns också i ett annat strävansmål: ”i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer”. Kanske kan något liknande upplevelseläsning också läsas in i det andra målet ovan och därmed eventuellt också ett annat innehåll i texterna. Ytterligare en typ av läsning som kursplanerna tar upp hänför sig till ett slags informationskompetens: ”utvecklar läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl text- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle”. Informationskompetens brukar inte ingå i högskolans svenska.

Ytterligare ett strävansmål som är gemensamt för kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk är det som gäller (med Läroplanskommitténs termer förmodligen fakta-)kunskap om språk och förståelse för olika språkbruk: ”utvecklar kunskap om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika”. I en jämförelse med svenskämnet som det bedrivs inom universitetet är detta strävansmål av särskilt intresse, eftersom sådana kunskaper ofta får stort utrymme i universitetets kurser.

Det finns också några skillnader mellan strävansmålen i kursplanerna i svenska respektive svenska som andraspråk. En grundar sig i andraspråksperspektivet i kursplanen i svenska som andraspråk, vilket genererar flera strävansmål, bl.a. ett kontrastivt och ett *om* andraspråksutveckling:

utvecklar förmågan att göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket

utvecklar kunskap om andraspråksinlärning och förmåga att inventera och beskriva sina kunskaps- och färdighetsbehov samt planera och utvärdera sin inlärning.

3.5.6. Beskrivningen av ämnenas karaktär

I Ämnets karaktär och uppbyggnad beskrivs några utmärkande drag för ämnet. Några ord finns också om undervisningen och hur den ska bedrivas.

I kursplanen i svenska utgörs två utmärkande drag av vad som kan kallas olika typer av *integrering* eller *samverkan*. För det första tycks kursplanen förespråka ett slags integrering i undervisningen av språkliga och litterära moment med formuleringen ”i ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet”. I den tidigare gymnasieskolan gavs betyg i två svenskämnen, ett litterärt och ett språkligt, men i dagens kursplaner betonas alltså att språk och litteratur inte ska särskiljas i ämnet. Teori om språk och litteratur ska också integreras. (Jfr Svedner 2000:126 som konstaterar att svenskämnet i 1900-talets kursplaner gått mot enhetlighet, från att tidigare beskrivits som ”olika, separerade element”.) En sådan integrering har förstås inte någon motsvarighet i svenskan i högskolan, där svenska och litteraturvetenskap utgör olika institutioner och ämnen.

Den andra typen av integrering som uttrycks i kursplanen tycks gälla ett slags samspel mellan teori och praktik:

Litterära, språksociologiska och språkteoretiska aspekter samspelar. Detta bidrar till ett fördjupat språkmedvetande och insikter i hur man använder språket i olika sammanhang samt till en större förståelse av litteraturen /.../ De språkliga aktiviteterna är i sig också väsentliga kunskapsområden. Inom ämnet ryms teoretisk kunskap om att läsa, skriva, tala, samtala, lyssna samt kunskap om att tolka både text och bilder. Dessa kunskaper är viktiga för eleverna att ta till sig för att de skall kunna ta ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga.

Denna aspekt tycks särskilja kursplanen i svenska från kursplanen i engelska. Linde (2003) har visat hur engelskkursplanen säger mycket litet om faktakunskaper om språk och i huvudsak beskriver färdigheter och den kunskapsform som Linde kallar *fronesis*. Kursplanen i engelska förefaller också, enligt samma författare, representera uppfattningen att språk lärs och utvecklas genom att man utsätts för språk, eller med författarens ord ”vid exponering för språket och aktivt deltagande i kommunikation” (Linde 2003:46), även om detta inte utsägs explicit. Man skulle kunna tolka kursplanen i svenska som att teoretiska insikter stödjer förmågan att använda språket, att kunskap om något stödjer kompetensen att göra något (jämför Brodow et al. resp. Schleppegrells resonemang i kapitlet Några bilder och områden). Kunskap om språk

kan, utöver allt annat, ses som ett slags metakunskap om hur språk används, t.ex. om hur det varierar mellan olika sammanhang och vilken effekt olika uttryck har. Denna aspekt är intressant i förhållande till högskolesvenskan, som för det första i hög grad handlar om epistemisk kunskap om språk, och där teoretiska moment för det andra ofta löper parallellt med de praktiska inslagen i färdighetskurserna.

Svenskämnets kursplan antyder också något om vad man ska skriva, läsa och samtala om för att detta ska bli meningsfullt för eleverna, nämligen frågor som är ”personliga, existentiella, etiska, historiska, framtidsinriktade”. En besläktad formulering fastslår att det i svenskämnet är möjligt att anknyta till elevernas övriga studier och sammanhang och att ”utgå från elevernas önskemål, förutsättningar och erfarenheter”. Eventuellt hör vi här ett eko av en uppfattning om hur språkutveckling går till och därmed hur svenskämnet bör bedrivas, nämligen att ”språket utvecklas när det används i meningsfulla sammanhang” (Dahl 1999:56). Om man vill, kan man läsa in ett avståndstagande från en innehållsligt urvattnad färdighetsträning som är formell och sönderstyckad i enskildheter och ett ställningstagande för det Malmgren (1996) kallar det ”erfarenhetspedagogiska” svenskämnet.

Ämnet svenska som andraspråk skiljer sig en del från svenska, som det framstår i Ämnets karaktär och uppbyggnad. Flera aspekter på ämnet framhålls. En första är att det huvudsakliga innehållet i svenska som andraspråk inte som i svenska är ”kunskaper i och om språk och litteratur” utan språk och språkutveckling. I jämförelse med svenskämnet ägnar sig eleverna i svenska som andraspråk i större utsträckning åt t.ex. att utveckla sitt ordförråd och öva uttal. En andra aspekt är att elevernas språkutveckling ska stödjas genom att de tillägnar sig ”metoder och verktyg för andraspråksinläring”. Dessa aspekter gör kanske att svenska som andraspråk framstår som något mer centrerat kring språk än svenskämnet, som kan tyckas ha större fokus på litteratur. Att ämnets innehåll är språk och språkutveckling hindrar dock inte att både ”det svenska språket och den svenska litteraturen, med utblickar mot världslitteraturen” är ”viktiga kunskapsområden” i ämnet. En ytterligare aspekt hos ämnet som framhålls i kursplanen är det kontrastiva perspektivet, som saknas helt i kursplanen i svenska. Det kontrastiva perspektivet gäller såväl språk som ”kulturella och samhälleliga förhållanden”.

Det finns många likheter mellan beskrivningarna av kurserna i de båda ämnena. Exempelvis sägs B-kursen vara mer analytiskt inriktad än A, och i båda kursplanerna sägs perspektivet i jämförelse med A-kursen ”vidgas ytterligare mot historien, samhället och framtiden”. Något som skulle kunna vara ett mer vetenskapligt skrivande omnämns också i

båda kurserna: ”samlade av material, planering och utformning av egna texter”.

3.5.7. Mål att uppnå

Flera teman från de tidigare delarna av kursplanerna känns igen i uppnåendemålen och betygskriterierna. Så är eleverna enligt A-kursernas uppnåendemål medvetna om skillnader mellan tal och skrift och kan anpassa sitt språk efter sammanhang och mottagare, vilket är bekant från strävansmålen. Den funktion som språket enligt Ämnets syfte har i lärande får möjligen genklang i det mål som säger att eleverna ska ”kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande”. Ett uppnåendemål har med informationskompetens att göra och har en tydlig parallell i strävansmålen: ”kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera”. Svenskämnenas relation till andra ämnen och till programinriktningen känns igen i det uppnåendemål som vill att eleverna tillgodogör sig texter som är ”relevanta för eleven själv och för den valda studieinriktningen”.

Men det finns också teman i de tidigare delarna av kursplanerna som är svagare företrädda eller inte tas upp alls i uppnåendemålen och betygskriterierna. Detta gäller exempelvis de strävansmål som omtalar demokratiska värden eller gemensamma diskussioner som siktar mot förståelse för andra. För högskolesvenskan är det relevant att norska och danska tas upp i strävansmålen men är mycket svagt i uppnåendemål och betygskriterier i kursplanen i svenska. Kunskaper om ”svenska språket” och ”dess uppbyggnad” finns i båda ämnernas strävansmål men inte i övriga kursplanen; i strävansmålen omnämns kunskaper om språkhistoria och språket i bruk vilket återkommer i B-kursen men alltså saknar motsvarighet i A-kursen. De ”metoder och verktyg för andraspråksinlärning” och det (språkliga) kontrastiva perspektiv som beskrivs i Ämnets karaktär och uppbyggnad i kursplanen i svenska som andraspråk har liten motsvarighet i uppnåendemålen. Fler exempel finns.

3.5.8. Diskussion

3.5.8.1. Några utmärkande drag

Gymnasieskolans kursplaner i svenska och svenska som andraspråk har flera drag som är mindre väntade i högskolans kursplaner. I båda kursplanerna urskiljs ett antal funktioner som språket har för människor och för språkgemenskapen. Funktionerna i svenskämnets kursplan rör personlig identitet, vad som kallas kulturell identitet samt lärande. Dessa funktioner tycks fungera som ett slags motiveringar till syften för ämnet vilka rör just identitet och lärande. Kursplanerna har höga ambitioner för ämnena och tilldelar dem en viktig roll i skolan på grundval av kopplingen som görs mellan språk och lärande, och svenska är viktigt för framgång i alla ämnen, enligt kursplanerna. Bland annat därför framhålls språkutveckling som ett viktigt syfte med svenskämnen. I synnerhet kursplanen i svenska uttrycker också ambitioner för elevernas personliga utveckling, demokratiska kompetens och informationskompetens, vilka tycks relaterade till läroplanen. Sådana ambitioner förväntar man sig inte i högskolekursplanerna. I förhållande till högskoledisciplinerna är det också värt att lägga märke till att flera av de kompetenser som beskrivs i kursplanerna är allmänna och egentligen inte gäller det traditionella innehållet i svenska. Syftena för ämnena säger inte något om kunskap om språk och litteratur.

Flera strävansmål kan kopplas till dessa funktioner och syften, t.ex. de som gäller insikter om ”språkets betydelse för identiteten” och ”hur lärande går till, särskilt med avseende på språkets roll”. Flera strävansmål tycks också kunna relateras till läroplanens värdegrundsmål. Andra mål beskriver snarare stoff, bl.a. kunskaper om svenskans struktur och historia. Tal och skrift är framträdande i strävansmålen, där vi även återfinner mål kring litteratur och informationskompetens. Liksom i syftesdelen beskrivs i strävansmålen alltså kompetenser och kunskaper som ligger utanför den traditionella nordistikens ram. Men samtidigt syns nordistikens stoff tydligare i strävansmålen än i Ämnets syfte. I gymnasiesvenskan utgör det dock en del bland flera. (Insikter om förhållandet mellan språk och lärande eller kring att språk utvecklas när det används i meningsfulla sammanhang hör naturligtvis till nordistiken, men vi är här inte ute efter varifrån antaganden i kursplanerna kan tänkas komma; jfr Hellberg 2002 och Teleman 1991 för diskussioner kring detta).

I uppnåendemålen är bl.a. skriftspråkliga kompetenser framträdande, exempelvis förmågan att anpassa en text till olika situationer och mot-

tagare samt medvetenhet om skriftspråkliga normer. Här beskrivs bl.a. också muntliga färdigheter, informationshantering och litteraturläsning. Likheterna med högskolesvenskan finns i uppnåendemålen bl.a. i den skriftliga kompetensen samt i det språkhistoriska respektive ”språk-sociologiska” mål som finns i B-kurserna. För högskolans vidkommande är det relevant att kunskap om grammatik samt danska och norska är svagt företrädda i uppnåendemålen. Att inte alla delar av t.ex. strävansmålen lämnar avtryck i uppnåendemål kan bl.a. förklaras med skillnaderna mellan de två typerna av mål, och att allt som skolan ska sträva mot i form av kunskaper hos eleverna inte låter sig omskrivas i sådant som eleverna också ska uppnå. Flera strävansmål som gäller t.ex. skrivande eller läsning siktar vidare och högre än uppnåendemål om motsvarande kompetenser. De strävansmål som omtalar exempelvis identitet, utbildningens helhet eller den språkliga dimensionen av alla skolans kunskapsområden är också svagt företrädda i uppnåendemålen, som jämförelsevis kan te sig reduktionistiska. Skillnaderna mellan de olika delarna av kursplanerna är intressant i förhållande till frågan vilka delar av kursplanerna som används mest i planeringen av undervisningen och som påverkar den mest.¹

¹ En notering kan göras om kunskapsformerna i betygskriterierna. Verben i betygskriterierna är aktiva och betecknar vanligen sådant som man gör i ”den yttre” världen, t.ex. *visa, sammanfatta, granska, sammanställa, diskutera, förmedla, beskriva*. Verben i uppnåendemålen betecknar samma typ av verbhändelser men innehåller även ”inre” eller ”mentala” verb som *ha kännedom om, ha kunskap om, känna till, vilja, förstå, bedöma, ta ställning till*. Av sådana skillnader skulle man kunna dra slutsatsen att målen ofta gäller kunskapsformer fakta och förståelse, medan kriterierna skulle beskriva färdigheter. Men skillnaderna grundar sig istället i en allmän skillnad mellan mål och kriterier som Skolverket (2004:43) beskriver på följande sätt:

”Målen för en kurs talar om vad en elev ska kunna. Kriterierna anger hur en elev på olika sätt visar sina kunskaper så att det blir möjligt att konstatera i vilken grad eleven nått målen. Elevens ’uppvisande’ kan antingen vara verbalt, genom en muntlig eller skriftlig berättelse, eller vara en handling. Eftersom det handlar om ett aktivt uppvisande av något slag uttrycks kriterierna alltid i aktiv presensform. Därmed blir verbet ’kan’ och dess synonymmer ’känna till’, ’ha kunskap om’ osv. inte användbara i betygskriterierna.”

Kriterierna beskriver m.a.o. manifestationer på att eleven kan något. Dessa kan grunda sig i nog så mycket förståelse, faktakunskaper och teoretiska insikter. Exempelvis springer förmodligen denna aktivitet ur mycket erfarenhet av och kunskap om skriftspråk, genrer och olika mottagares förväntningar: ”Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna” (Sv A, MVG).

Båda svenskursplanerna beskriver flera kunskapsformer. Exempelvis beskrivs i båda kursplanernas strävansmål både fakta, förståelse och färdigheter liksom det Linde kallar fronesis. Att gymnasiesvenskan omfattar också teoretiska kunskaper om språk framkommer också i Ämnets karaktär och uppbyggnad (i högre utsträckning än i motsvarande del i svenska som andraspråk). Enligt denna del är ”de språkliga aktiviteterna” inte bara kompetenser eleverna utvecklar och förfinar utan även ”väsentliga kunskapsområden”. Innehållsfrågan är dock komplicerad i kursplanen i svenska. Av formuleringen i Ämnets karaktär och uppbyggnad enligt vilken ämnets ”huvudsakliga innehåll” är kunskaper i och om språk och litteratur skulle man kanske kunna dra slutsatsen att kursplanen beskriver ett ämne som i mångt och mycket påminner om det Teleman kallar Svenska som språk och litteratur. Det är förmodligen den ämneskonception som är mest lik högskoleämnena svenska och litteraturvetenskap. I samma del i kursplanen är det dock också möjligt att läsa in ”livskunskapsämnet” eller det ”erfarenhetspedagogiska” svenskämnet, då de språkliga aktiviteterna blir meningsfulla om de gäller frågor som är ”personliga, existentiella, etiska, historiska, framtidsinriktade”. Svenskämnet rymmer kanske båda ämneskonceptionerna.

Både mängden funktioner och kunskapsformer och den innehållsliga bredden är intressant ur högskoleperspektiv. I högskolesvenskan urskiljs ofta inte sådana funktioner och de olika kunskapsformerna får olika tyngd i de båda utbildningsformerna. Även den stoffmässiga bredden ser olika ut. Vi återkommer till detta längre fram.

3.5.8.2. Kursplanernas utformning

Några ord kan också sägas om de nationella kursplanernas utformning. De nationella kursplanerna är mycket komprimerade och täta texter. De är därutöver föga resonerande utan snarare beskrivande: kursplanerna beskriver ofta tillstånd i presens där, exempelvis, elever gör något (i betygskriterierna) eller ämnet och undervisningen genomförs på ett visst sätt, inte sällan utan att mänskliga agenter är inblandade. I kursplanen i svenska står det t.ex. inte ”Lärare i svenska ska behandla språk och litteratur som en helhet och se till att litterära, språksociologiska och språkvetenskapliga aspekter samspelar” utan istället ”I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. /.../ Litterära, språksocio-

Tilläggas kan också att man när man formulerade betygskriterierna undvek detaljerade kriterier, för att undvika att kriterierna blev mer styrande än målen (Skolverket 2004:44).

logiska och språkteoretiska aspekter samspelar”, som ett faktum. (Jämför Hellbergs (2002) analys av svenskämnets kursplan där författaren bl.a. konstaterar frånvaron av explicita uppmaningar och föreskrifter liksom av ”läraren” som deltagare i texten (2002:94)). Svenskämnenas kursplaner innehåller heller inte några hänvisningar till källor eller utförliga resonemang till påståenden om hur något är eller hur undervisningen ska bedrivas. I kursplanen i svenska menar man exempelvis att ”de språkliga aktiviteterna är viktiga kunskapsområden” och att teoretiska kunskaper av det slaget är av godo för elevernas språkutveckling, men man skriver inte vad man stödjer sig på eller varför det skulle vara så. I samma text kan man också läsa att läsning, skrivning m.m. ”blir meningsfullt när personliga existentiella, etiska, historiska och framtidsinriktade eller andra frågor behandlas”. Läsaren kan tolka detta som ett ställningstagande i en diskussion om svenskämnets undervisning, i korthet mellan de aspekter Dahl (1999:86) kallar isolerad färdighets träning å ena sidan och en mer funktionell språksyn å den andra. Men sådana eventuella ställningstaganden redovisas sällan, och inte heller är det alltid möjligt att med säkerhet säga vilken forskning eller debatt kursplanerna tar spjörn mot, även om man kan gissa. I så måtto kan kursplanerna karaktäriseras som texter som bara i ringa grad bjuder in läsaren att ta del av och ta ställning till argument för och emot påståenden om stoff, syften och genomförande.

3.5.8.3. ”Språket är av grundläggande betydelse för lärande”

Vi ska kort återgå till en av de roller som språk har enligt kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk, rollen det spelar i lärande. ”Språket är av grundläggande betydelse för lärande och en väg till kunskap” enligt kursplanerna. På ett allmänt plan är frågan relevant ur högskolesammanhang, eftersom frågan bl.a. gäller svenskan som ett högskoleförberedande ämne. Det är relevant vilka språkliga uttryck eleverna har tillgång till i skolan; jfr exempelvis Ask (2005) som visar på skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program vad gäller elevernas förtrogenhet med akademiskt skrivande.

Det finns flera forskare som beskrivit de språkliga förändringar som det innebär att utveckla ett ”skolspråk” (eng. *academic/educational language*; Halliday 1993, Halliday & Matthiessen 1999, Schleppegrell 2004). Språkforskaren M.A.K. Halliday föreslår att själva kunskapsutvecklingen eller lärandet kan studeras som ett språkligt fenomen:

We might /.../ seek to model learning processes in general in terms of the way children construe their resources for meaning – how they simultaneously engage in "learning language" and "learning through language. /.../ When children learn language, they are not simply engaging in one kind of learning among many; rather, they are learning the foundation of learning itself (1993:93).

Halliday hör m.a.o. till dem som inte drar någon rågång mellan kunskaps- och språkutveckling. Ett litet barn lär sig t.ex. med tiden att generalisera och använder då nya språkliga medel (1993:98f.). I ett senare stadium förmår barnet att också uttrycka abstrakt betydelse (1993:109). Varje ny betydelse kommer att innebära en utveckling av barnets grammatiska resurser: "the structuring of new kinds of knowledge depends on new ways of using language" (Schleppegrell 2004:23).

Ju högre upp i skolåren elever kommer, desto större krav ställs på att de behärskar ett annat språk än det språk som används i den nära och bekanta vardagstillvaron. Vardagsspråket hör till "vardagskunskapen" och skolspråket till "skolkunskapen" (*common resp. educational knowledge*; Schleppegrell 2004). Skolspråket möter barnet tidigt i skolan men särskilt under de senare åren och gymnasiet blir den mer krävande (jfr Halliday 1993:111). Det språk skolan kräver utmärks allmänt bl.a. av att förmedlas via skriven text (Halliday 1993:109). Skriven text och i synnerhet akademisk, offentlig eller annan "avancerad" text har inte bara ett annat ordförråd än talspråket utan också en annan grammatik och ett annat sätt att strukturera innehållet. Att utveckla ett sådant språk kräver förtrogenhet med text och får sägas vara en viktig del av kunskapsutvecklingen. Mer specifikt har olika ämnesområden sina egna, särpräglade sätt att använda språket på, och skolspråket är däri tekniskt och tillhörigt olika discipliner. Att lära inom ett ämne är bl.a. att lära sig hur språket används inom disciplinen, att man är förtrogen med och kan uttrycka och manipulera de språkliga konventioner och genrer som ämnet rymmer. Inspektörerna i Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar uttrycker detta som att lärande inom ett ämne är att lära sig detta ämnes "sätt att språka" (Skolverket 1998b:108). Ett visst kunskapsområde kan med detta synsätt antas uttryckas med ett visst språkbruk, och det ena kan inte förändras utan att också det andra berörs.

Olika elever har olika erfarenhet av skolspråket och det offentliga språket och olika förutsättningar att själva behärska det. Det språk de själva för in i skolan åtnjuter därtill olika hög prestige. I det uppdrag skolan enligt svenskämnenas kursplaner har att "skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling" borde en viktig del rimligen vara elevers

tillgång till och förmåga att själva skriva olika typer av texter och genrer och använda det språk som krävs i olika ämnen och i samhällslivet. Målen för grundskolans svenska är torftiga, menar Dahl (1999:84). De preciserar inte ”vilken beredskap att använda sitt språk som [eleverna] behöver utanför skolan”. Kursplanen saknar bl.a. mål som gäller det språkbruk elever behöver för att ”få språket i sin makt, att det blir deras verktyg när de vill påverka sina villkor i arbetsliv och samhälle eller när de vill kämpa för sin åsikt i frågor som är angelägna för dem”. Frågan är m.a.o. om kursplanerna utgår från en idé om vilket språkbruk man bör behärska och vad som krävs för att man ska göra det? Antydningar finns t.ex. i formuleringar om studieinriktning samt om lärande och språkutveckling, men de är mycket allmänna. Det uttrycks inte heller någon tanke om utveckling mellan olika genrer. Vi har ovan sett att svensk-ämnets kursplan tar upp ”språksociologiska och språkteoretiska aspekter” liksom ”kunskap om att läsa, skriva, tala, samtala, lyssna samt kunskap om att tolka både text och bilder”. Konstateras kan dock att formuleringarna är ganska vaga och allmänna. De kan avse många olika delar inom språkvetenskapen och kan syfta till olika saker. För förhållandet språk/lärande och ett tydligare förhållningssätt till detta och det språkbruk elever behöver är kanske vissa ”metakunskaper” om språk mer användbara än andra, exempelvis kunskaper om text och genre, om språk i samhälle och som påverkansmedel. För kunskaper om ”människan som språkvarse” (jfr Brodow 2000:137) är kanske andra teoretiska kunskaper om språk lämpliga och fruktbara. I förhållande till högskolan är förmodligen hur som helst sådana frågor kring skrivande och språkutveckling viktiga.

4. Lokala kursplaner i svenska och svenska som andraspråk

4.1. Inledning

Man kan gå till väga på olika sätt för att få en bild av ett ämne (jfr Brodow & Rininsland 2005). Man kan t.ex. göra enkätundersökningar eller intervjuer med skolpersonal och elever. De bästa bilderna får man säkert genom klassrumsobservationer, i kombination med andra tillvägagångssätt. Ytterligare ett sätt är att läsa olika typer av dokument som styr och reglerar undervisningen. De olika tillvägagångssätten ger olika perspektiv på ett och samma ämne och kan förhoppningsvis komplettera varandra.

Skolornas verksamhet regleras i flera olika typer av dokument, vilka formuleras på både central och lokal nivå. På lokal nivå bearbetar skolorna de nationella styrdokumenterna på olika sätt. I Skolverkets författningssamling (SKOLFS 2004:23) beskrivs den lokala uttolkningen av nationella kursplaner och betygskriterier på följande sätt:

Nationella kursplaner bör tolkas och uttolkas lokalt på ett sådant sätt att det klargörs vad undervisningen ska innehålla och hur den ska utformas för att leda mot de nationellt fastställda målen. Nationella betygskriterier bör tolkas och utvecklas lokalt på ett sådant sätt att det klargörs vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg utifrån de nationella betygskriterierna. Det lokala arbetet för att tydliggöra och konkretisera de nationella målen och betygskriterierna har olika syften. Det utgör ett underlag för planeringen av undervisningen, det ligger till grund för information, diskussion och samråd med elever och föräldrar och för bedömningen av elevens kunskaper. /.../ Överenskommelser som görs i det lokala planeringsarbetet bör dokumenteras och varje lärare bör dokumentera de planer som utformas i samråd med eleverna. /.../ De lokala tolkningarna tillsammans med de nationella betygskriterierna ligger till grund för information till eleverna om vilka kunskaper de ska ha utvecklat för att erhålla ett visst betyg. Det är viktigt att det förs diskussioner om de lokala tolkningarna av kursplaner och betygskriterier mellan lärare i olika program, årskurser och skolor, både för att inspirera och lära av varandra och för att skapa likvärdiga förutsättningar för undervisningen och bedömningen av elever i skolan och i

olika skolor. Rektor ansvarar för att sådana diskussioner kommer till stånd.

Enligt texten ska de nationella kursplanerna och betygskriterier alltså bearbetas lokalt, bl.a. i syfte att förtydliga och förklara för elever och föräldrar vad som krävs av eleverna, vilka kunskaper som motsvarar ett visst betyg och hur undervisningen kommer att gestaltas t.ex. vad gäller innehåll och arbetssätt. Det är värt att notera att den lokala uttolkningen enligt SKOLFS har flera syften och ligger till grund för såväl planering och bedömning som diskussioner med elever och föräldrar. Det som fastslås lokalt bör därutöver dokumenteras och uttolkningarna bör diskuteras lärare emellan.

I ett annat sammanhang (www.skolverket.se/sb/d/258; hämtat 2006-04-19) skriver Skolverket att det inte finns något ”uttalat krav” på att lokala kursmål och betygskriterier ska utformas, bara på att det ska finnas en arbetsplan och en lokal planering:

I arbetsplanen ska anges hur skolan avser att arbeta för att nå de fastställda målen. I den lokala planeringen ska nationella mål och betygskriterier tolkas och utvecklas så att det klargörs vad undervisningen ska innehålla, hur den ska utformas och vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg. De överenskommelser som görs i det lokala planeringsarbetet bör dokumenteras och varje lärare bör dokumentera de planer som utformas i samråd med eleverna. Varje lärare är skyldig att för elever och föräldrar kunna redovisa vad som gäller för den egna verksamheten.

Men verket skriver också att de mycket allmänt hållna nationella betygskriterierna, som formuleras så för att passa olika sätt att genomföra undervisningen, ska ”tolkas och utvecklas lokalt på ett sådant sätt att det klargörs vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg”. ”För eleverna”, skriver man, ”är det viktigt att veta vilka förutsättningar som gäller”.

I detta kapitel beskrivs en typ av sådana uttolkningar, de lokala kursplaner i svenska och svenska som andraspråk som skolor tagit fram, där de konkretiserar hur undervisningen i ett visst ämne ser ut exempelvis vad gäller innehåll, mål och bedömning. Analysen gör inte anspråk på att vara en läroplansanalys i vetenskaplig mening.

De lokala dokumenten kallas oftast ”lokala kursplaner” på de skolor som ingår i denna undersökning, men de kan också gå under rubriken ”ämnesplan”, ”kursarbetsplan”, ”elevkursplan” eller ”ramplanering”. Här kallas de alltid ”lokal kursplan”.

4.2. Tillvägagångssätt och frågeställningar

Till grund för undersökningarna i detta kapitel ligger ca trettio lokala kursplaner i svenska och knappt ett tiotal kursplaner i svenska som andraspråk. De har samlats in genom kontakter på olika skolor och genom att jag skrivit till skolor och bett om att få ta del av lokala bearbetningar av de nationella kursplanerna. Andra kursplaner har hämtats från skolornas hemsidor. Skolorna finns över hela landet och representerar både storstäder, mindre kommuner och landsbygd. Dock har det inte varit möjligt att göra något representativt urval för sådana faktorer, framför allt därför att bortfallet varit stort, i synnerhet för kursplaner i svenska som andraspråk.

Undersökningen har heller inte gått ut på att bearbeta materialet kvantitativt. Antalet lokala kursplaner är förmodligen för litet för att det ska bli intressant med sådana jämförelser. De lokala kursplanerna är därtill sinsemellan så olika att en kvantitativ analys lätt kunde bli missvisande. Olikheter i materialet gör att det tycks mer relevant att göra iakttagelser av intressanta fenomen än att i alla stycken ge en heltäckande bild. Därför presenteras vissa tendenser i materialet samt citat och illustrationer som i första hand representerar de texter som används här.

Eftersom de lokala kursplanerna är olika varandra till utformning och innehåll, är materialet svårt att kvantifiera. Av samma skäl är det också så att man ofta bara kan tala om iakttagelser av typen ”i några kursplaner förekommer...” eller ”det finns kursplaner som...”. Ofta går det också att finna motsatta eller motstridiga tendenser som motsäger det man påstått. Det blir därför alltid fråga om en tolkning eller beskrivning av några fall bland flera. Eftersom skolorna är fria att själva utforma kursplanerna på det sätt de själva finner lämpligt, kan man inte heller förvänta sig annat än ett heterogent och till dels motsägelsefullt material.

De lokala kursplanerna har förmodligen olika funktioner på olika skolor. På vissa skolor fungerar de antagligen som verktyg för lärarna och representerar ett ganska stort mått av samsyn kring undervisningen och dess syften och mål. Det är möjligt att det på andra skolor finns stora skillnader mellan olika lärare om vad svenskämnet går ut på och hur man bör förhålla sig till de nationella dokumenten. I en utvärdering av fem gymnasieprogram konstaterar Skolverket (2000:44) att lokala kursplaner har olika funktion på olika skolor:

De lokala kursplanerna används på två olika sätt i arbetet. I skolor med livaktig debatt blir de instrument för kontinuerlig förnyelse av undervis-

ningen medan de i en skola, där kulturen är att man gör som man alltid gjort, blir de en signal till nytillkomna lärare att inordna sig. (Skolverket 2000:44)

Sådana skillnader syns också i materialet. På somliga skolor tycks den lokala kursplanen vara mer eller mindre kollektivt använda redskap. En skola bifogar t.o.m. en lista med sina kursplaner i svenska vilken är avsedd för läraren och tar upp teoretisk litteratur som har koppling till de moment som beskrivs i de lokala kursplanerna.

Andra kursplaner ger snarare intryck av att vara riktade utåt, mot mottagare utanför skolan. En skola skriver t.ex. en inledning om skolans profil och hur svenskundervisningen passar in i den och hur den kan stödja de mål som skolan har för elevernas utbildning. Skolan är en friskola och tycks ha en relativt utpräglad profil. Kursplanen ger intryck av att i lägre grad vara en beskrivning av svenskämnet för dem som är inblandade i undervisningen.

Åter andra lokala kursplaner tycks vara dokument som snarast används av lärarna på skolan men inte nödvändigtvis riktar sig till eleverna. Detta gäller t.ex. de kursplaner som anger mer detaljerade betygskriterier eller moment. Det förekommer, även om det inte alltid är fallet, att dessa kursplaner kräver en del bakgrundskunskap för att man ska kunna förstå dem. I en text står t.ex. att man använder sig av ”febustest” och att eleverna ska skriva ”ego-brev”, ord som nog inte är genomskinliga för den oinvigde.

Eftersom det finns skillnader som dessa mellan texterna och deras funktion på skolorna, bör de lokala kursplanerna läsas med en viss nypa salt och inte antas berätta allt om undervisningen i ämnena. Därtill kan det vara så att skolor tolkar bara vissa delar av de nationella dokumenten, t.ex. uppnåendemålen och betygskriterierna. Övriga delar i den nationella kursplanen syns då inte i de lokala uttolkningarna, vilket inte behöver betyda att stoffet inte finns i undervisningen. Tillkommer gör förstås också att de lokala kursplanerna ofta är ganska knapphändiga.

De frågor som ställs till de lokala kursplanerna i detta kapitel utgår på ett övergripande plan från ÖGUS' grundläggande frågeställning hur svenskämnet konstrueras i gymnasieskolan. Utan modifieringar är frågan mycket omfattande, och den begränsas här till de aspekter som kan belysas i lokala kursplaner. Naturligtvis är även de nationella svenskursplanerna en utgångspunkt, eftersom det är dem de lokala dokumenten grundar sig på. Viktiga perspektiv i de nationella dokumenten belyses också i de lokala, och de lokala läses i ljuset av de nationella: om den nationella kursplanen, exempelvis, förespråkar vissa

perspektiv på litteraturläsningen, är det förstas relevant hur de lokala kursplanerna framställer samma fråga och om de beskriver en undervisning som går i linje med den som beskrivs i de nationella kursplanerna.

I kapitlet Några bilder och områden där bilder av svenskämnet redovisades som det framstår i viss forskning och debatt framkom att svenskämnen kan variera ganska mycket beroende på uppfattningar om exempelvis ämneskonceptioner eller ämnens innehåll. Styrsystemet medger också variation. Variation framkommer också i detta kapitel.

Detta kapitel ser närmare på några områden. Här undersöks vad de lokala dokumenten säger om stoffet i ämnena, vad man enligt texterna gör i svenska och svenska som andraspråk. I kapitlet undersöks också vad som anges vara syftet med svenskämnen och vilka skäl som anges till att ämnet är viktigt och till olika moment. De nationella kursplanerna är utgångspunkt för frågorna kring de lokala kursplanernas syftesbeskrivningar. Jag är också intresserad av om de lokala kursplanerna beskriver kompetenser, faktakunskaper, teoretiska eller andra typer av kunskaper. Både stoff, kunskapsformer och syfte är relevanta för jämförelser med svenskämnet på högskolan. Två aspekter av den centrala kursplanen i svenska fokuseras också särskilt i de lokala, nämligen två typer av ”integrering” eller samverkan som det nationella dokumentet förespråkar. För det första ska språk och litteratur enligt den nationella kursplanen behandlas ”som en helhet” (Ämnets karaktär och uppbyggnad). För det andra beskriver den nationella kursplanen ett slags samspel mellan ”språkliga aktiviteter” och teoretiska kunskaper om samma aktiviteter, varvid kunskapen om ”aktiviteterna” antas stödja görandet: ”Inom ämnet ryms teoretisk kunskap om att läsa, skriva, tala, samtala, lyssna, samt kunskap om att tolka både text och bilder” (ib.). Det är intressant hur och i vilken mån skolorna förhåller sig till dessa två typer av samspel, då de är utmärkande för kursplanerna i svenska i förhållande till övriga kursplaner i språk, t.ex. i moderna språk och svenska som andraspråk. Båda aspekterna är intressanta också i förhållande till högskolan. Språk och litteratur behandlas där separat och däri skiljer sig högskolans och gymnasieskolans svenskämnen från varandra. De liknar däremot varandra i det att ”de språkliga aktiviteterna” är teoretiska kunskapsområden. Vidare är de lokala kursplanernas förhållande till de nationella ytterligare en relevant aspekt, t.ex. deras närhet till de nationella liksom vilka delar – syfte, strävans- respektive uppnåendemål, betygskriterier – i de nationella som också återkommer i de lokala. Slutligen är förstas skillnader och likheter mellan de lokala kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk en intressant aspekt då båda ämnena ger behörighet till högre studier.

Först kommer en beskrivning av de lokala kursplanernas utformning. Därefter följer en beskrivning av innehållet. Några delar med särskild relevans för högskolans svenska fokuseras särskilt: kunskaper om språk samt skrivande. Vi ser också närmare på betygskriterierna. Efter varje del följer en kort jämförelse med högskolans svenska.

Analysen av de lokala kursplanerna i svenska upptar merparten av kapitlet. Undersökningen av de lokala kursplanerna i svenska som andraspråk är dessvärre betydligt kortare, eftersom de är så mycket färre. Vissa iakttagelser gäller dock både de lokala kursplanerna i svenska och i svenska som andraspråk, t.ex. kursplanernas utformning, liksom allmänna tendenser som texternas närhet till de nationella dokumenten.

4.3. Kursplanernas utformning

De lokala kursplanerna skiljer sig i ganska stor utsträckning från varandra vad gäller omfång och ingående delar, vilket är viktigt att veta innan man läser beskrivningen av dem. Några lokala dokument består av över tjugo sidor medan andra innehåller bara några få. Merparten utgör bearbetningar av Svenska A och B men bara vissa lokala planer omfattar en kursplan för Svenska C. Likaså varierar det i hög grad vilka delar som ingår i de lokala kursplanerna. Inte alla kursplaner innehåller en beskrivning av ämnets syfte, utan många börjar istället med uppnåendemålen eller en momentbeskrivning, dvs. ett slags uppräknning av de olika delar som ingår i ämnet. På samma sätt varierar det om de lokala kursplanerna innehåller betygskriterier. Ytterligare en faktor som gör att kursplanerna skiljer sig från varandra är att skolorna ibland hämtar delar ur de nationella kursplanerna, t.ex. uppnåendemål eller betygskriterier. De delar som är vanligast förekommande i de lokala kursplanerna är förmodligen betygskriterier och momentbeskrivningar.

Vi såg i citatet ur SKOLFS ovan att ett av syftena med de lokala uttolkningarna av de nationella kursplanerna är att tydliggöra för föräldrar och elever vad som ingår i ett ämne liksom att förklara syften, mål och kriterier. Inte bara innehållsligt och dispositionsmässigt varierar de lokala kursplanerna utan även vad gäller tilltal och konkretion. Vissa lokala kursplaner är utförliga texter som beskriver ämnet ur många aspekter. En skola anger i sin kursplan allmänna mål och syften med svenskundervisningen och vad eleverna ska studera. I en särskild del om arbetssätt beskriver man hur studierna går till och berättar bl.a. att problembaserade arbetssätt och självständigt arbete är viktiga inslag i svenskundervisningen på skolan. Man beskriver också gemensamma

riktlinjer för närvaro, redovisningsformer och betygsättning och tar upp principer för elevinflytande och elevansvar under särskilda rubriker liksom betygskriterier och utvärdering. Dokumentet ger således en beskrivning av ämnet på flera sätt och är den mest utförliga i så måtto. Det kan därmed också anses ha ett tydligt föräldra- och elevperspektiv, i det att det ger så bred information och besvarar många frågor som kan tänkas uppstå när olika målgrupper läser om svenska. Därutöver är det lättläst och inte särskilt fackspråkligt. Följande är likaså ett exempel på en kursplan som tycks vända sig till en läsekrets av elever på så sätt att ett nationellt mål omformuleras i konkreta och vardagliga termer. I exemplet, en beskrivning av de moment som ingår i Svenska A, beskrivs olika typer av text som eleverna ska skriva:

Skriva. Du skall använda dig av det skrivna språket i olika syften samt anpassa det efter situationen och mottagaren: skriva en insändare där du klagar på något eller talar om vad du tycker och argumenterar för detta återge intryck från omvärlden i form av referat eller reportage
 skriva en fackuppsats knuten till studieinriktningen
 skriva en reflekterande essä där du förmedlar personliga tankar och känslor
 tillämpa dina språkkunskaper i praktiska skrivelser, t.ex. i en stipendieansökan eller en meritförteckning.

Det finns lokala kursplaner som är mycket konkreta. En handfull anger till och med läromedel som motsvarar den kunskapsnivå man vill att eleverna ska nå för ett visst betygssteg. Några ger också exempel på skönlitterära texter som eleverna kan läsa för att få ett betyg. På liknande sätt kan exempelvis antalet lästa verk anges i momentbeskrivningen eller i betygskriterierna.

Andra skolor intar en mer tolkande hållning och tycks kanske snarare ge exempel på hur mål kan konkretiseras i undervisning. Följande skola illustrerar på ett mycket konkret sätt hur ett nationellt betygskriterium kan tolkas och manifesteras. I citatet föregår de nationella betygskriterierna skolans egna formuleringar, som rubriceras ”uppgift” och ”resultat”. De nationella kriterierna gäller i detta fall elevernas läsning och reflektioner kring texten. Temat utvecklas i de högre betygsstegen så att läsningen kopplas till elevernas egna erfarenheter och förmåga att jämföra och reflektera. Detta tycks skolan ha tolkat som att uppgiften för varje steg blir mer och mer komplicerad, då fler och fler texter ska ingå och föras samman:

Kriterium för G: Eleven läser skönlitterära texter, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen.

Uppgift: Du skall läsa Jan Guillous *Ondskan*. Därefter skall du skriva en sammanhängande text, som kort sammanfattar handlingen, tydligt beskriver de viktigaste personerna och miljön samt återger dina tankar.

Resultat: Elevtexten måste återge handlingen korrekt. Texten måste innehålla trovärdiga person- och miljöbeskrivningar. Minst två egna tankar måste framgå tydligt.

VG: Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form.

Uppgift: För VG skall du, utöver kraven för G, läsa en recension av boken från en dagstidning, kommentera recensentens åsikter om bokens innehåll och form och jämföra med dina egna.

Resultat: Recensentens tankar måste återges rättvisande och sättas i relation till elevens tankar, t.ex. vad gäller romanens person- och miljöskildringar och språk.

MVG: Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation.

Uppgift: Du skall läsa två-tre texter som från olika tider och olika kulturer behandlar ondska och jämföra dem med Guillous text.

Resultat: Eleven skall kunna redogöra för hur ondska beskrivs i de olika texterna och se vilka likheter och olikheter som finns samt kunna koppla det lästa till sina egna erfarenheter.

Det varierar om skolor förklarar begrepp eller om de använder sig av dem som finns i den nationella kursplanen. Ett exempel på hur en lokal kursplan förklarar mål och begrepp i den nationella kursplanen är följande (det nationella målet föregår nedan skolans formulering):

[Eleven skall] kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk (Mål att uppnå, Svenska A)

Målet är att du ska kunna använda språket som ett så effektivt redskap som möjligt för kommunikation. Du får leka och laborera med ord och meningar i dina egna texter och utveckla dessa med utgångspunkt i reglerna för skriftspråket. Det kan vara enkla saker som att skilja mellan subjektform och objektform av ett personligt pronomen – de eller dem – men också att undersöka mer öppna möjligheter som t.ex. olika sätt att binda samman led i en mening. Du får kanske också fundera på när tal-språksformen av pronomenet de – ”dom” – även kan accepteras då du skriver, men också göra mer allmänna reflektioner kring vad som utmärker talspråk.

Formuleringen ger konkreta och relativt fylliga exempel på hur man kan tolka den generella målbeskrivningen i den nationella kursplanen. Många lokala kursplaner är emellertid mycket allmänt hållna. Kon-

kretionen är i många fall inte mycket högre än i de nationella dokumenten. Ofta hänger detta ihop just med deras närhet till de nationella dokumenten.

Sammanfattningsvis utgör de lokala kursplanerna ett heterogent och skiftande material på flera sätt. Olika skolor lägger olika tyngdpunkt på olika aspekter, de förhåller sig på olika sätt till de centrala dokumenten och ger med olika detaljrikedom och konkretion exempel på undervisningsformer och innehåll. Det är förstås viktigt att ha det i åtanke inför den fortsatta läsningen.

4.4. Syftet med ämnet svenska i de lokala kursplanerna

Ungefär en tredjedel av de lokala kursplanerna i svenska har ett slags inledning eller presentation av ämnet som kommer före mål, betygskriterier och beskrivningar av undervisningen och är mer allmänt hållen än dem. Här presenteras syftet med ämnet och vad det på det mest generella planet går ut på. Ofta ges motiveringar till varför eleverna ska läsa ämnet eller moment inom det. När det finns en syftesbeskrivning står den först i dokumentet och får därför en särskild tyngd för läsaren. Syftesbeskrivningarna är intressanta därför att de ger en fingervisning om hur man ser på ämnet som helhet på skolan och anger riktningen för återstoden av kursplanen.

Dessa presentationer är olika långa och utförliga. I vissa fall tar de upp bara några få kompetenser eller förmågor som eleverna ska utveckla, medan de i andra är betydligt mer mångordiga och tar upp kompetenser och kunskaper och ger olika motiveringar till varför ämnet är viktigt. Det tema som tas upp i flest kursplaner är de språkliga kompetenserna att tala, läsa och skriva. Ibland omnämns också att lyssna samt att se film eller ta del av andra kulturytryck. I några skolors kursplaner är utvecklingen av tre eller fyra kompetenser i stort sett det enda syfte som ges med svenskämnet: "Kursens syfte är att utveckla din förmåga att tala, skriva och läsa".

Dessa språkliga förmågor eller kompetenser är alltså det som oftast anges som syftet med svenskämnet. De flesta syftesbeskrivningar är dock mer utförliga än så. Vanligt är att de lokala kursplanerna knyter an till de nationella och omtalar de funktioner språket och i vissa fall litteraturen har för människan och samhället enligt Skolverkets kursplaner. Funktionerna fungerar som ett slags motiveringar till ämnet och det eleverna ska studera i formuleringar som "Språk och språkutveckling är viktiga för tänkande och lärande inom skolans alla ämnen" eller

”Språket har stor betydelse för fortsatta studier och framtida yrkesutövning”. Av dessa funktioner tar flest kursplaner upp språkets betydelse för elevernas lärande, i några kursplaner kopplat till framgång också i andra ämnen än svenska, vilket känns igen från den nationella kursplanen. I några fall menar kursplanerna också att eleverna ska lära om att lära och om språkets betydelse för tänkande och lärande:

Eleverna [ska] få större insikt i svenskans betydelse för tänkande och lärande

Utbildningen ska även ge insikt i hur lärande går till för att bilda och befästa kunskaper

Undervisningen i svenska har ett ansvar för att hjälpa alla elever med /.../ deras förmåga att tänka och lära.

De nationella kursplanerna tar som vi sett upp språkets funktion för såväl personlig som kulturell identitet. Några lokala kursplaner anknyter till de nationella angående detta och omtalar personlig utveckling och elevernas möjligheter att ”uttrycka den egna identiteten” som ett av ändamålen med svenskundervisningen. En av skolorna anger till och med ett slags identitetsutveckling som det första syftet med ämnet: ”Syftet med undervisningen i svenska är att du skall utvecklas som person”.

Andra teman som känns igen från den nationella kursplanen men är mindre vanliga i de lokala är språk och kultur. Någon kursplan hävdar att ”ett lands historia och kulturella identitet” finns i språket. Samma kursplan fortsätter sedan med att konstatera att goda språkkunskaper ger möjlighet att förstå kulturell mångfald. I några lokala kursplaner anknyter man i syftesbeskrivningen till eleverna som samhällsmedborgare: ”du skall utvecklas som person och förberedas för att på ett demokratiskt sätt kunna delta i samhället och ditt framtida yrkesliv”.

Många lokala kursplaner har som väntat också som ett övergripande syfte att eleverna ska ta del av litteratur och i vissa fall också av teater och film. Litteratur ska enligt flera kursplaner ge ”kunskaper och upplevelser”. Vissa kursplaner tar även upp de demokratiska aspekter på litteraturläsning som också återfinns i de nationella kursplanerna. Skönlitteratur ska t.ex. ”göra eleverna förtrogna med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden”. För en del skolor framstår litteraturläsningen och stimulans att läsa som mycket centralt för undervisningen i svenska, och en vill t.ex. ”stimulera elevernas läslust och uppmuntra till ett livslångt intresse för skönlitteratur och andra konstnärliga uttrycksformer”.

Några enstaka kursplaner säger något om kunskaper om litteratur i sina syftesbeskrivningar. Någon kursplan vill att elevernas ”kunskap om kulturarvet” ska öka och någon annan att eleverna ska veta mer om ”olika tiders och kulturers rikedom”. Däremot säger inte någon syftesbeskrivning något om kunskaper eller teori om språk, text, kommunikation eller om människan ”som språkavarelse” (jfr Brodow et al. 2000:137).

4.4.1. Syftena i förhållande till högskolan

Till de syften som förmodligen är utmärkande för de lokala gymnasiekursplanerna i förhållande till högskolan hör de som presenterar svenska som ett rent kommunikationsämne som går ut på att utveckla några färdigheter. På högskolorna är färdighetsmomenten vanligen bara en del av ämnet. Konstateras kan också att inte heller de lokala kursplaner som också nämner andra syften än kompetenser tar upp kunskaper om svenskan som ett syfte med ämnet, vilket ofta är det centrala syftet på högskolorna.

Vissa lokala kursplaner motiverar ämnet med att språket har betydelse för människor på olika sätt, t.ex. för en persons identitet och för lärande. Den typen av motiveringar och syften kan sägas hänga ihop med språkutveckling, ett centralt mål för svenskämnet. De är mindre väntade i högskolornas kursplaner.

Relevant i förhållande till språkämnet svenska på högskolan är också att litteratur och läsning tas upp som syften i de lokala gymnasiekursplanerna men däremot inte kunskaper om språk.

4.5. Vad gör man? Ämnets stoff

Större utrymme än åt syftesbeskrivningen ägnar de flesta kursplaner olika typer av beskrivningar av vad ämnet innehåller och vad man gör.

Ett vanligt sätt att beskriva ämnets innehåll i de lokala dokumenten är att göra listor över de moment som ska ingå i kursen eller ämnet eller att under olika rubriker beskriva delar av ämnet och centrala teman. Listorna och rubrikerna ger en uppfattning om vad som är ämnets stoff på olika skolor. Beskrivningarna är ofta indelade i olika moment och ger därför intrycket att ämnet är momentuppdelat. Andra skolor beskriver snarare sammanhängande teman där stoffet framgår på ett mindre systematiskt sätt. Detta framställningssätt är dock mindre vanligt.

”Inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och att möta olika texter och kulturyttringar” fastslår den nationella kursplanen i svenska. Att svenskämnet är ett kommunikationsämne där eleverna ska utveckla ett stort antal kompetenser är något som alla skolor i denna undersökning tagit fasta på. Två rubriker återkommer i samtliga lokala kursplaner, nämligen att tala och att skriva (vilka vi återkommer till längre fram). Den absoluta merparten har också rubriken Läsa, ibland presenterad bara som en färdighet, att läsa, ibland med bestämningen Läsa litteratur. Få skolor – runt fem – nämner läsning av andra texter än skönlitterära i A-kursen. Det förekommer att skolor presenterar innehållet i A-kursen under endast dessa tre rubriker, tala, skriva och läsa.

Något som också återkommer i många, drygt hälften, av de lokala kursplanerna är informationssökning och biblioteksanvändning i någon form. Ofta inkluderas användning av hjälpmedel som referenslitteratur, databaser, sökmotorer på Internet och ordböcker. I flera av dessa kursplaner omnämns i samband med informationssökning också att eleverna ska granska källor kritiskt, resonera om deras tillförlitlighet och värdera information.

Det finns flera kursplaner som inte tar upp informationssökning och källkritik i de delar som kan kallas momentbeskrivning. Informationshantering finns dock med både i strävans- och uppnåendemålen i den nationella kursplanen för kurs A, varför man får anta att detta ändå tas upp i undervisningen.

Ordet ”studieteknik” återfinns i några kursplaner. Det är något oklart vad det innefattar, och ingen skola preciserar heller närmare vad de menar med begreppet. I något fall inkluderas det i ett område tillsammans med informationshantering, som i detta citat: ”Söka information med hjälp av bibliotek och tillgängliga medier. Tillämpa studieteknik. Kritiskt bedöma ett urval av fakta. Utvärdera egen studieinsats.”

4.5.1. Om språk

I förhållande till högskolesvenskan är det mycket intressant i vilken mån de lokala kursplanerna tar upp kunskaper om språk, eftersom det är en så viktig del av ämnet på högskolan. I den nationella kursplanen för gymnasieskolan motsvaras sådana kunskaper i första hand av ett strävansmål.

Knappt ett tiotal skolor tar i A-kursen för svenska upp något slags ”fakta” (jfr SOU 1992:94) om språk i sina kursbeskrivningar. Dessa

skolor nämner grammatik som ett av kunskapsfälten i A-kursen. Det opreciserade ”ordkunskap”, som saknar egentlig motsvarighet i den nationella kursplanen, ingår också och ofta även språkriktighet och kännedom om språkliga handböcker.

Ett exempel på vad som ryms i ordet grammatik ges i följande citat (där det är något oklart om ”grammatiska regler” avser språkbeskrivning eller kanske skrivregler):

Du skall behärska grammatiska grundregler för det svenska språket och känna till ordklasser och satsdelar; arbeta aktivt med språkriktighet och förstå skillnader mellan talat och skrivet språk; utveckla ditt ordförråd och språkvariation, aktivt söka efter adekvata ord och uttrycksmedel.

Några skolor sätter in de språkliga kunskaperna i ett sammanhang, som följande skola, som relaterar språkkunskaperna till de nationella uppnåendemålen (”tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad” samt ”vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk”). Insikter i grammatik, skrivregler osv. motiveras av målen, vilka, omvänt, konkretiseras i momenten:

Språk: Den språkliga medvetenheten ska stärkas så att eleven tillämpar de regler som finns för språkets uppbyggnad och känner till skillnaderna mellan talspråk och skriftspråk. Eleverna bör således få insikt i: grammatik, skrivregler, språkriktighet (meningsbyggnad och ordval), stilfrågor, användning av språkliga handböcker (Skrivregler utgivna av Svenska språknämnden, SAOL, Våra ord eller annan etymologisk ordbok).

I de nationella kursplanerna för Svenska A finns inget sagt om kunskaper om grammatik i vare sig Ämnets karaktär och uppbyggnad, uppnåendemålen eller betygskriterierna. Vad gäller språk, fastställer målen att eleverna ska tillämpa insikter om språk genom att tala och skriva på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare. Eleverna ska likaledes tillämpa språkliga regler och vara medveten om skillnader mellan tal och skrift. Båda målen handlar om att göra något med grund i kunskaper, insikter och inlevelseförmåga snarare än att tillägna sig teoretisk kunskap eller fakta.

Härvidlag skiljer sig målen i Svenska A från målen i Svenska B. Svenska B innehåller ett mål som vi kan kalla det *språksociologiska målet* och ett vi kan kalla det *språkhistoriska*:

[Eleven skall] kunna göra iakttagelser av och diskutera språkliga skillnader som exempelvis kan bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort

känna till några väsentliga drag i hur det svenska språket har utvecklats från äldsta tider till våra dagar.

Denna skillnad mellan kurs A och B i den nationella kursplanen är förmodligen förklaringen till att kunskap om språk är betydligt vanligare i de lokala kursplanerna för Svenska B. I stort sett alla de lokala dokumenten har språkhistoria och språksociologi som en del av B-kursen. Följande citat är exempel på hur två skolor beskriver och i viss mån konkretiserar dessa moment:

Mål: Kunna lägga märke till och diskutera skillnader i språk som beror på ålder, kön, yrke, uppväxt- och bostadsort. Nordiska språk och minoritetsspråk. Känna till viktiga drag i svensk språkhistoria.

Förslag på moment: Fördjupningsarbete, språksociologi, dialekter, svenskans utveckling från runskrift till nusvenska, indoeuropeiska språk (språkträdet), minoritetsspråken.

Under kursen kommer du att studera språket ur olika perspektiv. Du får kunskap om hur ålder, kön, uppväxtort och sociala skillnader kan forma vårt språk och om minoritetsspråkens ställning i Sverige. Du blir medveten om hur språket används på olika sätt i olika sammanhang. Du får lära dig huvudpunkterna i den europeiska språkhistorien med fokus på det svenska språkets utveckling från vikingatidens svenska till den svenska vi talar idag. Du kommer även att läsa och studera texter på de andra nordiska språken och göra jämförelser mellan våra språk.

Gruppspråk, barnspråk, stilistiska skillnader är andra exempel på lekter som tas upp i kursplanerna och några omtalar också ortnamns- och personnamnshistoria. Bara en skola nämner tvåspråkighet.

Språksociologiska och språkhistoriska mål och moment är således kunskaper som återfinns i lejonparten av de lokala kursplanernas beskrivningar av Svenska B, och en knapp tredjedel av skolorna har grammatik och/eller språkriktighet som en del av Svenska A. De kursplaner som inte har grammatik i Svenska A och bara omnämner språkhistoria och språksociologi i Svenska B innehåller dock ingen grammatik över huvud taget. Med andra ord omnämns inte grammatik i två tredjedelar av de lokala kursplanerna, och den kunskap om språk de omtalar är språkhistoria och språksociologi.

4.5.2. Litteratur

Medan litteraturvetenskap och svenska språket ryms inom olika institutioner på högskolan, tas litteraturläsning upp i någon form i alla lokala kursplaner, vilket förstås är en väntad skillnad i förhållande till de akademiska ämnena. Gemensamma teman för Svenska A och B i de lokala kursplanerna är det demokratiska perspektiv som vissa skolor lägger på litteraturläsningen liksom de existentiella och etiska frågor som enligt kursplanerna tas upp på vissa skolor i samband med litteraturläsningen. Denna typ av läsning har stöd i ett av de nationella strävansmålen och beskrivs av en av skolorna på följande sätt: "Skönlitteraturen skall bidra till att göra eleverna förtrogna med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden". I både A och B omtalas i vissa lokala kursplaner litteraturen som en kunskapskälla. Ungefär lika vanligt i Svenska A och B är också att skönlitteratur läses som en spegling av olika tider, samhällen och kulturer, ibland kopplat till fördjupad förståelse av samtiden. Läsning för självkännedom och för att förstå andra förekommer också i både Svenska A och B.

Det finns emellertid också skillnader mellan Svenska A och B vad gäller litteraturmomentet. Det förekommer att litteraturhistoria tas upp i Svenska A, men det är inte vanligt. Några få lokala kursplaner nämner också "kunskap om" litteratur i Svenska A. Det litteraturhistoriska inslaget är istället vanligare i Svenska B. I tretton lokala kursplaner sägs explicit något om litteraturhistoriska inslag och perspektiv och ibland också om "utmärkande" eller "typiska" drag hos författare, verk och epoker. Skillnaden mellan kurserna kan eventuellt relateras till skillnader mellan målen för Svenska A och B i den nationella kursplanen. Även om målen för Svenska B i och för sig inte säger något om en kronologisk litteraturhistoria eller epokstudier, innehåller de dock ett jämförande moment som inte återfinns i Svenska A och de omtalar kunskap om litterära verk. Här finns inte den koppling till existentiella frågor som återfinns i målen i A. Vi bör också minnas att perspektivet i Svenska B enligt Ämnets karaktär och uppbyggnad i den nationella kursplanen "vidgas ytterligare mot historien, samhället och framtiden". Det verkar troligt att det är dessa skillnader som slår igenom som ett starkare litteraturhistoriskt fokus i de lokala dokumenten.

4.5.3. *Sammanfattningsvis om stoffet i förhållande till högskolan*

Sammanfattningsvis finns en viss likhet mellan syftesbeskrivningarna i de lokala kursplanerna och beskrivningarna av vad ämnet innehåller: de språkliga kompetenserna tala, skriva och läsa, och ibland också lyssna, är mycket starka inom ämnet. Samtliga lokala kursplaner i svenska tar upp dessa, och vissa kretsar i huvudsak kring kompetenserna. Det är intressant i förhållande till högskolan, där färdighetskurserna bara är en del av ämnet och förmodligen underordnade de teoretiska kurserna. En gymnasieskola anger t.ex. följande mål för undervisningen: ”Mål. Utveckling av elevens färdigheter att uttrycka sig i tal och skrift samt i att läsa och lyssna”. Andra moment som ingår i merparten av de lokala dokumenten är informationssökning och ofta bibliotekskunskap i någon form samt litteratur (eventuellt presenterat separat från läsningen), vilka saknar motsvarighet på högskolorna. Det historiska perspektivet på litteraturen är olika starkt liksom betoningen av faktakunskaper om litteratur, det en lokal kursplan kallar ”kunskap om litteratur”. En andra typ av litteraturläsning beskrivs som kretsande kring etiska och humanistiska frågor. Denna hänger eventuellt ihop med betoningen av (skön-)litteraturen som kunskapskälla om andra tider, människor och platser – litteraturen som möte med något utanför läsaren själv och en annan människas berättelse. Sådana aspekter, det som Teleman kallar ”livskunskap”, är förmodligen mindre vanliga på högskolorna.

De språkliga kompetenserna är som sagt starkt fokuserade i de lokala dokumenten. En mindre stark ställning har däremot faktakunskaperna om språk. I Svenska A tas någon form av faktakunskap upp, t.ex. grammatik, i ca en tredjedel av de lokala kursplanerna. Språksociologi samt språkhistoria omnämns i snart sagt alla kursplaner i Svenska B, vilket förmodligen beror på att dessa moment representeras i den centrala kursplanens beskrivning av samma kurs och eventuellt också på det faktum att Svenska B beskrivs som mer analytiskt inriktad. Den nationella kursplanens strävansmål om kunskap om det svenska språkets ”ständigt pågående utveckling /.../ ursprung och historia” och ”förståelse för varför människor skriver och talar olika” är således starkare än samma strävansmåls ”kunskap om det svenska språket” /.../ och ”dess uppbyggnad”.

Tillspetsat ger de lokala kursplanerna intryck av att språkutveckling och språkliga kompetenser har en mycket stark ställning i dessa skolors svenskämne. Det har även skönlitteraturen. Den tycks läsas på olika sätt, både som i Malmgrens bildningsämne och som i livskunskapsämnet.

Faktamässiga kunskaper om språk tycks däremot ha en mindre framträdande ställning.

Nedan undersöks närmare vad som skrivs i de lokala kursplanerna om en viktig kompetens i högskolan, att skriva, en kompetens som i de nationella kursplanerna ofta beskrivs som ett slags *fronesis*, ”förmåga till omdömesgillt handlande grundat i kunskap” (Linde 2003:48), i återkommande formuleringar kring språklig anpassning och medvetenhet om funktionellt betingad variation.

4.6. Skriva

Att skriva ingår helt väntat på det ena eller andra sättet i samtliga lokala kursplaner. Ur övergångsperspektiv mellan gymnasieskolan och högskolan hör skrivandet till det som är mest intressant, eftersom det är ett av de enskilda moment som kan antas bereda studenter svårigheter i mötet med högskolan (jfr Ask 2005). Det är därför relevant att undersöka hur skolorna beskriver skrivandet och vilka mål man vill nå. Vi försöker här vaska fram svar på sådana frågor i ett ganska heterogent material. Skrivande tas upp i olika delar av kursplanerna: i mål, momentbeskrivningar och kriterier, och det beskrivs på olika sätt i olika kursplaner.

I den nationella kursplanen omtalas skrivande på flera sätt, även då vi bortser från de mer allmänna funktioner som urskiljs för språk i Ämnets syfte, där skrivande är en del. Skrivande tas upp i ett ”emotivt” strävansmål som går ut på att kunna, vilja och våga uttrycka sig i skrift. Det och det andra skrivrelaterade strävansmålet beskriver något man kan kalla funktionell stilistik, en anpassning av tal och text till mottagare och sammanhang:

[Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven] utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan, utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel.

Denna stilistiska förmåga går igen i uppnåendemålen i den nationella gymnasiekursplanen som beskriver en kommunikativ medvetenhet eller förmåga att anpassa sig till mottagare och sammanhang. Mer formella färdigheter ingår också i Svenska A, nämligen att behärska ”regler för

språkets bruk och byggnad” och att skilja tal- från skriftspråk. Det är vidare ett mål att eleven använder skrivandet ”för att tänka och lära”. I beskrivningen av Svenska B i den nationella kursplanen har man också valt ut några textaktiviteter som representeras i målen: att sammanställa, argumentera och utreda. Enligt Ämnets karaktär och uppbyggnad ingår i Svenska B ett moment som kan anses högskoleförberedande och som rör skrivande: ”samlade av material, planering och utformning av egna texter av olika typer”. Sammanfattningsvis beskrivs relativt omfattande kompetenser i målen. Både förmågan att skriva i olika genrer och de formella kraven är relevanta i förhållande till högskolan, som ställer krav på båda.

I de lokala kursplanerna har man nästan undantagslöst tagit fasta på den stilistiska variation som den nationella kursplanen lyfter fram. En dryg tredjedel av skolorna skriver uttryckligen något om att eleverna ska producera texter avsedda för olika mottagare och situationer och anpassa innehåll och språk. Det allra vanligaste sättet att beskriva de moment och mål som har med skrivande att göra är dock att räkna upp ett antal textaktiviteter eller genrer som eleverna ska skriva. Det är bara några enstaka kursplaner som varken omnämner genrer, textaktiviteter eller situationell och mottagarorienterad anpassning.

Man kan konstatera att sakprosan dominerar överlägset över andra genrer och texttyper i de lokala kursplanerna. Även detta är intressant i förhållande till högskolan, där sakprosa och i synnerhet vetenskapligt skrivande är centralt. Bland alla de textaktiviteter som nämns i de lokala gymnasiekursplanerna förekommer berättande eller beskrivande texter i ungefär en tredjedel och några tar också upp novellskrivning, fritt skrivande/skapande eller konstnärliga uttryckssätt. Nära två tredjedelar tar däremot upp textaktiviteter eller genrer som kan kallas sakprosa. Mycket vanligt är att eleverna ska argumentera i skrift och även utreda, sammanfatta och resonera. Det förekommer inte sällan också att eleverna ska producera text utifrån något de läst, ofta i form av recensioner. En relativt utförlig uppräkningslista av de genrer eleverna ska skriva ser ut på följande sätt:

Formellt skrivande: utredning, referat, vetenskaplig rapport, PM, reportage, sammanställning, argumenterande text. **Fritt skrivande och skapande:** recension, skriva till bild eller musik, novell, poesi, kåseri, essä.

Flera skolor tar också upp hänvisnings- och citatteknik samt sammanställning av källor, vilket även det kan ses som drag som hör sakprosan till och kan ses som förberedande för högskolestudier.

Det reflekterande skrivandet, som ibland kallas logg, kortskrivande eller tankeskrivande i de lokala kursplanerna, löper parallellt med de andra typerna av skrivande. Loggskrivning är ett slags ”reflekterande skrivande” som går ut på att både öka sina kunskaper om att skriva och att kommunicera med läraren (Nyström 2000:24), vilket beskrivs närmare t.ex. i Molloy (1996). *Vad* eleverna skriver om i loggböckerna skiftar, enligt Molloy (1996:14). Vissa lärare ser boken som ett medium för kommunikation lärare och elev emellan om ”allt”. Själv föredrar Molloy att använda loggboken ”som ett metodiskt redskap för att diskutera undervisning och elevens läs- och skrivutveckling”.

I de lokala kursplanerna kopplas loggskrivandet inte sällan till lärande, som då en skola skriver att eleverna ”genom loggskrivning reflekterar över den egna läroprocessen”. Några skolor påpekar också att skrivande är en process och tycks praktisera kamratstöd och respons. En text beskrivs som ett utkast som bearbetas i flera steg tillsammans med andra utifrån andras reflektioner och mottagande, t.ex. i följande citat: ”Under kursen kommer du att studera texter av olika slag för att få mönster för ditt eget skrivande. Att skriva en text är ett arbete i flera steg, en process: Du analyserar skrivuppgiften, samlar stoff, tanke-skriver, skriver ett första utkast, får respons, bearbetar texten och skriver en slutversion”. Detta tycks något vanligare i Svenska A men kan ändå inte sägas vara särskilt vanligt i någon av kurserna.

4.6.1. Kriterier för skriva

Några ord kan sägas om bedömningskriterierna för skrivande i de lokala kursplanerna. Östlund-Stjärnegårdh (2002) undersöker i sin avhandling vad som särskiljer godkända elevlösningar på det nationella provet i Svenska B från icke godkända lösningar. Bland annat ombeds lärare rangordna bedömningskriterier. Till de sju viktigaste kriterierna hör helhetsbedömning, funktion i den angivna situationen, relevant innehåll, hur eleven följt instruktionen, anpassning till situationen, röd tråd och meningsbyggnad (2002:52). Vissa av de kriterier som i undersökningen klassificeras som språkliga (t.ex. ordval och stavning) eller stilistiska (skriftspråk/talspråk, retoriska grepp) rankas lägre av lärarna för bedömning av IG/G än vad som i undersökningen kallas Texten som helhet (helhetsbedömning, självbärande text, funktion i den angivna situationen, omfång), disposition och innehåll (2002:50).

De kriterier som anges i de lokala kursplanerna skiljer sig från dem som rankas högst i Östlund-Stjärnegårdhs undersökning i så måtto att

betygskriterierna i de lokala dokumenten ofta gäller språk och stil, just de kriterier som lärarna rankade lägst. Bara i några kursplaner tas elevens förmåga att följa instruktioner upp. Men det är ofta för de högre betygen som de lokala kriterierna anger stilistiska kvaliteter hos texter, alltså en nivå som inte är aktuell i Östlund-Stjärnegårdhs undersökning. För MVG krävs t.ex. på en skola ”säker språkkänsla, känsla för valörer, nyanser och val av stilnivå” samt ”originalitet, personlig ton och träffande formuleringar”. En annan skola vill se klarhet, precision, sammanhängande och tydligt formulerade resonemang i en text med betyget VG. En text ska för betyget MVG vara ”påfallande väl” formulerad och uttrycksfull och eleven ska visa prov på stilkänsla.

En annan tendens hos de lokala kriterierna för skrivande är att kriterierna för betyget G ofta gäller korrekthet eller formella drag hos texterna medan de för betygen VG och MVG som sagt gäller andra typer av kriterier som snarare är stilistiska. En skola har t.ex. följande kriterium för G i Svenska A: ”Du följer i stort grundläggande regler för skriftspråk vad gäller stavning, meningsbyggnad och styckeindelning”. För MVG lyder motsvarande kriterium: ”Du följer grundläggande regler för skiftspråk och uppvisar förmåga till variation och formuleringsförmåga”. I den centralt formulerade kursplanen ser detta något annorlunda ut. Här är såväl kunskap om grundläggande regler som förmåga att anpassa sin text till situation och mottagare mål för kursen. Däremot är det också i den nationella kursplanen först för MVG som avancerade stilistiska förmågor omnämns, nämligen ”stilmedel som är effektfulla och slående”.

Den motsatta tendensen skulle förstås vara att se till andra kvaliteter än korrekthet i texter på G-nivå. Ett sådant tillvägagångssätt finns också representerat bland de lokala kursplanerna. En skola har bl.a. följande kriterium för G i Svenska B: ”Du får fram ditt budskap i dina texter trots en del fel i ord och syntax”. För högre betygssteg krävs en högre grad av formell säkerhet. För VG lyder kriteriet: ”Du har i stort sett korrekt språk och du arbetar för att utveckla din språkliga förmåga”, medan man för MVG vill att eleven ”har ett korrekt språk och stilistisk säkerhet”.

Bedömningskriterierna för skrivande är intressanta i förhållande till högskolesvenskan, där det är nödvändigt att skriva väl. Det är också relevant att gymnasieskolorna för betyget Godkänd ofta beskriver sådant som har med korrekthet att göra men inte lika ofta omnämner den mottagarmässiga och situationella anpassning som stipuleras i den nationella kursplanen och som är gemensam för gymnasieskolan och högskolan. På högskolorna ställs förmodligen krav både på korrekthet och stilistisk medvetenhet. Vidare är det säkert ovanligt att texter godkänns

som uppvisar formella brister, på det sätt som antyds i den sistnämnda kursplanen ovan.

4.6.2. Om att skriva och om text

De lokala kursplanerna ger ett förhållandevis enhetligt intryck vad gäller skrivande. Skolorna tycks ha liknande syften med elevernas skrivande och uppvisar inga stora variationer. Inte heller finns det påfallande skillnader rörande vad eleverna ska skriva.

Vi ska avslutningsvis undersöka vad som tas upp i de lokala kursplanerna **om** att skriva. Vi har hittills sett **vad** eleverna ska skriva men inte om de lokala kursplanerna antyder någon undervisning eller diskussion kring hur man skriver, vad som utmärker olika typer av text, vad man kan anta att olika läsare förväntar sig. Inte minst som genre och mottagar- och situationsanpassning lyfts fram så tydligt i de nationella kursplanerna borde sådana diskussioner vara av intresse. I förhållande till svenskämnet på högskolan är frågeställningen relevant, där text- och genreteori förmodligen är standard.

Sådana inslag i undervisningen beskrivs dock sällan i de lokala kursplaner som undersöks här. De vanligaste formuleringarna om att skriva kallas ofta "skrivregler" eller "språkriktighet" och utgår inte sällan från ett av de nationella målen om att skriva, att eleverna ska "tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad" och vara medvetna om "skillnader mellan talat och skrivet språk". I samband härmed förekommer ord som "korrekthet" och "normer" i de lokala kursplanerna. De regler och normer som åsyftas tycks vanligen gälla för satsnivå och inte texten som helhet. En skola exemplifierar på följande sätt vad som avses med att tillämpa regler för skriftspråk: "behärska skiljetecken, känna till vanligen förekommande förkortningar, känna till och försöka tillämpa grundläggande avstavningsregler, bygga satser och meningar på ett korrekt sätt, stava rätt".

Några skolor omtalar dock även kvaliteter som snarare hör till textnivå. Dessa kvaliteter påminner ofta om de kriterier som lärarna i Östlund-Stjärnegårdhs undersökning rankar högst. Det som tas upp är då att det ska finnas en röd tråd i texten, att texten ska ha en överskådlig disposition och vara indelad i stycken samt att textbindningen ska vara tydlig och genomtänkt. En skola anger t.ex. följande kriterier för betyget MVG: "Textens tema löper genom texten och du har ett korrekt och personligt språk. Du använder sambandsmarkörer från satsnivå till heltextnivå där sammanhang och syftningar är tydliga". På en annan skola ger

man exempel på liknande drag i text när man beskriver den del av undervisningen som handlar om text:

För att din text ska bli begriplig och lättläst måste den ha struktur och vara indelad i stycken. Innehållet bör presenteras i en lämplig ordning. Dessutom måste "den röda tråden" markeras genom att du använder ord och formuleringar som betonar sammanhanget.

Däremot preciseras ofta inte vad som avses med den mottagar- och situationsanpassning i text som är så vanlig i dokumenten. Ingen skola säger något om de skillnader mellan genrer som både betygskriterier, mål och moment i stor utsträckning behandlar. I de lokala kursplanerna antyds sällan någon kunskap om text, textaktiviteter eller genrer. Text förekommer istället huvudsakligen som något man gör, och som sådant har den en viktig roll i både undervisningen och bedömningen, av kursplanerna att döma. Om eleverna också får ett sätt att tala om text och genreanpassning framgår inte av de lokala dokumenten. Som en illustration kan nämnas att en skola använder genren krönika (som förekommit i ett nationellt prov i svenska) som exempel för att konkretisera betygskriterier. Trots att genren får sägas vara ganska vag och det inte är självklart vad som utmärker den, problematiseras inte genrens språkliga utformning. Bara generella drag ges, drag som gäller för alla texter, som exempelvis tydlighet, korrekthet och engagemang.

Undantag till denna tendens är att några skolor beskriver vad som förefaller kunna kallas modelltexter. Inte sällan rör det argumentation, som är en av de vanligaste textaktiviteterna i de lokala kursplanerna. I samband med detta moment nämner några kursplaner studier av argumenterande text som ett slags mönster för den egna produktionen. En skola skriver exempelvis: "Med hjälp av olika slags texter och medier analyserar du argument och slutsatser för att träna din argumentationsteknik. Detta sker i såväl tal som skrift".

På liknande sätt nämns också i följande citat studier av olika texttyper. Denna kursplan är den som tydligast indikerar en undervisning som också behandlar teoretiska diskussioner om text och genre.

Att bygga text

Under kursen kommer du att arbeta enligt skrivprocessen, vilket innebär att du arbetar i flera steg. Du får öva dig att tänka efter och analysera för vem och varför du skriver samt att avgränsa ditt ämne och ge din text ett fokus.

Texter har olika mönster. Genom att studera och praktiskt öva olika texttyper får du mönster för ditt eget skrivande. En röd tråd i skrivundervisningen i Svenska B är att lära dig att alltid tänka på den som ska läsa

din text. En genomtänkt struktur och sammanhang mellan stycken, meningar och de enskilda orden hjälper läsaren att hitta vägen i din text. Kursen presenterar också språkliga handböcker och innehåller diskussion om språk och stil.

För att din text skall bli begriplig och lättläst måste den ha struktur och vara indelad i stycken. Innehållet bör presenteras i en lämplig ordning. Dessutom måste 'den röda tråden' markeras genom att du använder ord och formuleringar som betonar sammanhanget. För att läsaren lättare skall förstå din text underlättar det om den följer gällande skrivregler. För att lära dig mer om dessa måste du ibland studera språkriktighet och använda dig av språkliga handböcker.

Denna kursplan är intressant på flera sätt ur textperspektiv och vad gäller skrivande. Bland annat förklarar man "tankekrivande" under rubriken Skriva för att tänka och lära. Som kontrast till detta skrivande har man en annan typ, som förklaras under rubriken Skriva för att kommunicera.

Skriva för att tänka och lära

Under kursen kommer du att arbeta med tankekrivande av olika slag. Du får ofta i uppgift att skriva ned tankar som väcks hos dig och kopplingar du gör till din egen erfarenhet, dvs. det du själv varit med om, läst, sett eller hört. Tankekrivande hjälper dig även att samla idéer till texter du skriver och förbereder dig för att delta aktivt i samtal och diskussioner. Du kommer också att skriva om ditt eget lärande och om undervisningen. Syftet med denna typ av kort skrivande är att dina tankar skall bli synliga för dig och även för din lärare.

Skriva för att kommunicera

Under kursen kommer du att producera både muntliga och skriftliga texter av olika typer – texter som har en mottagare. När det gäller skrivna texter får du öva att anpassa innehåll och skrivsätt efter mottagaren för att nå ditt syfte. När det gäller förberedda tal får du öva på hur man planerar och framför olika typer av tal och hur man anpassar innehållet och framförandet efter mottagaren och situationen.

4.6.3. Sammanfattningsvis om att skriva i förhållande till högskolan

De lokala gymnasiekursplanerna är ganska enhetliga angående vad eleverna ska skriva. Expressiva och konstnärliga genrer nämns i många kursplaner, men de fackspråkliga tycks ännu vanligare. Håri liknar förmodligen gymnasieskolan och högskolan varandra. I andra undersökningar (Nyström 2000) har dock berättande texter visat sig ha en

stark ställning i gymnasieskolan, och resultaten ska förmodligen tas med en nypa salt.

Betygskriterierna i de lokala kursplanerna skiljer sig däremot ibland från vad man förväntar sig vara högskolornas kriterier för skrivande, då vissa gymnasieskolor kräver korrekthet men inte stilistisk anpassning för att godkänna en text och ytterligare andra snarare beskriver en begriplig text för betyget Godkänd. Antagligen fäster högskolorna vikt vid både korrekthet och stilistisk förmåga. I så fall har de mer gemensamt med den nationella kursplanen, som har både korrekthet och stilistisk anpassning som mål för kurserna.

Sammanfattningsvis sägs lite eller inget i de lokala dokumenten om teoretiska inslag om text och genre eller faktakunskap om detta. Förvisso är skillnaden mellan tal och skrift ett moment som tas upp i princip i samtliga kursplaner, och som har sin motsvarighet i de nationella styrdokumenterna, men mindre sägs om vad som skiljer exempelvis vardagsberättelser från vetenskaplig text, vilka mönster man kan förvänta sig i en text från en myndighet eller hur man kan bete sig språkligt för att låta vederhäftig på ett sätt som passar den akademiska prosan. Om detta stämmer överens med undervisningen, finns en stor skillnad mot högskolorna, där textteori som sagt är viktigt.

Återigen är det förstået viktigt att minnas att teoretiska inslag om text mycket väl kan vara ett vanligt inslag i undervisningen på dessa skolor. Lokala kursplaner är inte några blåkopior på undervisningen och därtill kan undervisningen variera mycket mellan olika lärare. Vad vi kan göra är att notera närvaro av olika delar och frånvaro i texterna av sådant som kan tyckas vara naturliga inslag.

Hittills har undersökningen gällt syftet med svenskämnet enligt de lokala kursplanerna samt vad som sägs om stoff och olika moment. Några ord ska också ägnas bedömningsdelen i kursplanerna, de kriterier som formulerats i vissa lokala kursplaner. Det är bl.a. relevant hur begripliga kriterierna är och hur de förhåller sig till de nationella betygskriterierna.

4.7. Kriterier

Det målrelaterade betygssystemet innebar en förändring i förhållande till tidigare relativa betygssystem då elever började bedömas utifrån mål och inte i förhållande till andra elever. Men införandet av det nya betygssystemet innebar också en ny form av transparens för eleverna, enligt Tholin (2003:63). I och med att det målrelaterade betygssystemet

infördes fick eleverna rätt att känna till kraven för ett visst betyg medan betygssättningen i det tidigare systemet på det stora hela var fördold för eleverna (Tholin 2003:48).

Tholin (2003) undersöker de lokala betygskriterierna för skolår 8 i bl.a. engelska. En av de frågor författaren kretsar kring är de lokalt formulerade kriteriernas tillgänglighet och begriplighet. Eftersom eleverna har rätt att veta grunderna för bedömningen, finns de lokala kriterierna inte bara till för lärare utan också för föräldrar och elever, konstaterar författaren. Den språkliga utformningen av kriterier är därför intressant och viktig, menar Tholin, liksom i vilken mån kriterierna kräver "tankebryggor" (ung. förkunskaper) för att det ska gå att förstå dem. (Om de nationella kursplanerna skriver Skolverket (2004:29) på liknande sätt att de i första hand "riktar sig till de lärare och skolledare som på olika sätt ska använda dem". Den sekundära målgruppen elever och föräldrar bör dock också kunna läsa "de allmänna texterna" men kan behöva hjälp att förstå "facktermer och obekanta sammanhang".)

Frågorna är relevanta i kursplanerna i svenska eftersom konkretiseringar av bedömningsgrunder hade sagt en hel del om ämnessyn och innehåll. I några fall görs kopplingar till undervisningen (i Tholins material är sådana kopplingar ovanliga (2003:83)). En skola kopplar t.ex. sina kriterier till momentbeskrivningen och skriver om betyget G att eleven har deltagit i momenten och redovisat kunskaper av fakta- och förståelsekaraktär om stoffet. I andra fall kan momentbeskrivningen vara mer utförlig än kriterierna. En skola anger t.ex. för Svenska A flera genrer som eleverna själva ska skriva, men genrerna återkommer inte i kriterierna.

En annan typ av konkretion förekommer också, även om den är jämförelsevis ovanlig. Det finns kursplaner där stoffet för ett betyg anges, t.ex. vilket läromedel som motsvarar vad som krävs för att en elev ska ha nått målen. En skola anger t.ex. de litterära verk som får stå för en viss epok och som eleverna ska läsa, skriva och resonera kring, exempelvis Selma Lagerlöf för svenskt 1890-tal och Jan Guillou för samtida litteratur. I något fall andas de lokala dokumenten inte närhet till de nationella kursplanerna i sina kriterier utan till det nationella provet i svenska. I denna lokala kursplan är kriterierna för vart och ett av betygstegen hämtade från den nationella kursplanen. Från dessa utgår kursplanens exempel på uppgifter och vad som kallas resultatbeskrivning. Både uppgiften och resultatbeskrivningen är hämtade ur provhäftet för ett nationellt prov i svenska. Uppgiftsbeskrivningen ser därmed ut som den gör för provet: ett texthäfte som delats ut i förväg och diskuterats i klassen ligger till grund för uppgiften, och uppgiften är formulerad som

i provhäftet. Resultatbeskrivningen utgörs av citat ur det nationella provets vägledning för bedömning.

Andra drag i texterna som tycks vara konkretiseringar av de nationella dokumenten är t.ex. då en skola utökar antalet kriterier för skrivande i förhållande till de nationella kursplanerna genom att ange att eleverna ska källhänvisa korrekt och för elevernas muntliga förmåga att de ska läsa högt inför en grupp. Ibland lägger skolor till kriterier i olika betygssteg i förhållande till de centrala kriterierna, exempelvis då en skola formulerar ett kriterium om informationssökning för MVG i Svenska A ("Du visar självständighet vid valet av olika informationskällor"). I den nationella kursplanen finns inte något motsvarande kriterium för MVG. Där förutsätts istället att ett högre betyg innefattar också kraven för de lägre betygen, så att MVG i Svenska A omfattar de "enkla informationssökningar" som krävs för att få G. Andra sätt som kanske kan ses som konkretiseringar av de nationella kriterierna är att mängd ibland anges, t.ex. att eleverna på en skola för att bli godkända i Svenska A ska ha "läst och redovisat minst två skönlitterära böcker". I det nationellt formulerade kriteriet som kan antas motsvara det lokala sägs däremot inte något om hur många verk en elev ska ha läst ("Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen").

Om vissa bearbetningar av de nationella betygskriterierna är konkretiserande på ett eller annat sätt, finns det andra som istället är nästan lika generella som de nationella kriterierna. Närheten gäller ofta innehåll och formulering, t.ex. i följande exempel där ett nationellt uppnåendemål för Svenska A figurerar som kriterium i en lokal kursplan:

Nationell kursplan: [Eleven skall] känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider.

Lokal kursplan: G. Du har visat att du i stora drag känner till myter och motiv i litteraturen från äldre tider och nutid.

Sammanfattningsvis är de kriterier som finns i materialet så heterogena att det är vanskligt att dra slutsatser om bedömning utifrån dem. Likaså skiftar det om dokumenten kan antas tillgängliga och konkreta i förhållande till de nationella dokumenten, till förmån för föräldrar och elever. Skulle ett mindre lyckat drag, tycks det, ändå framhållas vad gäller tillgänglighet, är det kanske en tendens som finns i vissa lokala kursplaner i svenska och som Tholin även uppmärksammar i sitt material, nämligen att skillnaden mellan steg ibland är hårfin. Alltför små

skillnader mellan steg, påpekar Tholin (2003:74), gör att kriterierna inte ger besked om vad som krävs av en elev för att han/hon ska få ett visst betyg. I någon lokal kursplan i svenska är exempelvis skillnaden mellan VG och MVG för en viss kompetens att eleven vid genomförandet visar "initiativ" respektive "självständighet". På liknande sätt krävs det på en annan skola att man ger "bra och utvecklande gensvar till andra" för VG och "utvecklande och konstruktiva gensvar till andra på flera nivåer" för MVG. Ytterligare ett exempel på sådana subtila skillnader mellan kriterier i lokalt utformade kursplaner i svenska är:

G: Du formulerar dig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang

VG: Du formulerar dig mycket väl och med tydligt sammanhang i tal och skrift i både formella och informella sammanhang.

G: Eventuella citat och referat är rättvisande och har acceptabla källhänvisningar.

VG: Eventuella citat är rättvisande och har passande källhänvisningar.

MVG: Eventuella citat och referat är rättvisande och har passande och korrekta källhänvisningar.

Det förekommer i Tholins material att gränserna är något oklara mellan mål och vägen mot målet eller själva processen (2003:64). Enligt Tholin skulle man i dagens målrelaterade betygssystem kanske snarare vänta sig att det är målet som är föremål för betygsättning, men han påpekar också att det även i de centrala kursplanerna förekommer formuleringar som snarare gäller processen, t.ex. i uttryck som "*utvecklar förmåga*", "*tar växande ansvar*", "*ta ansvar för sitt lärande*" (2003:67). Den sista formuleringen, att eleven ska ta ansvar för lärandet, förekommer också i de lokala kriterierna i svenska. Det finns också andra formuleringar i kriterier som snarare får anses gälla processen än resultatet, t.ex. rörande inlämning av uppgifter i tid, inställning och aktivitet eller närvaro, t.ex. att det krävs närvaro för att man ska bli godkänd och i något fall en mycket hög närvaro. Ordningsfrågor tycks således i vissa kursplaner föras in i bedömningen. En annan formulering som förefaller gälla processen snarare än resultatet lyder: "Din insats och din utveckling är lika viktiga som ditt slutresultat". Noteras kan att närvaro enligt Skolverket (www.skolverket.se/sb/d/258; hämtat 2006-04-19) inte kan skrivas in i lokala bearbetningar av de nationella betygskriterierna och anges som krav för ett visst betyg: "De lokala tolkningarna som görs får inte strida mot, inskränka eller lägga till krav till de nationella målen. Endast om de nationella målen och kriterierna ställer krav på närvaro får de lokala tolkningarna göra det."

Ur högskoleperspektiv är det rimligen av intresse vad som ligger till grund för bedömningen i gymnasieskolan. Sammanfattningsvis ger dock de lokala kursplanerna ganska vaga besked härvidlag. De är relativt disparata, t.ex. vad gäller kriteriernas anslutning till momentbeskrivningarna eller huruvida det är bara mål eller kanske också i någon mån vägen mot målet som bedöms. Den konkretion de uppvisar i förhållande till den nationella kursplanen varierar också.

Den eventuella konkretionen i de lokala bearbetningarna är i övrigt del av frågan om de lokala kursplanernas förhållande i stort till de nationella. Några ytterligare iakttagelser om detta görs nedan. Först ska dock ännu en aspekt fokuseras, hur vad som här kallas ”integrering” uttrycks i de lokala kursplanerna.

4.8. Integrering

4.8.1. Integrering språk/litteratur

Den centrala kursplanen i svenska förespråkar ett slags integrering av eller samverkan mellan den del av svenskämnet som behandlar språk med den som behandlar litteratur: ”I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet”. En uppenbar skillnad finns här mellan svenskämnet i gymnasieskolan och högskolan.

Frågan om svenskämnets helhet och hur delarna förhåller sig till denna helhet är inte ny. Tvärtom har det länge funnits en diskussion kring litteraturens och språkutvecklingens roll i ämnet, kring bildning, personlighetsutveckling och färdighetsträning (Román 2004; Dahl 1999). När Lpf 94 infördes, utsattes den enligt Román (2004:76ff.) från vissa håll för en kritik som hade sin grund just i dessa frågor. Vissa förespråkade en helhetssyn på ämnet, precis som kursplanen uttrycker, men fann detta oförenligt med den uppdelning i Svenska A, B och C som den nya kursplanen innebar (2004:77). Debattörer tyckte att de två kurserna Svenska A och B motsvarade varsitt ämne, den första ett språkfärdighetsämne (eventuellt utan innehåll) och den andra ett litteraturämne, medan Svenska C avfärdas som färdighetsträning (ib.). Andra finner inte belägg för en sådan uppdelning utan menar tvärtom att litteratur och språk ska finnas med i både Svenska A och B (2003:78).

Det var, påpekar Román (ib.), erfarna lärare och lärarutbildare som uttryckte dessa motsatta ståndpunkter, personer som dessutom ofta varit både ämnesexperter i kursplanearbete och författat läromedel. Detta är inte oviktigt, eftersom det antyder att det bland tongivande och inflytel-

serika lärare funnits vitt skilda inställningar. Román skriver: ”Debatten antyder att blivande svensklärare på olika lärarutbildningar fått tämligen varierande inblickar i hur kursplaner och läroplaner ska uttolkas och brukas, beroende på svenskläroplanens (metodiklektorns) ’hemvist’ och positionering” (2003:78). Sådana möjliga skillnader är naturligtvis en viktig faktor i uttolkningen av nationella kursplaner och författandet av lokala.

Det varierar i vilken mån de lokala kursplanerna framställer språk och litteratur som integrerade med varandra. I vissa lokala dokument beskrivs hur skrivandet ingår i alla ämnets delar eller kopplas till läsningen. I andra uttrycks integreringen mellan språk och litteratur mindre tydligt eller inte alls. Det förekommer formuleringar om två huvudsakliga moment, språk och litteratur, mellan vilka det är svårt att i kursplanernas framställning spåra någon samverkan. I flera lokala dokument beskrivs moment som tala, skriva och litteratur utan inbördes relation eller koppling. En skola beskriver exempelvis under rubriken Litteraturhistoria faktakunskaper och aktiviteter kring läsning som kan relateras till den nationella kursplanen. Skriftlig och muntlig framställning gäller förmågor och kompetenser relaterade till dessa två färdigheter utan koppling till ett innehåll, t.ex. referatteknik, skriftspråksnormer och användning av handböcker. Det antyds inte någon integrering mellan momenten.

4.8.2. Integrering teori/praktik

Den nationella kursplanen i svenska tycks inte bara förespråka att språk och litteratur behandlas som en helhet. Det går också att finna formuleringar om att det ska finnas någon form av samspel eller integrering mellan de teoretiska och de praktiska delarna av ämnet. Detta är en viktig aspekt i den nationella kursplanen i svenska, också i förhållande till andra språkkursplaner. Det är också en relevant aspekt ur högskoleperspektiv, där färdighetskurserna brukar innehålla en hel del teori. Det är därför intressant att se i vilken mån och hur de lokala kursplanerna tar fasta på denna aspekt och framställer den i förhållande till undervisningen. I den nationella kursplanen står följande:

Litterära, språksociologiska och språkteoretiska aspekter samspelar. Detta bidrar till ett fördjupat språkmedvetande och insikter i hur man använder språket i olika sammanhang samt till en större förståelse av litteraturen och en djupare kunskap om den. /.../ Svenska är ett kommunikationsämne och att främja elevernas språkutveckling är en över-

gripande uppgift inom ämnet. De språkliga aktiviteterna är i sig också väsentliga kunskapsområden. Inom ämnet ryms teoretisk kunskap om att läsa, skriva, tala, samtala, lyssna samt kunskap om att tolka text och bilder. Dessa kunskaper är viktiga för eleverna att ta till sig för att de skall kunna ta ansvar för att utveckla sin språkliga förmåga. (Ur Ämnets karaktär och uppbyggnad)

Citatet antyder att kunskaper om språk stöder förmågor att uttrycka sig i tal och skrift. Vi uttrycker oss olika beroende på vem vi vänder oss till, i vilka sammanhang vi befinner oss och vilket syfte vi har med det vi säger och skriver. Vi talar och skriver inte på samma sätt om vi vänder oss till en jämlik eller till en överordnad, om vi skriver en formell text eller en privat eller om vi vill påverka någon att göra något eller berätta något vi varit med om. Insikter och medvetenhet om sådana skillnader – mellan talat och skrivet språk, språklig variation mellan olika genrer och mellan olika människors sätt att uttrycka sig – är, tycks kursplanen mena, till hjälp för att en elev själv ska producera olika genrer, uttrycka sig på ett lämpligt sätt i olika sammanhang och uppnå det han eller hon vill med det han eller hon skriver och säger.

Vi har ovan konstaterat att svenskämnet i vissa lokala kursplaner framställs som ett mer ensidigt färdighetsämne än i den nationella kursplanen. Detta färdighetsämne behöver inte i kursplanerna nödvändigtvis vara det ämne som Malmgren beskriver och som utmärks av isolerad träning och momentsplittring. Färdighetsämnet som det framstår i de lokala kursplanerna kännetecknas snarast av att det inte, enligt de lokala kursplanernas beskrivning, innehåller kunskap och teoretiska insikter om språk, text och litteratur. Andra lokala kursplaner beskriver ett mer omfattande ämne som innefattar de kunskapsformer som den centrala kursplanen omtalar.

Formuleringar kring integrering förekommer i syftesbeskrivningar i de lokala kursplanerna. Följande citat är relativt utförligt:

För att främja inläringen behöver eleverna få kunskap om de teorier och fakta som finns om läs- och skrivinläring, talekonsten och konsten att lyssna. Likaså bör de få pröva på olika konstnärliga och estetiska uttryck inom ämnets ram. Ämnets olika delar skall vävas samman till en helhet och tillsammans utveckla ett fördjupat språkmedvetande hos eleverna. De skall få större förtrogenhet med, förståelse för och kunskap om litteratur. I undervisningen integreras språkliga aspekter med litterära och språkteoretiska.

Citatet handlar både om samspel mellan litteratur och språk och mellan teoretiska och praktiska aspekter. Just i denna kursplan återkommer

dock inte någon liknande formulering i mål eller kriterier, inte heller där det konstateras att Svenska B har en mer analytisk inriktning än Svenska A. Undervisningen kan förstås ändå genomsyras av en ambition att integrera perspektiven.

I följande kursplan integreras aspekter som har att göra med teori och görande i betygskriterierna (för Svenska A):

G: Du ska i skrift visa att du kan skilja på muntligt och skriftligt språk och att du känner till svenskans uppbyggnad genom att ha tagit del av svensk grammatik, språkriktighet och ordkunskap.

Du ska använda dig av språkliga handböcker när du skriver, så som ordböcker och språkriktighetsböcker.

Du ska dessutom kunna anpassa ditt språk till den texttyp du skriver.

MVG: Du ska i skrift visa att du självständigt kan bearbeta ditt språk utifrån teoretiska kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad, genom att behärska svenskans språkregler, grammatiska uppbyggnad och språkriktighet.

Du ska dessutom kunna anpassa ditt språk och vokabulär till den texttyp du skriver och ha en så rik vokabulär att du använder dig av ett nyanserat och välanpassat språkbruk.

Som konstaterats tidigare, i anslutning till skrivande, tycks man på en del skolor använda sig av ett slags modelltexter som fungerar som mönster för elevernas texter eller exempel på hur en viss genre eller textaktivitet kan utformas. En skola har t.ex. följande mål: "[Efter avslutad kurs ska du] ha förstått mer av vad det är som gör en argumentation övertygande och kunna använda den förståelsen när du själv ska argumentera i tal eller skrift". Ett annat sätt är att sammanföra analys och egen produktion under en och samma textaktivitet, vilket en skola gör på följande sätt:

Argumentation: Läs och analysera en argumenterande text. Skriva en argumenterande text. Muntlig argumentation i grupper, hel- eller halv-klass. Hålla ett argumenterande tal.

I vissa lokala kursplaner uttrycks däremot integreringen mellan teori och praktik på ett svagare sätt. Detta gäller t.ex. dem där ett teoretiskt språkligt moment presenteras separat från moment som handlar om att skriva och tala. Det språkliga momentet kallas ofta Språk eller Språklig orientering medan det färdighetsinriktade kallas exempelvis Kommunikation eller Skriva. I en kursplan presenteras momenten på följande sätt:

Tala. Debattera, diskutera och argumentera. Utveckla förmågan att tala inför publik. Lyssna och ge gensvar.

Skriva. Grundläggande skrivträning; processororienterat skrivande. Recensera. Berätta och Beskriva. Referera. Enklare diskuterande och argumenterande. Faktaskrivande. Layout och ordbehandling.

Språklig orientering. Ordkunskap och språkriktighet. Repetition av grammatik.

Denna kursplan är onekligen så rapsodisk att det är svårt att veta vad som döljer sig bakom i form av undervisning. Vi kan dock konstatera att texten inte presenterar ämnet utifrån en sådan integrering. Tvärtom presenteras vetandet om språk separat från förmågorna att tala och skriva. Även språkriktighet, som förstås har en direkt koppling till skrivandet, presenteras för sig. Så förfar man i flera kursplaner. Ofta förs också medvetenhet om skillnaden mellan talat och skrivet språk ihop med språkriktighet, separat från skrivandet. I en kursplan återfinns t.ex. rubrikerna Läs och skriva, Skrivregler och språkriktighet, Argumentation och Ordkunskap. I en annan presenteras momenten under rubrikerna Studiefärdigheter, Tala, Läs, Litteratur, Skriva (skrivträning, processororienterat skrivande, ordbehandling och ett antal textaktiviteter) samt Språklig orientering (repetition av grammatik, ordkunskap och språkriktighet). I något fall tycks de nationella uppnåendemålen ha bidragit till en sådan uppdelning mellan moment, då en skola sorterat de nationellt formulerade målen under rubriker på följande sätt; rubrikerna är skolans egna medan texten under är lätt modifierade nationella uppnåendemål:

Språklig fakta och struktur

känna till och kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

Kommunikation

kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren

Muntliga färdigheter kopplas sällan till teoretiska moment, vilket kan tyckas något förvånande eftersom muntligheten lätt skulle kunna stödjas med retorikstudier. Det är dock få lokala kursplaner som tar upp retorik eller andra teoretiska moment kring muntlighet. Följande exempel är utförligt och ett av få i sitt slag:

Du skall: känna till retorikens grunder, dvs. hur man framför och ordnar innehållet, hur man väljer ord och uttryck och hur man talar utan manuskript; ha tränat att argumentera och känna till grunder för argumentationsteknik (personargument, majoritetsargument, positivt och negativt

laddade ord, statusargument m.m.); kunna framföra åsikter och samtala i grupp samt tillämpa regler för en god diskussion; kunna hålla ett förberett tal inför klassen; kunna sammanfatta en längre text eller återge en upplevelse; kunna läsa högt och med inlevelse, tänka på betoning, fraseering, pausering; känna till och försöka tillämpa grundregler för intervju-teknik; lyssna aktivt, kommentera och bidra till ett gott samtalsklimat.

Sammanfattningsvis uttrycker de lokala kursplanerna i olika mån en integrering mellan teori och praktik: i vissa texter uttrycks integreringen som en explicit aspekt av ämnet, medan andra inte antyder den överhuvudtaget. I högskolesvenska ingår förmodligen alltid teori om skrift, tal och text och härvidlag uppvisar således vissa skolor en skillnad. Men frågan kan också relateras till högskolan på ett annat sätt, via undersökningarna i Brodow et al (2000), där undervisningen om språk ofta ligger som separata moment skiljda från de moment som handlar om att utveckla färdigheter och om text. Därigenom går eleverna miste om ett redskap för skrivande, samtidigt som grammatikmomenten blir sammanhangslösa. En sådan undervisning kanske inte är den bästa förberedelsen för högskolestudier i svenska.

4.9. Lokala kursplaner i svenska som andraspråk

Beskrivningen av de lokala kursplanerna i svenska som andraspråk följer samma struktur som den av kursplanerna i svenska. Vi går i tur och ordning igenom syfte, stoff och några särskilda aspekter på ämnet.

Någon syftesbeskrivning ingår i allmänhet inte i kursplanerna i svenska som andraspråk, om man bortser från de lokala kursplaner som citerar den nationella kursplanen i svenska som andraspråk. De lokalt formulerade syften som ändå ges gäller språklig kompetens, ”att uttrycka sig i tal och skrift i formella och informella situationer”. En skola ger en språklig och en kulturell motivering till ämnet, nödvändigheten av att kunna svenska i Sverige samt att ”förstå kultur, seder och bruk”. Att kunna svenska har också på flera sätt betydelse för identiteten, enligt skolan: kunskaper i svenska sägs vara en viktig del i ”den personliga utvecklingen” och för att skaffa en ”kulturell identitet i Sverige”.

4.9.1. Vad man gör

En momentuppräknings ingår i några av de lokala kursplanerna i svenska som andraspråk. De moment som då nämns liknar dem eller är desamma

som dem som är vanliga i de lokala kursplanerna i svenska. De språkliga aktiviteterna att läsa, skriva och tala tycks enligt de lokala dokumenten utgöra stommen i ämnet i flera skolor. Också av de kursplaner som inte är uppbyggda kring moment framgår att dessa kompetenser, helt väntat, är centrala aktiviteter i ämnet. Utöver de språkliga kompetenserna tala, skriva och läsa (samt eventuellt lyssna) ingår litteratur som en del om den inte integreras med momentet läsning.

I någon lokal kursplan tillkommer moment som ”språkfärdighet”, i andra grammatik eller inslag som gäller språklig struktur. Ett av de tydligare sätten som de lokala kursplanerna i svenska som andraspråk skiljer sig från dem i svenska är att grammatiska moment eller moment som gäller faktakunskaper om språk tycks vanligare i kursplanerna i svenska som andraspråk. I förbifarten kan också noteras att någon skola inte har något grammatikmoment i Svenska A, vilket, som vi såg ovan, inte är ovanligt, men däremot i Svenska som andraspråk A. Det förekommer att momenten om grammatik eller språk är något mer precist beskrivna i svenska som andraspråk än i svenska, och de tycks ofta vara av det slag som är relevant för andraspråktalare av svenska, t.ex. semantiska fält eller verbbetydelse. Grammatiska moment förekommer också som ”övningar”, eventuellt omnämnda tillsammans med ett läromedel: ”Under kursen studeras valda delar ur *På tapeten* och *Ta för dig* och de grammatikböcker med övningar som behövs”.

Den nationella kursplanen i svenska som andraspråk nämner på flera ställen en icke-språkligt uppgift för ämnet, att lära om och förstå svenskt samhällsliv, t.ex. i Ämnets syfte: ”ämnet syftar också till att fördjupa förståelsen av livet i Sverige, så att eleverna blir allt mer delaktiga i svenska förhållningssätt och traditioner. Varierande aspekter på samhällsliv och kultur skall därför återkommande integreras i språkutbildningen”. Ingen av de lokala kursplanerna tar upp detta som ett särskilt moment, men det ingår som en aspekt i flera av dem, om än inte i alla. Till exempel ska eleverna på en skola i det muntliga momentet samtala om ”den svenska kulturen och svenska seder och bruk”. På en annan skola läggs ”stor vikt” vid diskussioner, både om kunskapsstoffet inom litteratur och språk och om ”aktuella frågor i det svenska samhället och kulturen”. Det förekommer också att mål eller kriterier formulerade av Skolverket kring denna aspekt citeras i de lokala dokumenten.

Det varierar huruvida de språkliga kompetenserna beskrivs som ”allmänspråkliga”, dvs. sådant som kan gälla alla elever oavsett språklig bakgrund, eller om de presenteras ur ett andraspråksperspektiv. Om man vill, kan man kanske se detta som en återspeglning av samma drag i den nationella kursplanen i svenska som andraspråk, som både beskriver

kompetenser och aktiviteter som såväl en- som flerspråkiga elever gör, som frågor som rör andraspråksutveckling. I den nationella kursplanen kan t.ex. följande uppnåendemål för A-kursen ses som ”allmänspråkligt”: ”[Eleven skall] kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk”. I följande betygskriterium för G för samma kurs preciseras däremot den muntliga aktiviteten på ett sätt som inte förekommer i kursplanen i svenska: ”Eleven deltar i olika muntliga aktiviteter **utan att uttal och grammatik försvårar förståelsen**”. Sålunda presenterar en skola samma moment i svenska som i svenska som andraspråk: läsa, skriva, tala, allmän språkfärdighet och litteratur. Innehållet i dessa moment är med några få undantag identiskt i de båda svenskämnen. Eleverna ska t.ex. i både svenska och svenska som andraspråk skriva ett antal olika genrer som berättelser, brev och redogörelser, och dessa bedöms enligt den lokala kursplanen på samma sätt enligt kriterier som gäller exempelvis läsar Anpassning, struktur och språklig variation och korrekthet. På liknande sätt omfattar det som skolan kallar allmän språkfärdighet i båda svenskämnen bl.a. grammatik och insikter om skillnader mellan tal- och skriftspråk. Denna skola anger m.a.o. i stort sett samma innehåll och bedömning för svenska och svenska som andraspråk. Inte heller på något annat sätt beskriver man några skillnader mellan de båda svenskämnen i något avseende, varför vissa elever läser svenska och andra svenska som andraspråk eller vad respektive ämne syftar till.

I andra lokala kursplaner präglas svenska som andraspråk av ett tydligare andraspråksperspektiv och är därmed ett ämne som skiljer sig från modersmålsämnet svenska. Andraspråksperspektivet kan framkomma t.ex. i grammatiska moment eller moment som hänför sig till något mer teoretiska insikter om språk, som förståelse av olika typer av uttryck eller användning av komplexa verbfraser. Följande är exempel på detta (varav det första liknar delar av strävansmål i den nationella kursplanen i svenska som andraspråk):

[Eleven skall] genom jämförande studier av svenska språket och dess historia och modersmålet göras medveten om sin roll som tvåspråkig individ
få kännedom om grundläggande regler för ordbildning, liksom träning i förståelse av idiomatiska uttryck.

Det vanliga tycks vara att ”allmänspråkliga” och mer andraspråksrelaterade moment samsas i ämnet, vilket nog får anses förväntat utifrån den nationella kursplanen. Kursinnehållet i svenska som andraspråk

beskrivs av en skola kortfattat på följande sätt, där det språkliga perspektivet tycks vara framträdande, men detta perspektiv är till dels ”allmänspråkligt”, till dels andraspråksrelaterat:

Eleven arbetar för att fördjupa och bredda sina kunskaper i svenska och använder därvid till stor del egna skrivna texter, som behandlas och diskuteras utifrån ett grammatiskt och textanalytiskt perspektiv med tonvikt på språkriktighet. Läsandet, såväl tyst läsning som högläsning, används för att förbättra elevens känsla för fraser och idiomatiska uttryck. Utalsträning och avlyssning av texter.

En annan skola skriver på liknande sätt under rubriken Arbetsområden och arbetsformer:

I svenska som andraspråk A eftersträvas en god språkförmåga, både skriftlig och muntlig, via tematisk ordinläring, grammatik, textstudier och egen textproduktion. De egna texterna är framför allt berättande och utredande och vi går igenom grunderna för referat- och recensionsskrivning. Eleven ska lära sig att analysera och samtala om enklare litterära texter, samt att själv söka information för att göra skriftliga och muntliga framställningar. Kursen ska också innehålla en fördjupningsuppgift där eleven sätter sig in i ett område som anknyter till den valda studieinriktningen.

I kursen Svenska som andraspråk B ska innehållet i föregående kurs fördjupas och dessutom få en mer analytisk inriktning. Eleven övar sig på att skriva texter av olika slag: utredande, argumenterande och skönlitterära, samt att hålla föredrag. Eleven väljer själv ett område, t.ex. inom svensk kultur eller historia, för att utvidga sitt ordförråd och få en bättre förståelse för den svenska kulturen. Studiet av skönlitteratur från olika tider fördjupas men tyngdpunkten ligger fortfarande på svensk 1900-talslitteratur. Eleven ska studera språkhistoria och språksociologi och jämföra med det egna modersmålet.

Skrivandet beskrivs ofta på ett sätt som liknar de lokala kursplanerna i svenska. Skolorna räknar på liknande sätt ofta upp ett antal genrer som eleverna ska skriva och nämner inte sällan mottagaranpassning och skillnader mellan tal och skrift. I något fall tar en skola i samband med skrivande upp mer faktabetonade kunskaper om svenskan. Citatet är ett kriterium för VG, som blandar skolans egna formuleringar med Skolverkets. Den fetstilta delen tycks avse sådana kunskaper:

Eleven kan på ett väldisponerat och relativt korrekt sätt formulera olika typer av skriftliga texter. **Eleven har god kunskap om svenska språkets grammatiska och morfologiska uppbyggnad.** Beträffande

ordvalet uppvisar elevens språk en utveckling mot högre abstraktionsnivå och meningsbyggnaden är varierad.

Det förekommer att olika typer av kriterier används, både sådana som gäller alla texter och sådana som snarare är relevanta för andraspråkstalare. Följande kriterier används dock både i Svenska A och i Svenska som andraspråk A:

Vid bedömning av texternas innehåll ska hänsyn tas till om texten är anpassad till läsaren; om texten är relevant i förhållande till ämnet. Vid bedömning av elevens språk ska följande faktorer beaktas: om texten har en tydlig struktur; variation i meningsbyggnad och ordval; relativt korrekt formell förmåga.

Läsningen gäller på liknande sätt vanligen ungefär detsamma som de lokala kursplanerna i svenska, bortsett från att äldre litteratur är mindre vanligt, vilket stämmer överens med den nationella kursplanen. Skönlitteratur omnämns oftare än läsning av sakprosa, men även detta förekommer: ”Vi läser aktuella tidningar i olika genrer, noveller och facktexter. Önskvärt är att eleven läser en svensk roman per termin”.

4.9.2. Några aspekter på ämnet

Den nationella kursplanen i svenska som andraspråk tar i Ämnets karaktär och uppbyggnad bl.a. upp särskilda aspekter som utmärkande för svenska som andraspråk. Ämnets huvudsakliga innehåll utgörs av språk och språkutveckling. Ett annat utmärkande drag för svenska som andraspråk är enligt den nationella kursplanen att eleverna tillägnar sig ”metoder och verktyg för andraspråksinläring”, vilket sätts i relation till det faktum att andraspråksutvecklingen kommer att fortgå även efter det att eleverna slutat skolan och att eleverna därmed behöver redskap för denna utveckling. Längre fram sägs också att ”teoretisk kunskap om andraspråksinläring” finns i ämnet. Ett tredje utmärkande drag som tas upp i Ämnets karaktär och uppbyggnad är det kontrastiva perspektivet. Detta är helt frånvarande i kursplanen i svenska. Perspektivet sägs vara centralt i svenska som andraspråk och gäller såväl språk som kultur och samhälle: ”jämförelser mellan det svenska språket och elevernas modersmål samt mellan kulturella och samhällsliga förhållande i Sverige och i ursprungslandet”.

Ämnet svenska som andraspråk framstår kanske i denna del av kursplanen, Ämnets karaktär och uppbyggnad, som ett ämne med något

starkare fokus på språk än svenskämnet, i vilket litteraturen kan tyckas ha en mer framträdande roll, av denna del av kursplanen att döma. Ämnet svenska som andraspråk har därutöver ett både praktiskt och teoretiskt fokus på språkutveckling och andraspråksfrågor, vilket är frånvarande i svenskämnets kursplan. En annan tydlig skillnad mellan ämnena är det kontrastiva perspektivet, som bara finns i svenska som andraspråk.

Dessa aspekter är olika starkt representerade i de lokala kursplanerna. I en kursplan har det kontrastiva perspektivet fogats samman med det historiska i Svenska som andraspråk B. Eleven ska här ”genom jämförande studier av svenska språket och dess historia och modersmålet göras medveten om sin roll som tvåspråkig individ”. Ett kontrastivt förhållningssätt i litteraturläsningen förekommer i enstaka kursplaner, t.ex.: ”Eleven skall känna till några av de stora skönlitterära verken och författarskapen som ingår i vårt kulturarv samt kunna jämföra med ursprungslandets litteratur och kulturarv”. Men det kontrastiva perspektivet saknas oväntat nog i flera kursplaner.

Oväntat är också att de lokala kursplanerna inte tar upp andraspråksutveckling eller de ”metoder och verktyg” för detta som den nationella kursplanen framhåller. Det förekommer att de lokala dokumenten eftersträvar medvetenhet hos eleverna om sig själva som flerspråkiga och även som bärare av en dubbel kulturell tillhörighet, exempelvis i litteraturläsningen. Andraspråksutveckling som kunskapsområde – och som verktygslåda – som är en väsentlig del av ämnets språkliga sida är dock frånvarande i de lokala dokumenten.

I jämförelse med högskolesvenskan kan konstateras att svenska som andraspråk i de lokala kursplanerna tycks ha något starkare fokus på språk och svagare på litteratur. Grammatiska moment nämns oftare. Det tycks dock ofta vara sådana grammatikkunskaper som är nyttiga för andraspråkstalare. Bedömningen tycks av kriterierna att döma ofta gälla elevernas språkfärdigheter. I beskrivningarna av skrivande omtalas ofta korrekthet. I övrigt liknar de dem i svenska, och t.ex. omnämns ofta skrivande i olika genrer och textaktiviteter.

4.10. Diskussion

Till att börja med görs några iakttagelser kring de lokala kursplanernas relation till de nationella och därefter kring drag i de lokala dokumenten som tycks intressanta i förhållande till högskolan. Detta kommer även att diskuteras längre fram.

4.10.1. De lokala kursplanerna i förhållande till de nationella

Många aspekter i de lokala kursplanerna kan ses i ljuset av de lokala dokumentens relation till de nationella kursplanerna och till övriga styrdokument, varför några ord till att börja med ska ägnas detta.

För det första kan något sägas om lokala kursplanernas relativa närhet till de nationella styrdokumenterna i allmänhet. De olika styrdokumenterna bildar enligt Skolverket (2000b:5) en helhet ”och skall läsas tillsammans”. Man skriver vidare (ib.):

Kursplanens mål skall läsas mot bakgrund av läroplan och programmål och de kunskapskvaliteter som beskrivs i betygskriterierna återfinns i kursplanernas mål. /.../ Tillsammans uttrycker [styrdokumentet] en gemensam syn på program och ämnen. Denna grundsyn skall komma till uttryck i undervisningen.

Av utvärderingar tycks det dock, enligt Román (2004:92), som att kursplanerna är de styrdokument som har starkast inflytande på arbetet i skolor och, vidare, som att programmålen genomsyrar undervisningen i högre grad än läroplanen. En tydlig koppling till läroplanen är svår att skönja i de lokala kursplanerna i svenska, men följande skola anger tydligt hur kurserna i svenska kan anpassas till olika program. Skolan diskuterar också svenskämnetns egen identitet och tycks poängtera att även den måste garanteras. Diskussionen återges i sin helhet:

Inom svenskämnet liksom inom andra ämnen är det viktigt att det finns en helhetssyn på utbildningen, att man ser möjligheter till samverkan mellan svenskämnet och andra ämnen. Svenskämnetns arbetsätt och innehåll kan variera inom respektive program – den enskilde läraren kan här fundera kring och ta ställning till ett fruktbart sätt att anpassa svenskämnet.

I anslutning till detta resonemang är det dock viktigt att hålla i minnet att det inte är önskvärt att all svenskundervisning programanpassas. Svenskämnet har en viktig uppgift i att skapa förståelse även för alternativa tankar och resonemang, inte bara sådant som eleven arbetar med inom sitt program. Våra erfarenheter visar här att eleven många gånger får en ”aha-upplevelse” när han/hon får stifta bekantskap med något nytt, och att sådana upplevelser i sin tur kan stimulera till ett framtida intresse inom t.ex. litteratur. Det är av stor vikt, inte minst vad gäller svenskämnetns inriktning på diskussion och reflektion, att elevens perspektiv inte blir alltför snävt.

I fråga om litteraturundervisningen har svenskämnet också ett viktigt ansvar att introducera eleven till valda delar av litteraturhistorien. Detta ansvar får inte undergrävas av en alltför stor programanpassning.

Svenskan är ett ämne som ganska enkelt låter sig kombineras med andra ämnen: tal och skrift ingår, av naturliga skäl, i de flesta ämnen i skolan. Därför kan man som svensklärare ofta delta i ämnesövergripande samarbeten och projekt, något som svensklärare och andra lärare i andra ämnen kan ha stor nytta av.

Dock är det viktigt att svenskämnet inte blir en stödfunktion eller hjälpredda åt andra ämnen, att svenskans mål och syften får stå tillbaka för andra inom samarbetet/projektet. Att man skriver eller talar inom ett samarbete/projekt är kanske svenska på ett plan, men svenskläraren måste också känna att han/hon får ut något av samarbetet. Därför är det viktigt att ta ställning till var och hur svenskämnet kommer in i samarbetet/projektet och sedan presentera detta för eleverna, så att de blir medvetna om vad svenskläraren kräver av dem. Detta är viktigt för att skapa medvetenhet hos eleverna.

Citatet följs av en beskrivning av hur svenskämnen kan färgas av vart och ett av skolans olika program. Exempelvis kan elever inom det samhällsvetenskapliga programmets kulturinriktning arbeta fördjupat med litteratur och litteraturvetenskaplig terminologi. Eleverna på samhällsinriktningen lägger istället större tyngd vid debatt och etiska frågor. Eleverna på estetiska programmets teaterinriktning kan i sin tur fokusera särskilt på dramatik när de läser litteraturhistoria och eleverna på musikinriktningen kan reflektera kring tonsatt litteratur. Svenskämnet sätts således in i ett sammanhang i undervisningen på skolan.

Närhet till de nationella kursplanerna är dock vanlig. De lokala kursplanerna ligger ofta nära de nationella till sin disposition. Många lokala dokument är utformade på ett sätt som liknar de centrala och innehåller exempelvis ofta en syftesformulering, uppnåendemål och betygskriterier likt de nationella kursplanerna – däremot saknas ofta andra delar, strävansmål och Ämnets karaktär och uppbyggnad.¹ Momentbeskrivningen är ofta den del som tydligast avviker från den nationella kursplanen, eftersom den sistnämnda egentligen inte innehåller moment.

¹ Motsatsen finns också. Några lokala kursplaner är istället mer eller mindre fristående från de nationella dokumenten. Det gäller i första hand de kursplaner som utgörs av en uppräkningsmoment, utöver en separat del med de centralt formulerade betygskriterierna. I sådana lokala kursplaner är det svårare att spåra någon koppling till en nationell förlaga. Exempelvis gör man enligt en lokal kursplan på en gymnasieskola följande under halva Svenska A: ”Diskutera och sammanfatta diskussion skriftligt. Sakprosatexter. Modern lyrik. Läs roman och redovisa. Projekt och grupparbete, förslagsvis medeltiden, renässansen eller upplysningen. Isländsk saga och ballad med anknytning till modern litteratur. Ordkunskap och ordbildning. Muntlig kommunikation.”

Men stoffet i de centrala dokumenten återkommer ofta i momentbeskrivningarna.

Närheten i disposition gäller också ofta stoffet i de enskilda delarna, som bl.a. gör att vissa delar av den nationella kursplanen är mindre företrädda i de lokala kursplanerna. Den del i den nationella kursplanen som kallas Ämnets syfte tycks huvudsakligen företräddas i de lokala dokument som innehåller en syftesdel. Inte någon lokal kursplan tar upp strävansmålen (utöver de fall där kriterierna för VG och MVG kan härledas till något strävansmål). Vissa lokala kursplaner fokuserar uppnåendemålen mer än andra delar av kursplanerna, vilket tycks gå i linje med vad som framkommit i utvärderingar citerade i Román (2004:94), vilka antyder en stark centrerad kring mål i lokala kursplaner. Eftersom de lokala kriterierna och uppnåendemålen vanligen verkar utgå från de centrala kriterierna och uppnåendemålen, saknas ofta innehållet i de nationella strävansmålen i de lokala dokument som bara innehåller uppnåendemål och betygskriterier. En stor del av de kvaliteter som återfinns i de nationella strävansmålen har därför inte någon motsvarighet i dessa lokala dokument. Bara i några enstaka fall ger t.ex. följande demokrati-relaterade nationella strävansmål återklang i de lokala dokumenten: ”genom olika texter och medier bli förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden”. De delar i strävansmålen som rör samarbete och gemensamt tänkande och skrivande är också svagt företrädda i en del lokala kursplaner:

utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd
i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer.

Det faktum att kunskap om grammatik och språklig struktur inte tas upp i alla lokala kursplaner i svenska antyder också att strävansmålen inte har lika starkt genomslag i de lokala kursplanerna som vissa andra delar i den nationella kursplanen. Grammatikkunskaper återfinns nämligen i ett strävansmål. Kunskaper om språksociologiska och språkhistoriska aspekter, som istället tas upp i de nationella uppnåendemålen, representeras däremot i de flesta lokala kursplaner. Studier av text och genre är inte så vanligt. Det kan ses som en avspegling av den nationella kursplanen i svenska, som inte är så utförlig om genre och text. Som konstaterades i inledningen av kapitlet, kan det vara så att skolor uttolkar bara vissa delar av de nationella dokumenten, t.ex. uppnåendemål

och betygskriterier. Stoffet i de nationella dokumentens övriga delar kan ändå ingå i undervisningen.

Men närheten mellan de lokala och nationella dokumenten tycks olika för olika aspekter. I många lokala kursplaner går det att skönja en närhet till den centrala kursplanen vad gäller stoff. Däremot är ofta aspekter som det som ovan kallas integrering svagare i många lokala kursplaner, integreringen mellan dels språk/litteratur, dels teori/praktik. Åtskiljandet mellan t.ex. grammatik, stilistik och språksociologi å ena sidan och skrivande å den andra kan illustrera tendensen. Att aspekter som integrering ofta är svagare i de lokala kursplanerna kan hänga ihop med att vissa av dem i hög grad utgår från de nationella kursplanernas uppnåendemål och betygskriterier. I dessa tycks såväl språk och litteratur som teoretisk kunskap och kompetenser mer åtskiljda än i tidigare delar av texten.

Sammanfattningsvis har de nationella kursplanerna ett starkare genomslag i de flesta lokala kursplaner än andra nationella styrdokument. Olika delar i de nationella dokumenten har, vidare, starkare inflytande än andra på de lokala, och vissa lokala dokument förhåller sig bara till uppnåendemål och betygskriterier. Eftersom de lokala kursplanerna ofta ligger nära de nationella, återkommer stoffet i olika delar i de nationella texterna i motsvarande delar i de lokala. Iakttagelserna är relevanta för kursplanerna som bild av skolämnen.

4.10.2. De lokala kursplanerna i förhållande till högskolans svenskämnen

Det är en varierad bild av svenskämnen som framkommer i de lokala kursplanerna, och det är uppenbart att ämnet ser ganska olika ut på olika skolor.

I förhållande till högskolan kan konstateras att svenska i vissa lokala kursplaner framstår som ett utpräglat kommunikationsämne som framför allt tycks ägnas elevernas språkutveckling och muntliga och skriftliga färdigheter. Kompetenserna har en framträdande ställning även i de lokala kursplaner som inte beskriver bara ett kommunikationsämne. Häri slår det centrala språkutvecklingssyftet i de nationella kursplanerna igenom i de lokala kursplanerna liksom ett framträdande tema i forskningen kring ämnena.

Litteraturen har en stark ställning i merparten av kursplanerna, även om det varierar *hur* och *vad* man läser och vilka syften läsningen tycks ha. I samband med beskrivningarna av litteraturläsningen tycks det rele-

vant att jämföra med de teoretiska ämneskonceptionerna i föregående kapitel. Svenskämnet framstår i vissa lokala kursplaner av läsningen att döma som ett livskunskapsämne eller erfarenhetspedagogiskt ämne, där läsningen kretsar kring allmänmänskliga frågor eller syftar till kunskaper om den andre. Det förekommer också beskrivningar av ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Antagligen har studierna av svenskan olika ställning i de olika konceptionerna.

Litteratur- och språkämnet, som Teleman beskriver, förekommer däremot mer sällan i de lokala kursplanerna. Faktakunskaper om språk är inte lika dominerande inslag som litteratur och språkutveckling. I nästan samtliga B-kurser omnämns förvisso den nationella kursplanens ”språkhistoriska” respektive ”språksociologiska” uppnåendemål, men grammatik, som inte motsvaras av något nationellt uppnåendemål, förekommer inte i alla kursplaner. Inte alltid går det att skönja någon koppling mellan de teoretiska inslagen om språk och andra delar, vilket kan föra tankarna till den atomistiska och sammanhangslösa grammatikundervisning som beskrivs i Brodow et al. (2000). Svenska som andraspråk skiljer sig från svenskämnet härvidlag och tycks innehålla mer studier av språk, men här är de litterära inslagen ofta svagare.

I högskolesvenskan är skrivande inte bara en aktivitet utan också ett teoretiskt kunskapsområde. Trots att skrivandet har en så utomordentligt framträdande roll i de lokala gymnasiekursplanerna – liksom i de nationella svenskursplanerna och i de nationella proven – nämns emellertid nästan aldrig teoretiska kunskaper om text, genre och anpassning. Det framgår inte av dokumenten om och hur man samtalar om text och vilket språk man använder för det. Det går m.a.o. inte att utläsa vilket stöd eleverna får för att skriva i olika genrer och textaktiviteter och för att vidga sin genremässiga repertoar. Undantaget är de ”modelltexter” som beskrivs i vissa dokument. Iakttagelserna är intressanta i förhållande till högskolan inte bara för att text där är ett centralt kunskapsfält utan också för att skrivande är ett slags inkörsport till högskolan för nya studenter (jfr Ask 2005).

I sammanhanget kan konstateras att den integrering mellan teori och språkliga aktiviteter som tycks beskrivas i de nationella kursplanerna (Ämnets karaktär och uppbyggnad) inte har något starkt genomslag i de lokala dokumenten.

De lokala kursplanerna avspeglar på flera sätt de nationella avseende ovanstående aspekter. Däri ger undersökningen intryck av att de nationella kursplanerna har starkt genomslag i undervisningen, i överensstämmelse med både ÖGUS’ resultat och Skolverkets undersökningar (Skolverket 2005).

De olika momentens ställning i de lokala kursplanerna stämmer också relativt väl överens med hur olika delmoment i svenska rankas i ÖGUS' enkätundersökningar av gymnasielärare och i viss mån också av gymnasieelever. Gymnasielärarna ger exempelvis höga siffror åt skrivande och kommunikativa kompetenser. Kunskaper om grammatik får däremot lägre poäng liksom danska och norska. Gymnasielärarna anser inte heller att språkhistoria hör till de viktigare delarna av ämnet.

Vi återkommer till skillnader och likheter mellan gymnasie- och högskolesvenskan längre fram.

5. Högskolans kursplaner

I detta kapitel ser vi närmare på några kursplaner i svenska och svenska som andraspråk från universitet och högskolor för att jämföra dem med kursplanerna för gymnasieskolan. Liknande frågor ställs till högskolans kursplaner som till gymnasiet: vilka syftena är med ämnet och studierna, alternativt hur ämnena beskrivs, och vilka moment som ingår. Några moment beskrivs också mer ingående.

Som material används kursplanerna för de fristående A- och B-kurserna i svenska/nordiska språk¹ från sex lärosäten samt A- och B-kursernas kursplaner i svenska som andraspråk i de fyra fall samma institutioner erbjuder ämnet. A- och B-kurserna har valts dels därför att de är de första kurser som studenterna möter då de börjar läsa svenska på högskolan, dels därför att dessa kurser tillsammans med 40 poäng litteraturvetenskap är vad som krävs för att bli svensklärare. Två universitet har funnits länge och har en lång tradition att luta sig mot; de kallas Äldre universitet 1 respektive 2 (ÄU1, ÄU2). Två universitet är betydligt yngre och omvandlades från högskola till universitet för mindre än tio år sedan (YU1, YU2). Slutligen ingår också svensk kursplanerna från två yngre högskolor (YH1, YH2). För enkelhetens skull kallas lärosätena "högskolor" eller "institutioner" när de benämns som grupp.

Högskolor och universitet är statliga myndigheter, för vilka riksdag och regering beslutar om regler och mål. Mål och riktlinjer beskrivs bl.a. i högskolelagen och högskoleförordningen. Högskolorna och universitetet har dock långtgående frihet att själva besluta om bl.a. organisation och resurser. För forskningen ska, vidare, enligt högskolelagen bl.a. gälla att "forskningsproblem får fritt väljas" och "forskningsresultat får fritt publiceras" (kap. 1). Det finns inte någon motsvarighet till gymnasieskolans nationella kursplaner för högskolor och universitet, utan institutionerna utformar självständigt sina kursplaner, vilka enligt hög-

¹ Här kallas ämnet "svenska" även i de fall institutionerna kallar det "nordiska språk". Om högskolan ger separata kurser i svenska respektive nordiska språk, gäller undersökningen kurserna i svenska.

skoleförordningen (kap. 6) bl.a. ska innehålla syfte, kursens innehåll och kurslitteratur. Från och med den 1 juli 2007 införs en ny form av kursplaner vid högskolorna, vilka bl.a. kommer att omfatta s.k. lärandemål. I Alexandersson & Edqvist (2006:4) definieras lärandemål som ”formuleringar som tillsammans uttrycker vad en student förväntas kunna, förstå, förhålla sig till och/eller vara kapabel att utföra vid slutet av en viss studieperiod”. Lärandemålen liknar m.a.o. ungdomsskolans uppnåendemål och uttrycker liksom de kompetenser och kunskaper som varje student/elev ska ha uppnått för att få godkänt betyg på en kurs. Stoff och examinationsformer bestäms utifrån de uppställda målen (ib.).

Det faktum att det inte finns några centralt fastställda kursplaner för högskoleämnena liksom dem Skolverket utformar för gymnasieskolan gör att genomgången nedan som helhet är mer översiktlig än den av gymnasieskolans kursplaner. Det gör också att det är mindre komplicerat att analysera högskolans kursplaner än gymnasieskolans. En kursplan från en högskola kan jämföras med andra högskolors kursplaner men inte med någon typ av styrande och reglerande dokument som den skulle tolka och utgå från. Detta gör även att frågorna till kursplanerna är färre och begränsas till syfte och moment i första hand.

Det finns inte någon funktion på någon myndighet eller annorstädes som formulerar målen med högskolornas svenskämne, vad ämnet ska gå ut på och vad som bör ingå i det, på det sätt som Skolverket gör för svenskämnet på gymnasiet. Ändå finns det ganska stora likheter mellan svenskämnen så som de framställs i kursplanerna på de olika högskolorna. Till att börja med ser vi närmare på vad institutionerna säger om ämnena svenska och svenska som andraspråk som helhet. Därefter går vi över till syftena för A- och B-kurserna och sedan till momenten. Inledningsvis jämförs högskolorna med varandra, först framför allt med avseende på likheter och därefter på skillnader. Slutligen jämförs högskolornas svenskämne med gymnasiet. Återgivningen av högskolekursplanerna är inte heltäckande utan gäller tendenser.

5.1. Beskrivningar av ämnet

Högskolorna ger alla någon, mer eller mindre utförlig, beskrivning av ämnet svenska, och några anger också syften med studier i ämnet som helhet. I allmänhet finns också en syftesbeskrivning av kurser och delkurser.

På ÄU1 beskrivs ämnet svenska som studier av svenskans struktur och användning med särskilt fokus på grammatik och semantik. Del-

discipliner, t.ex. textlingvistik och språksociologi, nämns också. ÄU2, YU1 och YH2 beskriver på liknande sätt ämnet med utgångspunkt i svenska språket. Språkvetenskaplig teori och metod ingår också. Att svenska språket är utgångspunkt för beskrivningen är förstås intressant i förhållande till ungdomsskolan liksom att ett centralt mål för utbildningarna är att studenterna utvecklar kunskap om språk och om svenskan. Kurserna vid YU1 har dock delvis en didaktisk inriktning och ämneskunskaperna ska vara användbara för lärare.

YH1:s beskrivning av ämnet hör till de längre. Här framhålls allas rätt till ett funktionellt språk och en så god språkförmåga att vi förmår göra det vi vill. Språket beskrivs som både ett socialt och intellektuellt redskap, och ämnet som det bedrivs vid högskolan sägs framför allt springa ur funktionell språkvetenskap och forskning om exempelvis språksociologi och språkutveckling. I undervisningen ska kunskap om språk och eget bruk av språket befrukta varandra, vilket anses gynna både de teoretiska insikterna och den egna språkutvecklingen.

Också ämnes- och syftesbeskrivningarna av svenska som andraspråk fokuserar svenskan. Därutöver tillkommer ofta flerspråks-, utbildnings- och migrationsrelaterade perspektiv och områden. Exempelvis är målet med studier i svenska som andraspråk vid ÄU2 kunskaper om svenskan och om olika faktorer som påverkar inläringen av ett språk. I ämnet ingår enligt beskrivningen tvåspråkighet och tvåspråkighetsforskning, bedömning, läs- och skrivutveckling på ett andraspråk samt mer didaktiska frågor som rör lärande på ett andraspråk och hur ämnesteorin kan användas i undervisning i skolan.

Gemensamt för institutionernas ämnesbeskrivningar är att det vetenskapliga studiet av svenskan är utgångspunkt, även om andra aspekter tillkommer i vissa beskrivningar. Svenska som andraspråk beskriver ofta ett bredare innehåll.

5.1.1. Syften

Homogeniteten mellan högskolornas svenskämnen är kanske större i syftesbeskrivningarna av A- och B-kurserna.

Några teman är gemensamma för institutionerna. Alla A-kurser utom en syftar till att studenterna skaffar sig grundläggande kunskaper om svenskans struktur. Alla syftar också till att studenterna utvecklar kunskaper om språkbruk, och ofta nämns också kunskap om språklig variation. Likaledes samtliga högskolors A-kurser syftar till att utveckla studenternas skriftliga och muntliga färdigheter. Ett vetenskapligt förhåll-

ningssätt till språk, ett språkvetenskapligt perspektiv på språk eller introduktion i språkvetenskaplig teori och metod ingår i de äldre och de yngre universitetens syftesbeskrivningar. Flera tar också upp kunskap om hur språket varierar mellan texttyper och språksituationer, stilistisk variation och/eller redskap för diskurs- eller textanalys. De vanligaste syftena sammanfattas i tabellen nedan:

Vanliga syften i A-kurserna i svenska

	ÄU1	ÄU2	YU1	YU2	YH1	YH2
Kunskap om struktur	X	X	X	X	X	
Kunskap om språk i bruk	X	X	X	X	X	X
Skriftspråkliga färdigheter	X	X	X	X	X	X
Vetenskapligt förhållningssätt och/eller introduktion till teori och metod		X	X	X		X

Utöver dessa kunskapsområden, som i princip är gemensamma för A-kurserna på alla högskolor, tillkommer i några fall sådana som är specifika för enskilda lärosäten. Detta kan vara kunskap om dialektologi, språkvård eller språkets roll i samhället. Gemensamt för syftesbeskrivningarna i A-kursen är att de gäller kunskapsområden: studenterna ska utveckla kunskaper om olika delar av språkvetenskapen alternativt svenska språket samt utveckla sina språkliga kompetenser. Som vi sett upptar sådana kunskaper bara en del av gymnasieskolans kursplaner och de utgör inte ensamma något syfte med utbildningen.

B-kursen i svenska syftar på de flesta institutioner till fördjupade kunskaper om svenska och om de nordiska språken. Kunskaper om språkhistoria och ibland också släktskapsförhållanden mellan nordiska språk är också ett vanligt syfte med B-kursen och omnämns i fem kursplaner. Färdigheter i och/eller kunskaper om danska och norska hör också till de vanligare inslagen i B-kursen (på ÄU1 läser man danska och norska i A-kursen).

Vanliga syften i B-kurserna i svenska

	ÄU1	ÄU2	YU1	YU2	YH1	YH2
Språkhistoria	X	X	X	X	X	
Fördjupning i struktur	X	X		X		X
Danska och norska	(i A)	X		X	X	X

Syftesbeskrivningarna för svenska som andraspråk skiljer sig i hög grad från svenskämnets syften och här nämns områden som inte finns i svenskämnets syften. Hit hör didaktiska perspektiv på språkutveckling och ämnet svenska som andraspråk, eventuellt med uttalad koppling till ungdomsskolan och vuxenutbildningen. I likhet med svenskämnet, är kunskaper om språklig struktur ett centralt syfte som förekommer i alla de aktuella högskolornas kursplaner – till skillnad mot i svenskämnet, där kunskap om svenska och andra nordiska språk ibland nämns tillsammans, syftar svenska som andraspråk dock till kunskaper om enbart svenskans struktur. Kunskap om tvåspråkighet och tvåspråkig utveckling och om mångkultur är andra områden som nämns liksom grammatisk och fonetisk analys av andraspråk.

Också i B-kurserna i svenska som andraspråk är kunskap om svenskan ett syfte, i några fall ur ett tvärspråkligt perspektiv. Fler-språkighet och/eller andraspråksutveckling är också ett vanligt syfte. Bedömning, fonologi och variation nämns och i något fall fokuseras andraspråkstalarna och deras bakgrund samt språkliga och sociala situation.

5.2. Innehåll och moment

Momentbeskrivningen känns igen från syftesbeskrivningen. En av de större skillnaderna är förstås utförligheten, då momentbeskrivningen alltid innehåller en redogörelse för vad man gör och det därutöver alltid finns en litteraturlista som säger en hel del om vilka perspektiv som behandlas i momentet. Likheter mellan syftes- och momentbeskrivningarna beror förstås på att syftesbeskrivningarna, till skillnad mot vad som ofta är fallet i gymnasieskolans kursplaner, gäller kunskaper och språkliga färdigheter som studenterna ska utveckla. En tillspetsad beskrivning av skillnaden vore att de senare delarna i gymnasieskolans kursplaner handlar om vägar mot syftena alternativt komponenter i syftenas kunskaper och kompetenser (även om kursplanerna inte säger mycket om hur syftena nås via övriga delar av kursplanerna). Högskolornas kursplaner skulle i så fall oftare beskriva samma kunskaper och färdigheter i både sina syften och moment, men på olika abstraktionsnivå. Denna karaktäristik är dock överdriven, och dessutom finns undantag (t.ex. anger YU1 som syfte med B-kursen i svenska som andraspråk att studenterna ska bli lämpade att undervisa i svenska som andraspråk, och ÄU2 vill att studenterna utvecklar kunskaper och

färdigheter som hjälper dem att de förstår kulturmöten och Sveriges invandringspolitik).

Liksom i syftesbeskrivningarna, finns det likheter mellan institutionerna också vad gäller moment. I A-kursen i svenska ingår på alla högskolor en strukturkurs om fyra eller fem poäng. Alla A-kurser omfattar också en kurs, med något varierande utformning, om språkets bruk, som kan ta upp t.ex. språksociologi, språklig variation eller attityder till språk. Textanalys är en tredje delkurs som ingår i alla lärosätenas A-kurser. I nästan alla textkurser varvas textanalys med eget skrivande. Utöver dessa moment, som i något varierande tappning ingår i alla A-kurser, ger högskolorna olika kurser, t.ex. om språkvård eller danska och norska. Bland det som inte finns, kan konstateras att ingen av institutionerna ger en enskild kurs om samtal och samtalsanalys i A- eller B-kursen (i något fall handlar en kurs om text och tal, och i vissa litteraturlistor finns böcker om samtalsanalys och någon gång om interaktionell lingvistik).

Vanliga moment i A-kurserna i svenska

	ÄU1	ÄU2	YU1	YU2	YH1	YH2
Struktur	X	X	X	X	X	
Språk i bruk	X	X	X	X	X	X
Textanalys	X	X	X	X	X	X
Skriva (separat från eller integrerat med textanalys)	X	X	X	X	X	X

Också mellan B-kurserna finns likheter. I B-kurserna är en fördjupad strukturkurs, en kurs om textanalys samt en uppsatskurs frivillig eller obligatorisk på merparten av högskolorna. Språkhistoria hör till de vanligare momenten i B-kursen och är obligatoriskt vid fyra institutioner. På tre högskolor läser man nordiska språk.

Vanliga moment i B-kurserna i svenska

	ÄU1	ÄU2	YU1	YU2	YH1	YH2
Fördjupning i struktur	X	valbar	X	valbar		X
Språkhistoria	X	valbar	X	X	(X)	X
Textanalys	X	valbar	X			X
Uppsats	X	X	X	X		X

ÄU1:s och YU1:s delkurser täcks av ovanstående beskrivning. I övrigt är de olika högskolornas delkurser mer disparata och behandlar t.ex.

språksociologi, skriftlig framställning, lexikologi, språkutveckling, namnforskning och dialektologi.

Två delkurser ingår – återigen med viss inbördes variation – i alla de fyra A-kurserna i svenska som andraspråk. De fyra högskolor som undervisar i ämnet ger alla en strukturkurs. Hos alla finns också en kurs som huvudsakligen behandlar andraspråsutveckling eller där andraspråkutveckling är en del. På ett av lärosätena, ÄU1, behandlar denna kurs inte bara språkutveckling utan också flerspråkiga elevers kunskapsutveckling. Läs- och skrivutveckling är ämnet för en kurs vid ÄU1 och ÄU2, och den sista behandlar också lärande. En mer ”utomspråklig” kurs ingår i A-kursen vid tre högskolor, vilken behandlar bl.a. migration, flyktingpolitik, svenska som andraspråk i skolan, kulturbegreppet, invandrares situation i Sverige.

Vanliga moment i A-kursen i svenska som andraspråk

	ÄU1	ÄU2	YU1	YU2
Struktur	X	X	X	X
Andraspråkutveckling	X	X	X	X
Andraspråksfrågor ur samhällsperspektiv	X		X	X

I B-kursen i svenska som andraspråk finns vid tre högskolor av fyra en strukturkurs med kontrastiv inriktning. Interimsspråks- eller andraspråkutveckling ingår eller är huvudsyfte i kurser vid flera högskolor liksom kurser om två- eller flerspråkighet, i något olika sammansättningar. Kurser ges också vid de flesta högskolorna om språksociologi och olika typer av variation. Liksom i A-kursen återfinns kurser om exempelvis migration, språkkontakt, språkpolitik och kultur. ÄU1 sticker ut en aning genom att ha flera kurser som inte täcks av redogörelsen hittills; en behandlar bedömning, en identitet och kultur och en handlar om språk- och identitetsutvecklande arbetssätt.

Vanliga moment i B-kursen i svenska som andraspråk

	ÄU1	ÄU2	YU1
Struktur	X	X	X
Språksociologi/variation	X	X	X

5.2.1. Några områden

Det kan vara av intresse att se närmare på några enskilda områden eller moment. Kurserna i grammatik är exempelvis intressanta i förhållande till ungdomsskolan, eftersom grammatik tycks vara en av de delar inom ämnet som bedöms ha olika vikt av gymnasie- respektive högskolelärare. Vi har också konstaterat att språkstruktur (och språkhistoria) som kunskapsområde inte har ett så stort utrymme i gymnasieskolans nationella kursplaner. Grammatikens roll och didaktik i språkutbildning av olika slag diskuteras också av flera (Brodow et al. 2002, Lindberg 1997). I anslutning härtill tycks det också vara värt att se närmare på om och i så fall vilken teori om språk högskolorna låter studenterna möta. Också de moment som gäller utveckling av kompetenser tycks intressanta i förhållande till gymnasieskolan.

A-kursernas strukturkurser behandlar grammatik och ofta också fonetik och/eller semantik. Grammatik preciseras ibland som t.ex. syntax, fraslära, morfologi och ordbildning samt i något fall så detaljerat som ”ordklasser, ordböjning, ordbildning och syntax”. Några högskolor skiljer på svensk och allmän grammatik och vill att studenterna utvecklar insikt om båda. Ett universitet, som inte nämner ordet ”svenska” i beskrivningen av strukturkursen, ser de grammatiska insikterna som exempel på ”hur ett mänskligt språk är uppbyggt”.

Strukturmomenten syftar till att ge ”kunskaper om” och/eller ”insikter i” språkets uppbyggnad och de delar som inkluderas i begreppet eller att studenterna ska ”lära sig” grammatikens grunder. Man har också målet att studenterna ska ”resonera kring” och ”förklara” språkliga fenomen och skaffa sig ”kunskaper i språkanalys”. Grammatisk terminologi är även det ett område att ”behärska” eller ”beskriva, analysera och tillämpa”. Därutöver är strukturkurserna också färdighetskurser. Studenterna ska utveckla färdigheter i grammatisk analys, lära sig att identifiera ordklasser, satsdelar, morfem och språkljud. Verben säger något om vilka kunskapsformer man vill att studenterna utvecklar.

Några högskolor nämner också teoretiska perspektiv i någon form. Vid ÄU1 introduceras studenterna i allmän språk teori och man för ”teoretiska diskussioner”, och kurslitteraturen omfattar bl.a. ett kompendium kallat Syntax och ett om positionsgrammatik. En annan högskola orienterar om olika grammatiska beskrivningsmodeller, en andra låter ”språk teori” ingå i kursen och en tredje visar på olika ”perspektiv” att använda i analys av språk.

Teoretiska perspektiv och vetenskapligt förhållningssätt verkar ofta bli vanligare i B-kursen. Strukturkurserna i B-kurserna kan t.ex. ”för-

djupa”, ”vidga” och ”befästa” kunskaper om språkets uppbyggnad. Studenterna ska vidare ”problematisera” beskrivningar av språk och skaffa ett ”probleminriktat” eller vetenskapligt förhållande till språk. En högskola varvar traditionell grammatik med ”nya landvinningar”, en annan ger orientering om olika beskrivningsmodeller. Möjligen är det vanligare att presentera studenterna med olika modeller för språkbeskrivning än med teorier om vad språk är, vad vi kan när vi kan ett språk, hur det kommer sig att vi kan språk och liknande frågor. Några exempel finns dock också på att dessa perspektiv tycks introduceras under B-kursen. Några av B-kursernas litteraturlistor omfattar introduktioner till eller exempel på analyser med någon språklig teori, t.ex. generativ grammatik, frasstrukturgrammatik och kognitiv semantik. Inledningskapitlet till *Svenska Akademiens grammatik*, ett resonerande kapitel om språk och språkbeskrivning ur olika aspekter, läses också vid flera institutioner .

Kurserna om språkets bruk, variation och funktion är mer varierande till uppbyggnad och innehåll än strukturkurserna, varför det är svårare att ge en sammanfattande bild av dem. Vi ser istället närmare på de delkurser i A-kursen som handlar om att analysera och producera text. Dessa delkurser ges inom ämnet svenska, medan man i svenska som andraspråk lägger mindre vikt vid textstudier och textproduktion.

Merparten av textkurserna går både ut på att läsa och analysera text och själv producera text. Teoretiska moment i kursen beskrivs av några institutioner. Studenterna får grundläggande kunskaper i exempelvis textlingvistik, stilistik och genreteori. Inte oviktigt är att analyserna gäller både skönlitteratur och sakprosa. Ibland tas också texternas sociala sammanhang upp och ”samspelet mellan detta och den språkliga formen” (YU2). I några fall inkluderas också litteratur om läsning och reception.

Anpassning till mottagare, situation, syfte, genre och/eller medium uppmärksammas i alla textkurser. Sådan Anpassning är också alltid en central del av eller det huvudsakliga syftet med de uppgifter studenterna gör. Flera handböcker i stilistik och retorik används i dessa moment.

Dessa kurser kombinerar således flera moment. Vid en institution ”beskriver” och ”analyserar” studenterna texter och skillnader mellan texter och genrer med språkvetenskaplig terminologi och ”diskuterar” texter ur ett ”funktionellt och socialt perspektiv” (YU2). Studenterna utvecklar ”kunskap om” stil och text och utvecklar förmåga till analys, utöver att de, förstås, skriver och talar.

Vissa perspektiv tenderar att betonas i strukturkurserna i svenska som andraspråk som inte lyfts fram i motsvarande kurser i svenska. Ett kon-

trastivt perspektiv ingår i strukturkurserna i svenska som andraspråk vid alla högskolor i antingen A- eller B-kurserna. Fonetikkurserna har ofta också ett sådant perspektiv. Sådana delar av språkssystemet som ofta ger upphov till svårigheter för andraspråkstalare fokuseras i samtliga strukturkurser. Språktypologi är också vanligt, och didaktiska aspekter nämns av några.

I svenska som andraspråks strukturkurser används både litteratur om svensk grammatik i allmänhet och sådan som är riktad mot ämnet eller mot svenska ur andraspråksperspektiv. I B-kursen förekommer också mer specialiserade artiklar om något enskilt fenomen i svenskan, exempelvis kongruens, negering eller frågekonstruktioner. En högskola inkluderar också flera böcker om bedömning av språkfärdighet hos andraspråkselever.

5.3. Inbördes variation

I Högskoleverkets Utvärdering av utbildningar i svenska nordiska språk i Sverige, konstateras (2002:28ff.) att ämnet är brett: ”inom detta ämne kan nämligen studeras alla tänkbara aspekter på svenskan som språk” och därutöver kan svenskan studeras som exempel på ”språket som fenomen”. Man räknar upp inte mindre än fjorton ämnesbenämningar. Enligt utvärderingen hanterar institutionerna detta på olika sätt. På vissa finns forskning och utbildning inom de flesta områden, andra profilerar forskarutbildningen men erbjuder en bred grundutbildning medan ytterligare andra fokuserar bara några områden.

Som konstaterats finns också en hel del likheter mellan institutionerna. I Högskoleverkets utvärdering påpekar man att flera institutioner väljer att erbjuda breda grundutbildningar som innehåller stora delar av det som kan studeras inom svenska och nordiska språk. Möjligen är de likheter i moment som finns mellan högskolorna i ÖGUS' undersökning också ett utslag av detta.

Men som Högskoleverkets utvärdering visar kan ämnena innehålla en stor mängd inriktningar och det finns förutsättningar för stor variation. Hittills har likheterna mellan högskolorna framhävts mer än skiljaktigheterna. Det finns dock också mycket som görs olika på olika högskolor. Dessutom finns det, som framgått ovan, en hel del skillnader mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk. Som ett exempel på avvikelse kan en av de unga högskolorna nämnas, som lagt upp sina kurser på ett annat sätt än övriga lärosäten. Istället för att ge en kurs om språkstruktur och en om text, inleder man A-kursen med två kurser om

språklig analys. Kurserna introducerar enligt kursbeskrivningen olika perspektiv för språkanalys. Man studerar variation mellan talare, grammatik (svenskans ”syntaktiska, lexikala och morfologiska struktur”). Även i kurs nummer två studeras språksystemet och därutöver fördjupar man sig i textanalys och däri bl.a. stil och läsbarhet. I båda kurserna sägs materialet för grammatikstudierna vara autentisk text.

Kurserna tycks alltså av kursplanerna att döma kombinera textanalys och studier av språksystemet. Däremot förefaller inte skriftlig framställning ingå, utan istället finns särskilda kurser som handlar om det, vilka bygger på de tidigare teoretiska kurserna. De kurser som gäller studenternas egna skriftliga produktion liknar motsvarande kurser på övriga högskolor i det att mottagaranpassning och kunskap om genrer nämns som viktiga inslag.

Många andra skillnader finns mellan högskolorna, varav bara några exempel nämns. Vid flera högskolor ges t.ex. särskilda kurser i nordiska språk. På en av högskolorna finns dock ingen separat kurs om detta, utan danska och norska ingår i en kurs om Norden som ett flerspråkigt område. Utöver de nordiska språken behandlar kursen bl.a. språkkontakt, minoritetsspråk och den svenska språksituationen. Litteraturlistan innehåller litteratur om danska och norska av typen *Dansk som nabo-sprog: dansk grammatik for svensktalende* av Cramer & Larsen men också böcker om Sveriges minoritetsspråk och om flerspråkiga ungdomar, Hyltenstams *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråksperspektiv* och Nordenstam & Wallins *Osynliga flickor – synliga pojkar: om ungdomar med svenska som andraspråk*. En annan högskola har heller inte någon enskild kurs om danska och norska, men svenskan jämförs med de övriga nordiska språken i strukturkursen, och de historiska kurserna gäller inte bara förändring i svenskan utan i de nordiska språken generellt. På liknande sätt finns det en kurs om språkhistoria vid de flesta av högskolorna, men vid en bakas det historiska perspektivet in i en delkurs om språkvariation och språkförändring. Det senaste århundradets förändring utgör en del bland bl.a., attityder till språk, språkpolitik, språkvård och språksociologiska begrepp. En annan skillnad kan kanske vara i vilken mån de historiska kurserna gäller text-, kommunikations- och stilhistoria och relationer mellan språk- och samhällsutveckling och i vilken mån de handlar om förändring ur ett mer utpräglat systemperspektiv. Kurserna i språkhistoria tycks gälla båda dessa perspektiv, men det varierar eventuellt vilken tyngdpunkt man lägger på vart och ett av dem. Som redan konstaterats varierar det förstås också i hur hög grad man med ”text” också avser tal och samtal i textkurserna, om man tycks analysera texter som multimodala fenomen med bilder

och layout och i vilken utsträckning man inkluderar receptionsteori och skrivutveckling i textkurserna. Några av högskolorna tycks också sträva efter viss profilering. En av dem har en uttalat didaktisk inriktning medan två andra lägger stor vikt vid text och textforskning. Ytterligare en har bl.a. en starkare nordisk profil än övriga.

Även om vissa moment i svenska finns på merparten av högskolorna, skiftar det vilka perspektiv man anlägger på stoffet. Framför allt finns tydliga skillnader mellan svenska och svenska som andraspråk men även inom svenskämnet finns viss variation. Det är exempelvis mindre vanligt att man framställer didaktiska frågor, typologi eller språkutveckling som de centrala momenten i A- och B-kurserna i svenska eller att de utgör egna delkurser. Men sådana inslag förekommer. YH1 och ÄU1 behandlar exempelvis språkutveckling som ett av flera teman i sin introduktion till A-kursen. I några brukskurser finns Hyltenstam & Lindbergs *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* upptagen på litteraturlistan. YU1 lägger i sin tur didaktiska perspektiv på de flesta kurser och moment som ges. Om utbildningen som helhet säger man också, bland annat, att den ska ge blivande lärare kompetens att ”ansvara för alla elevers språkutveckling”. I flera strukturkurser finns kurslitteratur om typologi, ofta Anderssons *Språktypologi och språksläktskap*. Samtidigt är det uppenbart att sådana perspektiv genomsyrar utbildningarna i svenska som andraspråk i mycket högre grad. Utöver andraspråks- och tvåspråkighetsfrågor, som förstås upptar en framträdande plats i kurserna, är typologi och/eller kontrastiva perspektiv ett nära nog obligatoriskt inslag i strukturkurserna. Strukturkurserna inom svenska som andraspråk skiljer sig inte sällan från dem inom svenska också i det att man diskuterar pedagogiska perspektiv på grammatiken och didaktiska perspektiv på grammatikundervisningen. Inom ramen för svenska som andraspråk ger flera högskolor kurser om läs- och skrivutveckling och kurser om lärande på ett andraspråk. Ämnesstudiernas koppling till och relevans för skolämnet svenska som andraspråk är ett annat tema som förekommer på flera högskolor. Som redan konstaterats ger högskolorna också kurser som behandlar frågor som migration, språkpolitik, flyktingpolitik, integration och mångkultur. Svenska som andraspråk har av tradition en koppling till utbildningsfrågor och skola, vilket märks i kurserna.

I genomgången av gymnasieskolans nationella kursplaner konstaterade vi att kursplanerna beskriver ett slags funktioner som språket har för individen och språkgemenskapen och som kan ses som ett slags motiveringar för ämnet och olika delar inom det. Svenskämnets kursplan, som innehåller flest sådana funktioner, talar om språkets betydelse

för identiteten, för en ”kulturell identitet” och för lärande. Några mot-svarigheter till sådana funktioner finns i allmänhet inte i högskolornas syftes- och ämnesbeskrivningar och kunskaper i svenska och svenska som andraspråk motiveras ofta inte. Men däremot undervisar man ofta om dessa och angränsande frågor. I en delkurs i svenska som andraspråk vid ÄU1 studeras ”språkets roll som identitetsskapare i den kulturella processen” för både den enskilde och för samhället. Vid samma lärosäte finns därtill en hel kurs om språk och identitetsutvecklande arbetssätt och en om bl.a. interkulturella identiteter. En annan högskola undervisar i en kurs om språkutveckling i relation till ”intellektuell, emotionell och social utveckling” och om språket som ”maktmedel, gemenskapsfaktor och gruppmarker”. I svenska som andraspråk finns kurser om språk och lärande, vilket på liknande sätt kan relateras till gymnasieskolan.

Fler likheter och skillnader mellan högskolan och gymnasieskolan diskuteras i den sammanfattande diskussionen nedan.

5.4. Några sammanfattande iakttagelser: högskola och gymnasieskola

5.4.1. Stoff

Även om det som påpekats ovan finns skillnader mellan högskolorna, är det påfallande hur mycket som är likt högskolornas kursplaner emellan. Högskoleverket (2002) talar också om en ”core curriculum” i svenska. Även om det som framhållits finns skillnader, är momenten i de kursplaner som använts här ofta desamma och syftesbeskrivningarna påminner om varandra. Man kan notera att de yngre och mindre universiteten och högskolorna i mångt och mycket liknar de äldre. Inte heller framstår någon av högskolorna som påtagligt mer skolanpassad än de andra. Ett av de yngre universiteten har didaktisk inriktning men liknar ändå på många sätt de övriga vad gäller stoff och har liknande olikheter i förhållande till gymnasiesvenskans innehåll.

Till *likheterna* mellan svenskan i gymnasieskolan och högskolan hör att studenternas och elevernas eget skrivande är viktiga delar av ämnet, som återkommer i alla universitetskurser i svenska och som har en mycket central plats i både de nationella och lokala kursplanerna i svenska. I undervisningen om att skriva betonas bl.a. stilistisk variation och förmåga att anpassa en text till syfte och mottagare. Skrivande är också ett av de viktigare momenten för de gymnasielärare som besvarat ÖGUS’ enkät. På ett allmänt plan finns förstås också en innehållslig lik-

het mellan svenskämnen på de båda nivåerna i att det är de som rymmer kunskaper om svenskan.

Hellberg (2002) tycker sig inte se att universitetsämnena nordiska språk och litteraturvetenskap skulle tala med särskilt starka röster i grundskolans kursplan i svenska. De röster han urskiljer i Lpo 94 kommer vanligen från andra håll än från universiteten. Och det finns också många uppenbara skillnader mellan universitets och gymnasieskolans svenskämnen så som de framträder i kursplanerna i den här undersökningen. Högskoleverket konstaterar i sin utvärdering av utbildningar i svenska/nordiska språk på högskolan att ämnet är mycket brett. Ämnet omfattar många deldiscipliner och en mängd infallsvinklar på språk. Det är uppenbart att bredden ser olika ut på de båda utbildningsnivåerna och att universitetets språkvetenskapliga bredd i mångt och mycket saknar motsvarighet i gymnasieskolan, vilket får anses väntat. Svenskan, kunskaper om svenskan och ett vetenskapligt förhållningssätt till språk är centrala delar av innehållet för ämnet på högskolorna, utöver kurserna i muntlig och skriftlig produktion. I svenska som andraspråk tillkommer ofta kunskap om språkutveckling, typologi, migration och invandringspolitik eller skola och didaktik. Även gymnasieskolans svenskämnen är stoffmässigt breda, vilket förstås är särskilt tydligt i enheten mellan språk och litteratur. I de nationella kursplanerna för gymnasieskolan är dock inte svenskan och kunskaper om språket utgångspunkt och heller inte i de lokala kursplanerna i svenska. Sådana kunskaper utgör i kursplanerna en del av ämnet.

Stoffmässigt finns många tydliga skillnader, som vi sett. De moment som är vanliga på universitetet får olika stort utrymme i både de nationella och lokala gymnasiekursplanerna. Det varierar också hur preciserade momenten är innehållsligt. Grammatik, språkhistoria, danska och norska och kunskaper om text finns i alla högskolekursplanerna men är ganska undanskymda i både de nationella och lokala kursplanerna för gymnasieskolan. Jämförelsevis får flera av momenten låga poäng i ÖGUS' gymnasielärarenkät. Språkets "uppbyggnad" nämns i ett strävansmål i den nationella kursplanen men är i övrigt svagt i texten. Det varierar om de lokala gymnasiekursplanerna tar upp grammatik och det skiftar också om man preciserar närmare vad som räknas som grammatiska kunskaper. Inslagen om grammatik är vanligare i de lokala kursplanerna i svenska som andraspråk.

Danska och norska förekommer på merparten av högskolorna, även om de tycks få olika stort utrymme. Man studerar inte bara de nordiska språken, utan det nordiska språkområdet kan i sig vara en del av en kurs. Exempelvis inkluderar en kurs om språkbruk vid ett universitet "det

nordiska språksamhället /.../ liksom förhållandet mellan majoritets- och minoritetsspråk”. Förmodligen får färdigheter i och kunskaper om nordiska språk mycket mindre utrymme på gymnasieskolorna. I den nationella gymnasiekursplanen förekommer förståelse av danska och norska som ett strävansmål tillsammans med kännedom om den nordiska språksituationen (”uppövar sin förmåga att förstå talad och skriven norska och danska och får kännedom om litteratur, språk och språksituation i hela Norden, inklusive minoritetsspråken i Sverige”). De nordiska språken är dock svagare i uppnåendemålen och betygskriterierna: i Svenska A nämns inte de nordiska språken och även i Svenska B har de en svag ställning. Ett uppnåendemål i Svenska B är att eleven ska läsa bl.a. nordisk litteratur och ett betygskriterium för Väl godkänd är att eleven påvisar ”likheter och skillnader mellan de nordiska språken”. I de lokala kursplanerna är momentet i allmänhet svagt. De gymnasielärare och gymnasieelever som ingår i ÖGUS’ undersökning rankar danska och norska lågt i jämförelse med andra (universitets-)moment.

Vanliga inslag på universitetsinstitutionerna är också teori om text, stil och förhållandet text/samhälle. Av de lokala gymnasiekursplanerna framgår inte tydligt om detta också är ett vanligt inslag i gymnasieundervisningen i svenska. Dock nämns sällan sådant. Den nationella gymnasiekursplanen i svenska är i sin tur ganska vag på denna punkt.

Av de kunskapsområden som är vanliga på universiteten hör kunskaper om språkhistoria och språkbruk till dem som också är vanligast i gymnasiekursplanerna. I alla högskolekursplaner som undersökts här ingår språkhistoria och språksociologi. I den nationella kursplanen för gymnasieskolan återfinns kunskaper om språkhistoria och språkbruk i både ett strävansmål och ett uppnåendemål (undantaget den situations- och mottagarmässiga anpassning som omtalas i flera mål om tal och skrift). Att kunskaper om skillnader i språkbruk mellan olika talare samt om svenskans historia inte bara nämns i strävansmålen kan vara anledningen till att kunskaperna är vanliga moment i B-kurserna i de lokala gymnasiekursplanerna. Detta är lite oväntat i förhållande till ÖGUS’ enkätundersökning till gymnasielärare, som gav relativt låga poäng till språkhistorian.

I de lokala kursplanerna i svenska som andraspråk är ibland de moment som rör kunskap om språk mer preciserade än i de lokala kursplanerna i svenska men ofta också mer bruksinriktade. De tycks ofta vara sådana som är nyttiga för eleverna i deras utveckling av svenska. I den nationella kursplanen för gymnasieskolan har möjligen det kontrastiva perspektivet på svenskans historia, som förenar den med universitetens

kursplaner, ett starkare genomslag än i de lokala dokumenten. Detta gäller även kunskap om andraspråksutveckling, ett område som också är framträdande på universiteten. Samhälleliga frågor kring migration och andraspråksfrågor är vanligare i universitetskurserna medan däremot utvecklingen av språkliga kompetenser är mer framträdande i både de lokala och nationella kursplanerna för gymnasieskolan.

5.4.1.1. Olika kunskaper om språk

Kunskaperna om språk beskrivs på olika sätt på de båda utbildningsnivåerna. I de nationella gymnasiekursplanerna är kunskaper om svenskans uppbyggnad och historia ett av de områden i kursplanerna som tycks gälla det som Läroplanskommittén (SOU 1992:94) kallar fakta, om vi tolkar kursplanens ”utvecklar kunskap om” som ett slags vetande ”om begrepp, fakta och relationer” (Linde 2003:42). I universitetens kursplaner omtalas inte bara sådan kunskap om språket utan också *förståelse*, t.ex. kring språkets uppbyggnad eller olika typer av språkutveckling och språkförändring. I högskolornas kursplaner vill man att studenterna ska utveckla kunskaper om språk och svenskan men också ”diskutera” och ”resonera” kring språk och ”förklara” språkliga fenomen. Det är oklart om gymnasieskolans nationella kursplan beskriver också sådan kunskap i förhållande till språk. (Däremot är förståelse en ofta förekommande kunskapsform i gymnasieskolans nationella kursplaner. Från den funktion språket enligt kursplanen har för den personliga identiteten löper t.ex. strävansmålet att eleverna ”förstår språkets betydelse för identiteten och utvecklar förmågan att förstå sig själv och andra i ett kulturellt och historiskt sammanhang”. På samma sätt springer strävansmålet att eleven ”förvärvar insikt i hur lärande går till särskilt med avseende på språkets roll” ur språkets funktion för lärande.)

I samband med de nationella och lokala kursplanerna för gymnasieskolans svenska har en aspekt som kallats integrering mellan teori och praktik diskuterats, en aspekt som beskrivs i den nationella kursplanen. Den tycks relevant i förhållande till högskolan både därför att den innebär att ”språkliga aktiviteter” ses som kunskapsområden, som på högskolan, och därför att kunskaper om dessa språkliga aktiviteter antas stödja färdighetsutvecklingen. Även om kursplanens beskrivning är mycket abstrakt, kan paralleller därtill göras till bl.a. den anglosaxiska forskning som tilldelar språkkunskaper en väsentlig roll i språkutvecklingen (jfr Mer om att skriva ovan) och till Brodow et al. som ger förslag till hur ett samspel mellan kunskaper om grammatik och text och

skrivundervisningen kan se ut. I de lokala kursplanerna är det dock svårt att utröna vilket genomslag denna aspekt har. I flera lokala dokument beskrivs teoretiska moment separat från de praktiska, i andra tycks de mer integrerade.

Om det stämmer att gymnasieelever läser förhållandevis lite grammatik och textlingvistik under utbildningen, kan man, inom parentes, fråga sig vilka instrument och vilket språk de har tillgång till för att analysera och diskutera språkliga företeelser. Den nationella kursplanen innehåller likväl en mängd språkliga syften och mål, och man kan fråga sig hur väl de uppfylls utan en begreppsapparat och utan analytiska redskap? Frågan kan relateras till bl.a. Brodow et al. och Schleppegrell ovan som försöker visa hur språkliga kunskaper kan relateras till skrivutveckling och språksociologi och textlingvistik. Konstateras kan att dessa kunskapsområden omnämns i kursplanen, liksom flera andra.

5.4.2. Syften och mål. Mer om stoffet.

Skillnader i stoff mellan universitetens och gymnasieskolans kursplaner hänger ihop med skillnader i syfte. De nationella gymnasiekursplanerna i svenska och svenska som andraspråk sätter upp en rad syften för ämnet som inte har någon motsvarighet i högskolekursplanerna, vars kurser ofta syftar till att studenterna ska skaffa sig kunskap om svenskan, utveckla produktiva färdigheter och utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till språk och vetande. Gymnasieskolans nationella svensk-kursplaner har båda högre ambitioner för hur ämnena ska påverka eleverna också på ett mer personligt sätt. Skolämnenas syften har ofta att göra med språkets funktion för vidare sammanhang och flera syften använder ord som "tänkande", "kunskapsutveckling" och "analys" snarare än "språk". Svenskämnet syftar som vi sett till "att stärka den personliga och kulturella identiteten", "att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande" och "att bidra till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra". Den nationella svenskkursplanens syften omfattar också språkliga kompetenser, t.ex. "förmåga att kommunicera med andra", "förmågan att tala och skriva väl" samt "öka lyhördsheten för andras språk". Men i syftena sägs inget om att utveckla kunskap om språk och litteratur.

Ett av de mer framträdande syftena med båda svenskämnen i gymnasieskolan är elevernas språkutveckling (jfr "att främja elevernas språkutveckling är en övergripande uppgift inom ämnet" i Ämnets karaktär och uppbyggnad; i Lpo 94 sägs t.o.m. ett av "skolans viktigaste

uppdrag” vara att ”skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling”). I forskningsöversikten ovan har vi sett hur flera diskussioner kring svenskämnet färgas av detta perspektiv. I båda de nationella svenskursplanernas syftesdel ges motiveringar till att språkutveckling är ett av de viktigaste uppgifterna för svenskämnen och skolan, då muntlig och skriftlig språkförmåga är ”en förutsättning för studier och för att aktivt och ansvarigt kunna delta i samhällslivet”. Därmed tilldelas svenskämnen en viktig roll i elevernas hela gymnasieutbildning, då svenskämnet sägs ha ”ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfull helhet i sin utbildning”. Förmodligen präglar språkutvecklingssyftet svenskämnen mycket. Några jämförbara syften finns inte i högskolornas kursplaner.

I de lokala gymnasiekursplanerna förekommer syftesbeskrivningar som dem ovan. Tydligast är dock språkutvecklingsperspektivet i de lokala dokumenten, då de språkliga kompetenserna är mycket starka i samtliga.

Skillnaderna i både stoff och syfte ger utöver allt annat upphov till didaktiska frågor i gymnasiesvenskan som inte tycks bli aktuella i högskolesvenskan på samma sätt. Enheten mellan språk och litteratur i gymnasieskolans svenskämne ger exempelvis diskussioner om innehållet i de språkliga aktiviteterna. Ska man läsa, tala och skriva om språk och om litteratur ur ett mer eller mindre inomvetenskapligt perspektiv eller om frågor som litteraturen väcker av en annan, mer allmänmänsklig karaktär? I forskning och debatt ges olika förslag till svar. De nationella kursplanerna tycks ge flera och förespråkar ett innehåll som både utgår från elevernas erfarenheter och vidgas till erfarenheter andra har, exempelvis på andra platser och i andra tider (jfr Bergöös 2005 samt Malmgrens 1996 beskrivningar av det erfarenhetspedagogiska svenskämnet). Skönlitteraturen tycks här vara väsentlig. Men de nationella kursplanerna i svenska förefaller också beskriva två ämnen som påminner om det Malmgren kallar svenska som bildningsämne.

Språkutvecklingssyftet skapar i sin tur liknande frågor om innehållet i de språkliga aktiviteterna. Med ansvar för alla elevers språkutveckling måste man förstås i ungdomsskolan ta ställning till vilket innehåll som är sådant att alla elever använder språket. Detta framkommer särskilt tydligt i forskningsbilderna ovan (kapitlet Några bilder och områden). Innehållet skiftar där delvis mellan olika ämnesuppfattningar, och bl.a. har variationen att göra med vilket innehåll som antas gynna språkutveckling. Innehållet kan exempelvis vara det som traditionellt räknats till svenskämnet men även något helt annat som antas engagera eleverna. I universitetsämnet svenska är sådana ställningstaganden antag-

ligen mindre vanliga, vilket hänger ihop med syftena för respektive utbildningsnivå. De lokala kursplanerna antyder att en sådan variation kan finnas mellan skolorna, exempelvis i beskrivningarna av litteraturläsningen, som tycks motsvara både "bildningsämnet" svenska och "livskunskapsämnet" svenska. Även återgivningarna av de temaarbeten som ingår i svenskämnet på en del skolor antyder breda ämneskonceptioner där ämnets innehåll åtminstone delvis hämtas utanför det traditionella och snävare språk- och litteraturämnet och kan handla om exempelvis kärlek, ondska eller samhällsfrågor.¹

5.4.3. Organisation

Stoff och syften – vilka i hög grad går i varandra – skiljer sig alltså delvis åt mellan ämnena på universitet och gymnasium enligt kursplanerna, liksom styrkeförhållandet mellan olika kunskapsområden. De organisatoriska skillnaderna kan också nämnas, som ytterligare ett av flera områden.

För både högskolans och gymnasieskolans svenskämnen finns dokument som formuleras på olika nivåer. För gymnasieskolans svenska finns dock en mer utförlig struktur av styrdokument än för högskolan, en struktur som bl.a. innefattar läroplanen och den nationella kursplanen, vilka inte har någon motsvarighet i högskolan. Universitetsinstitutionerna utformar själva sina kursplaner och beslutar om vilka ämnets syfte ska vara och vilket fokus som ska läggas vid olika inslag. Gymnasieskolornas lokala kursplaner är däremot en tolkning av de nationella svensk kursplanerna. Denna ska i sin tur läsas mot andra nationella styrdokument, t.ex. läroplanen. Lpf 94 innehåller kunskapsformer, värdegrundsfrågor och övergripande "perspektiv" som färgar kursplanerna. För kursplanerna är också läroplanens mål väsentliga.

Liksom i ungdomsskolans skollag och läroplaner, finns i högskolelagen mål för utbildningen på högskolorna. För den grundläggande högskoleutbildningen gäller enligt högskolelagen bl.a. att studenterna ska utveckla förmåga att "göra självständiga och kritiska bedömningar", "självständigt urskilja, formulera och lösa problem" samt beredskap att "möta förändringar i arbetslivet". Högskolelagen fastslår vidare:

¹ Dock tycks det relevant att se gränserna mellan olika ämneskonceptionerna som flytande. Det finns förmodligen inte några skarpa skillnader mellan att lära om litteratur (som i bildningsämnet) eller av litteratur (som i livskunskapsämnet) och förmodligen gör man både ock när man läser litteratur.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.¹

Högskolelagen anger m.a.o. allmänna kompetenser som ska genomsyra utbildningen på högskolenivå. Målen tycks möjliga att spåra i högskolornas kursplaner i svenska, som omtalar vetenskaplighet och kritiskt tänkande. Högskolekursplanerna tycks också avspegla att utbildningarna presenterar olika perspektiv på språk och värdering av kunskaper om språk. Däremot finns det färre mål i högskolelagen eller högskolornas egna kursplaner som syftar till att påverka studenterna på ett mer värdegrundsrelaterat sätt.

Mål och riktlinjer för gymnasieutbildningen återfinns utöver i de nationella kursplanerna bl.a. i skollagen och läroplanen. För gymnasieskolan finns m.a.o. fler styrdokument som styr undervisningen och sätter upp mål för den. Som exempel på läroplansmål som påverkat kursplanernas utformning tar Skolverket (2004:7) bl.a. upp läroplansmål som kan sägas röra ”grund för livslångt lärande”, problemlösning, vetenskaplighet, initiativförmåga, ”kommunikativ och social kompetens”, ansvarskännande, kritiskt tänkande och informationskompetens. Dessa generella kompetenser återfinns sedan i de nationella gymnasiekursplanerna i svenska, så att säga omvandlade till det enskilda ämnet.

Lpf 94 innehåller också en rad mål kring ”normer och värden”. Redan inledningsvis slår läroplanen fast att skolan har en fostrande roll:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Lpf 94)

Målen rör bl.a. respekt för andra människor och kulturer, solidaritet samt icke-acceptans för förtryck och rasism. I de nationella gymnasiekursplanerna i svenska återfinns också formuleringar som tycks kunna

¹ Citatet är hämtat ur 1 kap., 9 §, som upphörde att gälla 2006-12-31. I § 8, som trädde i kraft 2007-01-01, anges samma mål för utbildningen på grundnivå (och inte som tidigare för ”grundläggande högskoleutbildning”).

kopplas till läroplanen och däri värdegrunden. Kursplanerna verkar exempelvis ta upp utvecklingen av ett slags demokratisk kompetens i strävansmålen, bl.a. i det som lyder: ”genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera mot”. Litteraturläsningen tycks häri tilldelas en framträdande roll.

Inte bara denna fostrande uppgift tycks komma till uttryck i kursplanerna. Som vi sett tidigare, gör den nationella kursplanen kopplingar mellan språkutveckling å ena sidan och lärande och identitet å den andra. Flera syften och mål har med dessa kopplingar att göra.

I strukturen av styrdokument för gymnasieskolan ingår också programmålen för gymnasieskolan. Det är som påpekats meningen att undervisningen i svenska och svenska som andraspråk ska färgas av elevernas programval och studieinriktning.

Även programinfärgningen aktualiserar frågan om vad man ska läsa, tala och skriva om. I en av de lokala kursplanerna har vi sett exempel på hur detta kan gestaltas i praktiken, när en skola beskriver hur innehållet i ämnet påverkas av programvalet, så att, exempelvis, eleverna på estetiska programmets teaterinriktning läser mer dramatik än andra medan eleverna på musikinriktningen möter ett starkare inslag av tonsatt litteratur.

Den innehållsliga bredden och mängden syften i gymnasieskolans svenskämnen, i jämförelse med svenskan på högskolan, kan m.a.o. delvis spåras tillbaka till de övriga styrdokument som finns för gymnasieundervisningen och för svenska och svenska som andraspråk. Skolans tydligare värdegrundsuppdrag är en sådan väsentlig skillnad mellan svenskan på de två utbildningsnivåerna. Infärgning och programmål är en annan. Tillkommer gör också sådana skillnader mellan svenskundervisningen på olika program som Malmgren (1992) och Ask (2005) iakttagit (jfr kap. 2 Några bilder och områden).

5.4.4. Människan och ämnet

Implicit i resonemanget ovan om de olika styrdokumenterna på respektive utbildningsnivå ligger en skillnad mellan ämnena som har att göra med i vilken mån undervisningen gäller ämnet och i vilken mån det också siktar in sig på människan och hennes utveckling. Svenskämnet i gymnasieskolan ägnas inte bara ett språk- och litteraturvetenskapligt stoff utan har också ambitioner som rör elevens utveckling, språkutveckling och identitet. Därutöver ger läsningen av gymnasieskolans nationella

kursplan också vid handen att ämnet tilldelas en roll i fostran av medborgare som har vissa önskvärda egenskaper.

Några sådana ambitioner syns inte i högskolornas kursplaner. Högskolornas beskrivning av undervisningen utgår från ämnet och den vetenskapliga disciplinen. I hög grad syftar ämnena till att ge sådana kunskaper och kompetenser att studenterna själva kan verka inom ämnet. Kurserna är början på vägen mot att bli språkvetare.

Alexandersson (2004) beskriver en liknande skillnad i utbildningsmål, men i en diskussion av högskoleutbildning. Den amerikanska traditionen sägs av hävd ha en starkare tradition av att också bidra till personlig utveckling hos studenterna och också fokusera ”värderings- och karaktärsfrågor” (2004:167). Författaren återger (2004:168) Martha Nussbaums mål för utbildning:

De tre förmågor som utbildningen skall utveckla är för det *första* att kritiskt granska sig själv och det egna samhället; för det *andra* att se sig själv som världsmedborgare; och för det *tredje* förmågan till inlevelse i andra människors livssituation. Dessa förmågor har såväl en intellektuell som en framträdande värderingsmässig dimension.

Alexandersson (2004:163ff.) påpekar att Högskoleverkets utvärdering från 2002 av svenska högskolor, den s.k. *Studentspegl*n, bl.a. uppmärksammar utbildningarnas bidrag till studenternas personliga utveckling och att sådana inslag kanske kommer att bli mer framträdande också i svensk högskoleutbildning (2004:169).

5.4.5. Förberedelse för nordistik?

Några av skillnaderna mellan svenskämnen på universitetet respektive i gymnasieskolan illustreras tillspetsat i det faktum att ett av svensk-ämnets tretton och svenska som andraspråks fjorton strävansmål i kursplanerna kortfattat sammanfattar några av de mer centrala kunskapsområdena för universitetsinstitutionerna i svenska/nordiska språk:

[Skolan skall i sin undervisning i svenska/svenska som andraspråk sträva efter att eleven] utvecklar kunskap om svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia, samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika.

Detta kan ses som en (förenklad) illustration både till att målen för ämnena på respektive utbildningsnivå skiljer sig åt, liksom till att ämnena uppvisar stoffmässig bredd, men att denna bredd omfattar delvis olika

saker. Övriga strävansmål i gymnasieskolans svenskämnen relaterar sig till andra områden (varav några är språklig säkerhet och förmåga att använda sitt språk i olika situationer och för olika syften, förtrogenhet med ”demokratiska, humanistiska och etiska värden”, informationskompetens samt flera mål som har med lärande att göra).

Utifrån den nationella gymnasiekursplanen i svenska tycks det som om studenterna är förberedda till viss del för studier i nordistik, och något mindre så om de läst svenska som andraspråk, om man ser till vilket stoff som tas upp. Tillkommer gör dock den variation som vi återkommit till flera gånger ovan. Den nationella kursplanens syften och mål kan nås på olika sätt, vilket konkretiseras av de enskilda skolorna, som uppvisar variation vad gäller bl.a. stoff. Utifrån dem måste man därför dra slutsatsen att det varierar i vilken grad eleverna är förberedda för studier i svenska på högskolan. Alla elever tycks av de lokala dokumenten att döma ha ägnat mycket tid åt att skriva, tala och läsa (skönlitteratur). De har skrivit mer i fackspråkliga genrer än andra och lärt sig en hel del om att anpassa sitt språk till olika mottagare, syften och sammanhang, även om deras teoretiska kunskaper om språklig anpassning inte tycks vara så djupa, och de kan en del om skriftspråksnormer (jfr dock Nyström 2000 som finner att berättelsen har en stark position i gymnasieskrivandet). Alla har också mött något språkhistoriskt och språkbruksrelaterat inslag i Svenska B. Däremot varierar det i vilken utsträckning de läst grammatik, norska och danska. Det varierar också om de fått begrepp för att beskriva och analysera sina och andras texter. Utifrån de lokala kursplanerna tycks det inte heller som om många studerat andra språkvetenskapliga eller nordistiska områden, som dialekter, språkpolitik eller andraspråksutveckling.

Å andra sidan finns det kompetenser i de nationella kursplanerna som alla högskoleämnen borde gynnas av. Svenskämnets kursplan omtalar t.ex. analys och reflektion, och i Svenska B beskrivs ett slags vetenskaplig arbete. Dessutom stipulerar både den och kursplanen i svenska som andraspråk att eleverna ska utveckla sådana språkliga kompetenser som krävs för studier och aktivt samhällsliv. (Å tredje sidan är detta en vag formulering. Som vi sett ovan konstaterar Ask (2005) att en mer konkret del av en sådan kompetens, ett slags akademiskt skrivande, är svagt i den gymnasieundervisning hon undersöker. Vi har också flera gånger återkommit till att de nationella gymnasiekursplanerna inte beskriver text och genrer på ett mer teoretiskt sätt eller ger verktyg för att skriva.)

5.4.6. Övergången

I en undersökning från Skolverket (Skolverket 2005) om avnämares uppfattning om unga vuxnas kunskaper och färdigheter framkommer visst missnöje hos lärare på universitet och högskolor, framför allt bland lärare i humaniora. Det vore intressant att veta mer om vad lärarna är missnöjda med. Det vore intressant också för att humaniora omfattar många och olika ämnen. Inom ÖGUS ser flera lärare att det skett en förändring över tid i olika förmågor, men ÖGUS' resultat är inte så entydiga.

Hur som helst är studenterna idag med säkerhet annorlunda jämfört med de studenter som började för både tio och tjugo år sedan. Allt fler studenter läser vidare efter gymnasiet (enligt uppgifter i Skolverket 2002:11 läser ca 40 % av eleverna med slutbetyg från gymnasiet på högskola tre år efter gymnasieexamen). Studenterna som grupp blir en allt mer heterogen skara vad gäller exempelvis språklig bakgrund eller den sociala bakgrund som Ask (2005) problematiserar. Att ta emot och stödja alla dessa studenter innebär rimligen en utmaning, vilket framhålls av flera (jfr t.ex. Ask 2005:111). Frågan diskuteras ingående i Lindgren (2005) av bl.a. Einarsson, som tar upp övergångsfrågan ur ett språkligt perspektiv. Einarsson (2005:81) fastslår bl.a. att universitetsvärlden förmodligen är svår att avläsa för den oinvigde och att lärarna ofta är "så välintegrerade i den akademiska världen att de inte själva ser vad det är för normer de upprätthåller. De som ser det bäst är antagligen de studenter som står för den breddade rekryteringen" (2005:81). En god idé är därför att låta dessa studenter komma till tals, menar Einarsson. Författaren diskuterar därtill huruvida övergången till högre studier kräver en "språklig klassresa". Hans svar (2005:84) tycks visa på komplexiteten i frågan genom att han framhåller, kan man säga, att förändringar kommer att ske både hos den som kommer till högskolan och i den mottagande högskolan. Övergången kräver språklig utveckling hos studenten, då nya kunskaper kräver nya språkliga uttryck: "akademisk kunskap ligger förpackad i ett nytt språk". Men på frågan om verklig mångfald innebär att det akademiska språket bör tillåta större variation svarar han också ja: för det första tillkommer nya kunskapsområden och därmed nya sätt att uttrycka akademisk kunskap på, menar författaren. För det andra "gör den breddade rekryteringen att nya grupper kommer att kunna göra sina socio-, sexo- och etnolektiska erfarenheter synliga i akademisk forskning. Och det kommer att bidra till att en större variation kommer att rymmas inom det akademiska språkbruket" (ib.). Det tycks rimligt att anta att förändring kommer att ske hos alla parter.

Litteratur

- Alexandersson, Claes 2004. *Multiversitetet. Förnyelse av högre utbildning i samverkan med kommun och universitet*. Göteborg: FoU i Väst. Rapport 3.
- Alexandersson, Claes & Stina Edqvist 2006. *Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, Inger 1986. *Läsning och skrivning: en analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*. Umeå: Univ.
- Andersson, Inger M., Ulrika Sundin & Anna Hedström 2003. *På spaning efter språkrum i den pedagogiska praktiken. En utvärdering av två inslag i ett centralt projekt för utveckling av kreativa språk- och lärmiljöer*. Stockholm: Skolverket.
- Ask, Sofia 2005. *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet.
- Bergöö, Kerstin 2005. *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Blidberg, Kerstin 1997. *Vem har makten över skolan? I: Skolverket 1997*. S. 11–23.
- Brodow, Bengt, Nils-Erik Nilsson & Sten-Olof Ullström 2000. *Retoriken kring grammatiken: didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, Bengt & Kristina Rininsland 2005. *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Christie, Frances 2002. The Development of Abstraction in Adolescence in Subject English. I: Schleppegrell, Mary J. & M. Cecilia Colombi (eds.). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. S. 45–66.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis 1993. The Power of Literacy and the Literacy of Power. I: Cope, Bill & Mary Kalantzis 1993 (eds.). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press. S. 63–89.

- Dahl, Karin 1999. Från färdighetsträning till språkutveckling. I: Thavenius, Jan 1999a. S. 35–89.
- Ds 1995:40. *Svenska som andraspråk och betygsättningen i svenska*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Einarsson, Jan 2005. Studenter i en akademisk språkvärld. I: Lindgren, Maria 2005. S. 71–85.
- Elmeroth, Elisabeth 2005. Svenska som demokratiämne. I: Skolverket 2005d.
- Halliday M.A.K. 1993. Towards a Language-Based Theory of Learning. I: *Linguistics and Education* 5. S. 93–116.
- Halliday M.A.K. & J.R. Martin 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Hellberg, Staffan 2002. Svenskämnets röster. I: Selander, Staffan & Björn Falkevall. *Skolämne i kris?* Stockholm. S. 83–103.
- Hjälme, Anita 1999. *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Uppsala: Univ.
- Holmberg, Per 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, Inger & Karin Sandwall. *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola: rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 85–104.
- Hultman, Tor G. 1989. Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund. S. 117–142.
- Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket 2002. *Utvärdering av utbildningar i svenska/nordiska språk i Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
- Liberg, Caroline, Agnes Edling, Jenny W. Folkeryd & Åsa af Geijerstam 2002. Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar. I: Iversen Kulbrandstad, Lise & Gunvor Sjøle (red.). *På hammar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18–19 januar 2001. Del I: Skrivning og lesing*. Hedmark: Høgskolen i Hedmark. S. 21–32.
- Lindberg, Inger 1997. Apropå barn och badvatten – om grammatik och fokusering på form i dagens språkundervisning. I: *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Göteborg.
- Linde, Göran 2003. *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindgren, Maria (red.) 2005. *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Växjö: Einarsson.
- Lundgren, Ulf P., Christian Lundahl & Henrik Román 2004. *Läroplaner och kursplaner som styrinstrument*. Stockholm: Skolverket.
- Maagerø, Eva & Elise Seip Tonnessen 2001. *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Malmgren, Gun 1992. *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Univ.
- Malmgren, Gun 1999. Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: Thavenius, J. 1999a. S. 90–118.
- Malmgren, Lars-Göran 1996. *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla 1996. *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla 2002. *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Myndigheten för skolutveckling 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myrberg, Mats 2000. *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm.
- Nilsson, Nils-Erik 2002. *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Nyström, Catharina 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Román, Henrik 2004. Kursplanen och gymnasieläraren. I: Lundgren et al. 2004. S. 68–97.
- Schleppegrell, Mary & Cecilia Colombi 2002. *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary 2004. *The Language of Schooling: a Functional Linguistic Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SFS nr: 1992: 394. Gymnasieförordning (1992:394). Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Sjöqvist, Lena & Inger Lindberg 1996. Svenska som andraspråk – varför det? Om behovet av en kvalificerad andraspråksundervisning i en mångkulturell skola. I: Hultinger, Eva-Stina & Christer Wallentin (red.). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur. S. 78–106.
- SKOLFS 2004:23. Skolverkets allmänna råd om det lokala arbetet med tillämpningen av nationella betygskriterier. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket 1994a. *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1994b. *Vem bestämmer? En översiktlig beskrivning av skolans styrning och ansvarsfördelning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1996. *Skola för framtiden – tankar bakom gymnasierformen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1997. *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1998a. *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 1998b. *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2000a. *Reformeringen av gymnasieskolan. En sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2000b. *Samhällsvetenskapsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2000c. *Naturvetenskapsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2001. *Utan fullständiga betyg. Varför når inte alla elever målen?* Rapport 202. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2002. *Efter skolan. En utvärdering av gymnasieutbildning*. Rapport 223. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2004. *Varför ser kursplanerna ut som de gör? En beskrivning av dokument som styr gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2004b. *Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv – en analys av inspektionsresultaten*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005a. *Väl förberedd? Arbetsledare och lärare på högskolor bedömer gymnasieutbildades färdigheter. En utvärdering av gymnasieskolan utifrån mottagarnas perspektiv*. Rapport 268. Stockholm.
- Skolverket 2005b. *Hur används kursplanerna i skolan? Några resultat från en enkätundersökning 2004*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005c. *Skolverkets lägesbedömning 2005 av förskoleverksamheten, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005d. *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Sundin, Ulrika opubl. *Kursplanerna i språk: en jämförelse*. Stockholm: Skolverket.
- Svedner, Per Olov 2000. *Metamorfoser i modersmålsämnet*. I: Säfström, Carl Anders & Per Olov Svedner (red.) 2000. *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Thavenius, Jan 1999a. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan 1999b. Traditioner och förändringar. I: Thavenius, Jan 1999a. S. 11–17.
- Tingbjörn, Gunnar 2004. Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 743–761.
- Utbildnings- och kulturdepartementet 2006. *Likvärdighet i utbildningen. Tematisk granskning. Sveriges landrapport*. Utbildnings- och kulturdepartementets skriftserie. Rapport 9. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Wallin, Erik 1997. Styrning som samtalet om skolan. I: Skolverket 1997. S. 139–154.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsala universitet.

MISS

Meddelanden från Institutionen för svenska språket
vid Göteborgs universitet

Fullständig förteckning över utgivningen 1994–2000 (nummer 1–33)
finns på institutionens hemsida:

<<http://hum.gu.se/institutioner/svenska-spraket/publ/miss>>

34. Jenny Nilsson. Det talade språkets konjunktioner. Februari 2001.
35. Erik Magnusson. Den frågeformade konditionalsatsen i 1734 års lag. En diskussion kring några olika analysalternativ av satstypens syntaktiska status. April 2001.
36. Benjamin Lyngfelt. Bisats eller satsförkortning? En jämförelse mellan svenska och engelska utifrån Givóns bindningshierarki. Maj 2001.
37. Marek Meristo. Bynammen i förra svenskbebyggelsen på norra Dagö. Maj 2001.
38. Björn Knutsson. ”Njord var en gud som har makt över hav och skepp.” En undersökning av grammatiska normbrott i gymnasisters specialarbeten. September 2001.
39. Fem studier i lexikologi. Utgivna av Sven-Göran Malmgren, Kerstin Norén och Mall Stålhammar. Mars 2002.
40. Fyrsta málfræðiritgerðin. Svensk översättning med isländsk parallelltext utgiven av Kristinn Jóhannesson, Marika Lagervall och Karin Lundkvist. April 2002.
41. Maia Andréasson. *Kanske* – en vilde i satsanalysschemat. Augusti 2002.
42. Ulrika Sundin. Ordföljd i franska och svenska – en kontrastiv studie av satsens tre första positioner. Oktober 2002.
43. Thorwald Lorentzon. *Fredskamp* och *frihetsvind*. Jämförande studier av lexikaliska förändringar i Vänsterpartiets och Moderaternas valmanifest 1948–2002. November 2002.
44. Charlotte Lindström. *Vore* finns ju ... Om översättning av spansk konjunktiv till svenska. Februari 2003.
45. Peter Wennerholm. Det är som att köra bil med endast en ratt. En undersökning av bildspråket i gymnasisters skrivande. Februari 2003.
46. Martin Sandberg. Gränsmarkörerna *så*, *då* och \emptyset . Kvantitativa och funktionella aspekter på adjunktionella *så* / platshållar-*så*. Mars 2003.
47. Lisa Niklasson. ”emedan jag gek ständigt naken.” En jämförande studie av bisatsledföljden i utgåvorna 1674 och 1743 av *Nils Matson Kiöpings resa*. Juni 2003.

MISS

Meddelanden från Institutionen för svenska språket
vid Göteborgs universitet

48. Rickard Melkersson. I begynnelsen af majo. Om kodväxling i Linnés *Iter Lapponicum* 1732. September 2004.
49. Ida Larsson. Språk i förändring. Adjektivändelserna *-a* och *-e* från fornsvenska till nysvenska. December 2004.
50. Stina Andréasson. ”Svär man eller så, så låter det ju inte så jävla bra.” Hur språklig identitet konstrueras av fyra pojkar vid en gymnasieskolas elprogram. Februari 2005.
51. Mathias Tistelgren. Det vilsne statsrådet och den första konungen. Om adjektivens böjning i bestämd form singularis. Mars 2005.
52. Emilia Sturm. *Ingefrid, Halim* och 450 andra namn. En sociolingvistisk studie av skönlitterär förnamnsvariation. November 2005.
53. Kerstin Norén. Semantisk variation – lexikalisk eller kontextuell? Två samverkande modeller för betydelseanalys. December 2005.
54. Kerstin Norén & Per Linell. Meningspotentialer i den språkliga praktiken. Januari 2006.
55. Kristian Blensenius. Particip med andra ord. En korpusstudie av svenska motsvarigheter till engelska *ing*-satser. Februari 2006.
56. Från urindoeuropeiska till ndengereko. Nio uppsatser om fonologi och morfologi utgivna av Åsa Abelin och Roger Källström. Juni 2006.
57. Håkan Jansson. Har du ölat dig odödlig? En undersökning av resultativkonstruktioner i svenskan. Augusti 2006.
58. Inga-Lill Grahn. Vem är *den*? En enkätstudie om känslan för pronomenet *den* med animat generisk syftning. December 2006.
59. Annika Bergström. Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan. April 2007.
60. Ulrika Magnusson. Bilder av svenska och svenska som andraspråk. En jämförelse av högskolors och gymnasieskolors kursplaner. April 2007.

Skrifterna i MISS-serien säljs till självkostnadspris. För beställning kontakta institutionen. Adressen är: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, Box 200, SE-405 30 GÖTEBORG.
Besöksadress: Renströmsgatan 6. Telefon: 031-786 4534.