

Göteborgs universitet
Institutionen för svenska språket

EU:s syn på nyckelkompetenser med fokus på språklig kompetens

Marija Mattson Harms

Specialarbete 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2011
Handledare Rakel Johnsson

Sammandrag

Vid millennieskiftet inledde EU en gemensam utbildningspolitik som en del av den så kallade Lissabonstrategin från 2000, vilken hade som syfte att stärka Europas konkurrenskraft gentemot Asien och Amerika. Hotet sågs ligga i globaliseringen och IT-teknikens snabba framfart och man såg ett behov av att utforma en gemensam utbildningsmässig strategi. Den kom att kallas ”*utbildning 2010*” och formulerades i tre strategiska mål:

1. att höja utbildningssystemens kvalitet
2. att göra det lättare för alla att få tillträde till utbildning
3. att öppna utbildningssystemen mot världen

Syftet med den här uppsatsen har varit att med utgångspunkt från utbildning 2010 undersöka hur dessa utbildningsmål är tänkta att uppnås och vilket innehåll som EU prioriterar inom utbildningsområdet, definierat som *nyckelkompetenser*, samt hur just den språkliga delen av utbildningspolitiken beskrivs. Fokus inom språkområdet ligger på svenska för invandrare (*sfi*).

Material för undersökningen är

- rapporter, lagar och annan dokumentation från EU:s webbplats.
- av EU framställda referensramar för nyckelkompetenser och språk jämte kritiskt granskande material
- läroplaner och andra styrdokument för sfi.

Detta material har bearbetats och analyserats utifrån frågeställningarna: Vilka är utbildningsmålen för utbildning 2010, vilka nyckelkompetenser för livslångt lärande definierar dess innehåll, hur ser EU:s språksyn ut och hur avspeglar den sig i sfi:s styrdokument?

Resultatet av undersökningen visar att EU:s ambitioner inom utbildningsområdet har en stark ekonomisk inriktning där bakgrunden är målet att skapa ”världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi” (Europeiska gemenskapernas kommission 2001. *Konkreta framtidsmål*: 3) och den konkreta måluppfyllelsen ska uppnås genom att medborgarnas rörlighet och anställbarhet ökar. För detta krävs livslångt lärande där språklig kompetens både på modersmålet och i främmande språk anses vara två av åtta viktiga nycklar till måluppfyllelse, men där den språkliga kompetensen även betraktas som verktyg för att nå andra mål såsom aktivt medborgarskap och social sammanhållning.

EU:s gemensamma strävan inom utbildningsområdet har kommit till uttryck i flera gemensamma referensramar, bland annat en för språkutbildning, GERS (= *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervis-*

ning och bedömning). Dess effekt är redan synlig i kursplanerna för svenska för invandrare vilka reviderades 2009 och där framför allt verktyg för att fastställa nivåer för språkkunskaper har varit ett betydelsefullt hjälpmedel. Skolverket har deklarerat att GERS vidare ska användas vid allt kursplanearbete för främmande språk.

Nyckelord: *EU, utbildningspolitik, Utbildning 2010, nyckelkompetenser, svenska för invandrare, sfi, läroplaner, GERS, livslångt lärande*

Innehållsförteckning

Sammandrag	I
Innehållsförteckning	III
Tabell- och figurförteckning	IV
Bilagor	IV
Förord	1
1 Inledning	2
2 Syfte och forskningsfrågor	3
2.1 Syfte	3
2.2 Forskningsfrågor	3
3 Material och metod	4
3.1 Material	4
3.1.1 Utbildning 2010	4
3.1.2 Nyckelkompetenser	5
3.1.3 Språk/sfi	5
3.2 Metod	6
4 Bakgrund: Utbildning 2010:	8
4.1 Målen	8
4.2 Det första strategiska målet: Att höja utbildningssystemens kvalitet	9
4.3 Det andra strategiska målet: Att göra det lättare för alla att få tillträde till utbildning	10
4.4 Det tredje strategiska målet: Att öppna utbildningssystemen mot världen	10
4.5 Utbildning 2010 - utfall	12
4.5.1 Ideologin bakom Lissabonstrategin	12
4.5.2 Mätbarhet	13
4.6 Hur har målen i Utbildning 2010 uppfyllts?	13
4.6.1 EU:s Resultatrapport	15
4.6.2 Jämförelser inom och utanför EU	16
4.6.3 Vad indikerar resultatrapporten?	17
4.7 Summering	18
5 Utbildningens innehåll – nyckelkompetenser:	19
5.1 Bakgrunden till nyckelkompetenser	19
5.2 Åtta nyckelkompetenser	20
5.3 Kommunikation på modersmålet	21
5.3.1 Definition	21
5.3.2 Kunskaper	21
5.3.3 färdigheter	21
5.3.4 Attityder	22
5.4 Kommunikation på främmande språk	22
5.5 Granskning av nyckelkompetenser för språk	22
5.5.1 Liedmans expertutlåtande	22
5.5.2 Begreppet ”nyckelkompetenser”	23
5.6 Summering	26
6 EU och språkutbildningen	27
6.1 EU:s övergripande inställning till språk	27
6.2 EU:s syn på språkinläring jämfört med styrdokumentet för sfi	29

6.2.1	Den gemensamma europeiska referensramen	31
6.2.2	Sfi-utbildningen	33
6.2.3	Jämförelse mellan nivåer inom sfi och i GERS.....	35
6.3	Studerandemål görs mätbara.....	37
6.3.1	Deskriptorer och referensnivåer	37
6.4	Diskussion kring GERS och sfi:s anpassning.....	41
6.5	Summering.....	43
7	Slutsatser.....	44
8	Litteraturförteckning	46
9	Bilagor	I

Tabell- och figurförteckning

Figur 1: Mall för yrkesinriktad utbildning.....	14
Figur 2: Eurostats arbetskraftsundersökning: Väsentliga färdigheter	16
Figur 3: Eurostats arbetskraftsundersökning: Livslångt lärande	16
Figur 4: Eurostats arbetskraftsundersökning: De tre bästa länderna	17
Figur 5: Språkkunskaper inom EU	30
Figur 6: Vilka främmande språk som talas.....	30
Figur 7: studievägar inom sfi.....	36
Figur 8: referensnivåer enligt GERS	36
Tabell 9: Jämförelse mellan GERS och sfi:s nivåer	37
Tabell 10: Den globala skalan. Illustration av deskriptorer.....	39
Tabell 11: Illustration av deskriptorer	40

Bilagor

Bilaga 1: självbedömningstablå och kvalitativa aspekter av muntlig språk användning

GERS 2007: 26 ff

I - IV

Bilaga 2: SVENSKA FÖR INVANDRARE (SFI) Översikt över målen i kursplanerna A, B, C och D

Länkadress: <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

V - VI

Bilaga 3 a: Översikt över mål och betygskriterier för sfi A

Länkadress: <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

VII

Bilaga 3 b: Översikt över mål och betygskriterier för sfi B

Länkadress: <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

VIII

Bilaga 3 c: Översikt över mål och betygskriterier för sfi C

Länkadress: <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

IX

Bilaga 3 d: Översikt över mål och betygskriterier för sfi D

Länkadress: <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

X

Förord

2006 tillträdde en ny regering i Sverige. En lång rad förändringar stod på agendan, inte minst inom utbildningspolitiken. På bara några år skedde också ett omfattande förändringsarbete och det fördes en kontinuerlig debatt om skolans utformning på olika nivåer, inte minst om lärarnas utbildning, status och roll i utbildningssystemet.

2009 deltog jag i ett seminarium om sfi:s nya kursplan och fick då i min hand boken ”*Gemensam europeisk referensram för språk: undervisning, lärande och bedömning*” (GERS). För första gången stötte jag här på begreppet ”nyckelkompetenser” och fick en första inblick i den gemensamma utbildningspolitik som medlemsländerna i EU fastlagt.

Nyckelkompetenserna (de kompetenser som man bör eftersträva att alla EU-medborgare ska förvärva) finns i detalj beskrivna i ett annat ramverk: ”*Nyckelkompetenser för livslångt lärande En Europeisk Referensram.*”

När man studerar detta verk, återfinner man i stora delar den utbildningspolitik som det beslutats om på EU-nivå och som medlemsländerna, inklusive Sverige förstås, förbundit sig att genomdriva.

Utan att göra någon värdering av denna politik i sig, är det överraskande att man knappast hört några hänvisningar till EU då dessa förändringar i utbildningssystemen debatterats. I stora delar överensstämmer alliansregeringens förändringsarbete med EU:s program *Utbildning 2010*, vilket ju också varit avsikten med den gemensamma utbildningspolitiken.

Jag gör inte anspråk på någon vetenskaplighet då jag påstår att detta inte är känt. Jag har frågat många, både verksamma inom skolan och utanför, och ingen har känt till EU:s nyckelkompetenser eller utbildning 2010. Sven-Erik Liedman gör samma reflexion i sitt expertutlåtande om nyckelkompetenser. Därför har det känts som ett spännande ämne att utforska och då självfallet med fokus ställd på den del som handlar om språkutbildning och framför allt *svenska för invandrare*.¹

¹ Det går att hitta information om EU:s utbildningspolitik på regeringskansliets hemsida: <http://regeringen.se/sb/d/2437>

1 Inledning

Jag har arbetat med vuxnas lärande, livslångt lärande och flexibelt lärande under ett antal år. Jag har också tidigare fördjupat mig i ämnet då jag skrivit en uppsats i pedagogik med utgångspunkt från propositionen om vuxnas lärande och med fokus på IT-baserat och flexibelt lärande. Undervisningsmässigt har jag rört mig från i IT-ämnena till svenska för invandrare.

Sverige är medlemsstat i Europeiska Unionen (EU) som arbetar med att skapa gemensamma Europeiska strategier i en rad frågor. Utbildningsområdet hör dock av tradition inte dit, utan har ansetts som en intern angelägenhet för varje medlemsstat. Omkring millennieskiftet uppmärksammades dock behovet av uniforma system inom utbildningen för att t.ex. underlätta rörligheten bland studenter, och den s.k. Bologna-processen inleddes 1999 med syftet att göra utbildningar och examina mer jämförbara.

På Lissabonmötet 2000 formulerades ett mål för EU som senare har kommit att upprepas som ett mantra i snart sagt varje efterföljande rapport, nämligen att Europa skulle bli: ”världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi”. (Europeiska gemenskapernas kommission 2001. *Konkreta framtidsmål*: 3). Målet skulle uppnås bland annat genom en gemensam och förbättrad utbildningspolitik med konkreta, mätbara målsättningar som fick namnet ”Utbildning 2010”. 31 januari 2001 konkretiserades dess framtidsmål i tre strategiska mål och tretton delmål som skulle uppnås före 2010 (Europeiska gemenskapernas kommission 2001: 3).

Ett av delmålen var att ”att uppdatera definitionen av grundläggande färdigheter för kunskapssamhället”, alltså fastställa vilket innehåll den nya, förbättrade utbildningen i Europa skulle satsa på. Resultatet blev en rapport där åtta så kallade ”nyckelkompetenser” arbetats fram. Rapporten publicerades 2006: *Nyckelkompetenser för livslångt lärande - En Europeisk Referensram*.

Två av dessa nyckelkompetenser handlar om EU:s inställning till språk och språkundervisning.

2 Syfte och forskningsfrågor

2.1 Syfte

Syftet med studien är att placera in dagens svenska utbildningspolitik i ett större, överstatligt sammanhang (EU-nivå) och utreda hur utbildningspolitiken i stora drag ser ut, vilket innehåll den har (nyckelkompetenser) hur man mäter utfallet och slutligen, i viss mån, hur väl man lyckats med sina intentioner.

Vidare syftar jag till att sätta fokus på ett ämnesområde, språkundervisning, och där specifikt svenska för invandrare, och kartlägga vilka intentioner man på EU-nivå har beträffande språk samt hur dessa synliggörs inom svensk språkundervisning och specifikt inom svenska för invandrare.

Det finns alltså tre nivåer i den här studien, en övergripande nivå som infattar utbildningsprojektet Utbildning 2010, en nivå som handlar om nyckelkompetenser, dvs. innehållet i utbildningsprojektet, och slutligen en nivå som fokuserar på dess språkliga del.

Varje nivå sönderfaller i en deskriptiv del som försöker beskriva hur ämnet presenteras i dokumentationen, och en diskuterande del som är mer kritiskt granskande och analyserande.

2.2 Forskningsfrågor

Då studien inleddes var utgångspunkten tvåfaldig: Att dels undersöka EU:s nyckelkompetenser och dels referensramen för språk (GERS) och dess influenser på kursplanen för sfi. Det var först då jag börjat samla material till dessa frågeställningar, som jag blev varse att nyckelkompetenserna bara var en del i en större, gemensam utbildningspolitik – Utbildning 2010. Det som här presenteras som bakgrund, är alltså en frågeställning som tillkommit under arbetets gång.

- Vilka är målen för utbildningssatsningen *utbildning 2010*, hur mäts utfallet och hur väl har man lyckats uppnå målen?
- Vilka är de *nyckelkompetenser* för livslång lärande som EU har enats om, hur beskrivs de två nyckelkompetenser som handlar om språk samt hur tillämpas denna referensram i praktiken?
- På vilket sätt avspeglas EU:s syn på språkinläring i de nya styrdokumentet för sfi och hur bryter man i EU:s referensram för språk (GERS) konkret ner studerandemål och gör dem mätbara?

3 Material och metod

3.1 Material

3.1.1 Utbildning 2010

Eftersom utbildningspolitiken traditionellt inte hör till de områden som EU styr över, kan man säga att Utbildning 2010 utgör ett trendbrott i det hänseendet. Från och med 2000 har utbildningspolitiken i stora delar blivit en gemensam fråga inom EU och orsaken kan sökas just i Lissabonstrategin som syftar till att göra EU till världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi. I en kunskapsbaserad ekonomi krävs självfallet utbildningssatsningar.

Utbildning 2010 finns, initierad, kartlagd och utvärderad i en rad rapporter under de gångna tio åren. De rapporter och lagar som direkt anknyter utbildningsområdet och har relevans för fokusområdet ”språk” utgör bakgrundsmaterial och presenteras här i kronologisk ordning.¹

2000: *På väg mot ett Europa i innovationens och kunskapens tecken* är en sammanfattning av Lissabonmötet, där utbildningspolitiken bara utgör en av delarna, och ekonomi och sysselsättning står i fokus. (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2000)

2001: *Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande* innehåller strategier för att uppnå det livslånga lärandet samt har en användbar ordbok i slutet. (Europeiska gemenskapernas kommission 2001)

2001: *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen* är en längre version av utbildningspolitikens alla mål och delmål. (Europeiska gemenskapernas kommission 2001)

2002: *Arbetsprogram för uppföljningen av målen för utbildningssystemen i Europa* är som ovan en sammanfattning, men innehåller också indikatorer på hur man skall mäta utfallet. (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002)

2002: *Europeiska riktmärken inom allmän och yrkesinriktad utbildning*: I denna källa ges detaljerad information av målen, dvs. vad alla medlemsstater ska uppnå fram till 2010. (Europeiska gemenskapernas kommission 2002)

¹Till källansvisningarna saknas ibland sidhänvisning. Det är i fall då hänvisningen görs till en webbsida där ju inte sidorna numreras.

2002: *Uppföljning av Europeiska rådets möte i Lissabon:*

I dokumentet presenteras en uppföljning av Europeiska rådets möte i Lissabon. Europeiska riktmärken i sammandrag. (Eur-lex 52002DC0629 2002)

2003: *Effektiva utbildningsinvesteringar – en nödvändighet för EU* beskriver det nya synsättet på utbildningsinvesteringar i det utvidgade EU. (Europeiska gemenskapernas kommission 2003)

2005: I *En nystart för Lissabonstrategin* redovisas utfallet för Lissabonstrategin och läggs förslag på åtgärder för att påskynda processen och närma sig målen. (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2005)

3.1.2 Nyckelkompetenser

För området nyckelkompetenser är det framför allt dessa källor som använts: 1974: *Mertens, Dieter. Schlüsselqualifikation: Verket får ses som en föregångare till både begreppet nyckelkompetens och även i viss mån definitionen av begreppet.*

2006: *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande:* Rekommendationen initierade referensramen som kom följande år. (Europeiska unionens officiella tidning 2006)

2007: *Nyckelkompetenser för livslångt lärande - En Europeisk Referensram:* är själva rättsakten som beskriver nyckelkompetenserna. (Europeiska gemenskaperna 2007)

2008 Liedman, Sven-Erik. *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s Nyckelkompetenser för livslångt lärande - En Europeisk Referensram:* Liedmans expertutlåtande om nyckelkompetenser och hur de kan påverka det svenska kursplanarbetet.

3.1.3 Språk/sfi

På den tredje nivån, den nationella, står GERS och styrdokument för sfi i centrum, men några referenser från EU förekommer också:

2006: *Europeans and their Languages* beskriver språksituationen i Europa.

2007: *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* är den referensram som ska användas vid kursplanearbete för alla språk

2009: Nya styrdokument för sfi kom:

- *Kursplan för svenskundervisning för invandrare*
- *Kommentar till kursplan för svenskundervisning för invandrare*
- *Mål och betygskriterier. A, B, C och D.*
- *Skolverkets föreskrifter om betygskriterier i svenskundervisning för invandrare*

Vidare har jag intervjuat Mikael Olofsson från Nationellt Centrum för svenska som andraspråk, som deltagit i arbetet med sfi:s nya kursplaner. Intervjun genomfördes via E-post och telefonsamtal. Jag etablerade kontakt med Mikael Olofsson vid Skolverkets presentation av sfi:s nya kursplaner 2009.

3.2 Metod

I den här studien används en kvalitativ metod där jag med utgångspunkt från forskningsfrågorna, har samlat ett omfattande material. Informationssökningen har skett via Internet. Tyngdpunkten ligger på EU och Skolverket, vilkas handlingar är offentliga och finns tillgängliga på respektive webbplats.

Urvalet har skett utifrån kriteriet att materialet ska kunna förklara och belysa EU:s gemensamma utbildningspolitik, språkpolitik samt begreppet ”nyckelkompetenser”. Jag har helt enkelt gått igenom en lång rad handlingar från dessa webbplatser för att hitta relevanta uppgifter för undersökningen. Svårigheten har legat i att sälla i det överväldigande material som finns tillgängligt och att avgränsa ämnet. I synnerhet EU:s dokumentation kan vara svår att överblicka och att skilja ut det relevanta från det angränsande. Dessutom förekommer de flesta EU-texter i flera versioner. Ofta finns en originaltext i PDF-format, men också i sammandrag under benämningen: ”Europa en sammanfattning av EU-lagstiftningen”. Ibland förekommer båda dessa i referenserna då jag citerat från olika versioner.

I den här studien blir den empiriska beskrivningen i viss mån resultatet. Även om jag har haft ambitionen att analysera, diskutera och kritiskt granska källorna, utgör dessa avsnitt en mindre del av studien. Det är t.ex. en alltför omfattande uppgift att detaljerat granska EU-lagstiftningen och jämföra med utfallet i den svenska utbildningspolitiken. Vad gäller kartläggningen av nyckelkompetenser och deras överensstämmelse med svenska kursplaner, har jag i stort sett förlitat mig på Sven-Erik Liedmans expertutlåtande.

I den avslutande kartläggningen av GERS kontra sfi:s kursplaner är utgångspunkten mer konkret och gripbar. Men även här uppenbarar sig ett avgränsningsproblem då GERS uttrycker ett mycket omfattande koncept medan kursplanerna för sfi är mycket koncisa och kortfattade dokument. Här

har jag koncentrerat mig på den aspekt som är huvudsyftet med en referensram, nämligen att utforma verktyg för att jämföra kunskaper på samma sätt. Jag skulle kort vilja definiera min metod på följande sätt:

Studien skulle kunna beskrivas som kvalitativ, explorativ och deskriptiv och metoden som använts, informationssökande och analyserande.

4 Bakgrund: Utbildning 2010:

4.1 Målen

På Lissabon-mötet 2000 formulerades en målsättning för EU som i huvudsak innebar strategiska beslut inom utbildningsområdet för de närmaste tio åren: ”utbildning 2010”.

Man skriver senare i sammanfattningen av EU-lagstiftningen att denna utbildningssatsning framför allt innebär två saker, dels en fullständig översyn av de Europeiska utbildningssystemen och dels att tillgången till livslångt lärande säkras (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2000).

Det var alltså framför allt genom en gemensam satsning på utbildningsområdet som målsättningen skulle uppnås. Utbildningssystemen skulle koncentreras på kvalitet, tillgänglighet och öppenhet mot omvärlden. Man lade fast fem konkreta mål att sträva emot, varav tre skulle ha förverkligats före 2010:

1. ”Att höja nivån på lärandet i Europa
2. Att göra tillträdet till lärandet lättare och sprida ut det över livets alla skeden
3. Att uppdatera definitionen av grundläggande färdigheter för kunskapssamhället
4. Att öppna allmän och yrkesinriktad utbildning mot närmiljön, Europa och världen i övrigt
5. Att utnyttja resurser på bästa sätt”

(Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2000)

Senare kom man att konkretisera målen och fokusera på tre strategiska mål och tretton delmål för allmän och yrkesinriktad utbildning för att göra det ”möjligt för alla EU-medborgare att delta i det nya kunskapssamhället”.

1. Höja utbildningssystemens kvalitet
2. Göra det lättare för alla att få tillträde till utbildning
3. Öppna utbildningssystemen mot världen

(Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 3)

Dessa bröts ner i strategiska och anknytande mål med viktiga punkter angivna och även indikatorer för att mäta resultaten. Man har regelbundet följt upp hur dessa mål kunnat uppfyllas.

4.2 Det första strategiska målet: Att höja utbildningssystemens kvalitet

Vad gäller utbildningssystemens kvalitet hade man som inledande ambition att se till att alla skolor skulle beredas tillgång till Internet och multimedie-material och att lärarna skulle få utbildning i IT-tekniken samt att man skulle avsevärt öka investeringarna per capita i mänskliga resurser (= investeringar i utbildning). Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2001. Den tidsplan som ställts upp för när de olika delarna av planen skulle vara genomförd var 020614. Man ställde också upp fem strategiska och anknytande delmål för detta område:

I delmål 1: Att förbättra lärarnas utbildning, är de viktiga punkterna att omdefiniera de färdigheter som lärarna bör ha i ett kunskapssamhälle statt i förändring och att se till att göra läraryrket mer attraktivt så att tillräckligt med sökande lockas till yrket. Målet skulle göras mätbart genom att undersöka brist/överskott på utbildade lärare på arbetsmarknaden, ökande antal sökande till utbildningsprogram (lärare) samt procentandel lärare som deltar i återkommande fortbildning i yrket.

Delmål 2: Utveckla nödvändiga färdigheter för kunskapssamhället handlar om att se över vilka färdigheter som lärs ut i dagsläget och att fastställa ”nya grundläggande färdigheter och metoder” samt att se till att de införlivas med de traditionella färdigheterna. Vidare ska man se till att färdigheterna görs tillgängliga för alla och att ett erkännande av befintliga färdigheter främjas. Detta görs mätbart bl. a genom att undersöka antal som slutar sekundärutbildning och deltar i vuxenutbildning, lärarnas fortbildning samt att mäta hur matematikkunskaperna hos eleverna utvecklats.

Delmål 3: Se till att alla får tillgång till IKT inriktar sig på att inom utbildningen förbättra den tekniska utrustningen inklusive program såväl som undervisningsteknik baserad på ITK. Här mäts utfallet i antal lärare (i procent) som utbildats i IKT, studerande som använder IKT och procentandel undervisningstid på lärarhögskolor som IKT används.

Delmål 4: Öka antagningen till naturvetenskapliga och tekniska studier har som viktiga punkter att främja intresset för naturvetenskap och teknik och valet av sådana utbildningar samt en förbättrad könsfördelning på området. Delmålet mäts i antal studerande, lärare och utfärdade examina inom dessa områden.

Delmål 5: Använda resurserna på bästa sätt. Detta delmål syftar till att öka investeringarna i utbildningssystemen och att investeringarna fördelas rättvist så att undervisningen blir tillgänglig för alla samt att kvalitén höjs. Vidare vill man satsa på kompatibla system och kvalitetssäkring samtidigt

som mångfalden behålls. Slutligen vill man även öka kontakten mellan offentlig och privat sektor.

4.3 Det andra strategiska målet: Att göra det lättare för alla att få tillträde till utbildning

Programförklaring: ”Främja utbildning för företagsledare och egenföretagare, uppmuntra inläring under minst två år i följd av två andra EU-språk utöver modersmålet eller modersmålen, främja rörlighet för studenter, lärare, utbildare och forskare.” (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002).

Under målet att underlätta för alla att får utbildning finns ytterligare tre delmål:

Delmål 6: Skapa en gynnsam inlärningsmiljö handlar i huvudsak om det livslånga lärandet, dvs. att bredda tillgången på och tillgängligheten av utbildning och att skapa flexibla utbildningslösningar både gällande innehåll, upplägg och aktörer. Delmålet mäts i procentandel av befolkningen mellan 25 och 64 år som deltar i utbildning.

Delmål 7: Göra utbildning attraktivare är något otydligt. Man får mer information om dess syfte i mätindikatorerna än i själva målbeskrivningen som säger att man ska uppmuntra unga människor till fortsatt utbildning och vuxna till vidareutbildning, att befintlig kunskap ska erkännas och att en utbildningskultur ska uppmuntras. Mätindikatorer är procentandel av arbetstiden som arbetstagare tillbringar i utbildning, deltagande i eftergymnasial utbildning och procentandel av befolkningen i åldersgruppen 18-24 år som endast har lägre sekundärutbildning och inte genomgår vidareutbildning (strukturell indikator).¹

Delmål 8: Stödja aktivt medborgarskap, lika möjligheter och social sammanhållning handlar i huvudsak om att demokratiska värden ska läras ut i skolorna och att utbildning ska vara lika tillgänglig för alla. Målet görs mätbart på samma sätt som delmål sju, nämligen genom att titta på andelen ungdomar som *inte* vidareutbildar sig.

4.4 Det tredje strategiska målet: Att öppna utbildningssystemen mot världen

Med detta strategiska mål vill man stärka området allmän och yrkesinriktad utbildning och man vill befrämja rörlighet, färdigheter i främmande språk och kopplingen mellan arbetsliv, forskning och samhälle.

¹ *strukturell indikator*: en indikator som hänför sig till samtliga resurser.

Delmål 9: Stärka banden med arbetslivet, forskningen och samhället i sin helhet. Delmål nio handlar om ett närmande mellan utbildningsvärlden och samhället/näringslivet och mäts i antal studenter och praktikanter i grundläggande yrkesutbildning som deltar i varvad utbildning.

Delmål 10: Utveckla företagandena fokuserar på företagande och hur en företagandena ska utvecklas. Detta ska ske genom att främja kreativitet i utbildningssystemet och att utbildningssystemet erbjuder de färdigheter som behövs vid företagande. Framgång inom detta område mäts i procentandel utbildningsinstitutioner som ger råd och vägledning för att starta eget företag.

Delmål 11: Förbättra undervisningen i främmande språk. formulerar framför allt den målsättning inom språkundervisningen som stipulerar att EU-medborgare ska uppmuntras att lära sig två eller fler språk utöver modersmålet, och vidare att förstå betydelsen av att lära sig främmande språk i alla åldrar. Utbildningsinstitutioner ska också utveckla och effektivisera sina utbildningsmetoder. Framgång i detta delmål mäts i antal studerande som har goda kunskaper i två främmande språk samt procentandel språklärare som deltagit i kurser i grundläggande yrkesutbildning eller internutbildning som medför rörlighet och som ger direkt kontakt med det språk eller den kultur som de undervisar i.

Delmål 12: Att stärka det europeiska samarbetet handlar om att öka rörligheten inom EU för personer och utbildningsinstitutioner. Vidare om att underlätta validering av kunskaper oberoende av var de har förvärvats. Här finns också ett element av att "marknadsföra" europeisk utbildning i världen, dvs. "främja närvaron och erkännandet av europeisk utbildning internationellt och dess dragningskraft för studenter, vetenskapsmän och forskare från andra delar av världen" (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002. *Arbetsprogram*). Detta delmål mäts i andel inhemska studenter och praktikanter som helt eller delvis studerar i ett annat EU-land eller i ett tredje land, samt andel forskare, lärare och akademiker från andra länder som anställts på olika undervisningsnivåer.

Delmål 13: Öka rörligheten och utbytena. Detta delmål, slutligen, handlar om att underlätta rörligheten inom EU, men mer med fokus på det internationella samarbete som krävs mellan staterna och deras institutioner, organisationer och myndigheter för att möjliggöra rörligheten både vad gäller utbildning och arbete. Här ingår sådana, något svårgripbara, formuleringar som att "skapa ett öppet europeiskt område för utbildning" och att "främja den europeiska dimensionen i undervisningen". Delmålet mäts i procentandel studenter som erhåller gemensamma examina i Europa samt procentan-

del studenter och praktikanter som omfattas av ECTS eller Europass¹ och får bilaga till examen/betyg.

Det fanns alltså tretton definierade målsättningar som skulle mätas och utvärderas i december 2010, I Barcelona 2002 tillkom ytterligare ett mål då det beslöts att "göra Europas utbildningssystem till en kvalitetsreferens för hela världen" senast 2010" (Eur-lex 52002DC0629 2002).

4.5 Utbildning 2010 - utfall

4.5.1 Ideologin bakom Lissabonstrategin

Utbildning 2010 är förvisso en utbildningssatsning med ett eget innehåll, men bör ändå sättas in i ett större sammanhang, dvs. med bakgrund av Lissabonstrategin, och dess bakomliggande ideologi. Lissabonstrategin handlar i grunden företrädesvis om ekonomi och har sin upprinnelse i den oro man från unionens sida känt angående hotet från globaliseringen och IT-revolutionen, vilka man ser som de två faktorer som kan leda till att Europa hamnar på efterkälken. Sysselsättningen i EU står i blickpunkten och de centrala målen från Lissabonfördraget handlade just om sysselsättning. Målen är att 70 procent av arbetskraften, 60 procent av den kvinnliga arbetskraften samt 50 procent av arbetskraften i åldern 55-64 år ska vara sysselsatt.

Utbildningssatsningen blir i det ljuset, i huvudsak ett instrument för att uppnå sysselsättningsmålen där rörlighet och anställningsbarhet är nyckelord.

2005 gjordes också en slags halvtidsrapport där man slog fast att måluppfyllelse inte var i sikte och man måste omprioritera och i högre grad koncentrera sig på målens innehåll än mätbara storheter. Det man nu framför allt ville prioritera var att förbättra arbetstagarnas och företagens anpassningsförmåga och öka flexibiliteten på arbetsmarknaden samt investera mer i mänskligt kapital genom bättre utbildning och ökad kompetens (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2005).

Andra som har uppmärksammat hur det ekonomiska tänkandet dominerar EU:s utbildningspolitik är NLS² som menar att i tendensen redan är tydlig:

.../i den rådande liberaliseringsprocessen, där konkurrenskraft går före bildning, är politiker och myndigheter mer intresserade av resultaten än av de lärande processerna. Behovet av ett reflekterande lärande får stå tillbaka för mätbara kunskaper. Undervisningens målsättning blir främst inriktad på att

¹ ECTS heter det europeiska systemet för överföring av studiemeriter

² NLS (Nordiska Lärarorganisationers samråd) är ett samarbetsorgan för de nordiska lärarorganisationerna inom hela utbildningsområdet. Citatet är en programförklaring inför en nordisk sommarkurs i Finland 2010)

stärka samhällets konkurrenskraft och mindre på att främja individens egna bildningsideal

NLS kallar denna trend ”New Public Management- tänkande”.

4.5.2 Mätbarhet

Det läggs stor vikt vid mätbarheten i utbildning 2010. Varje delmål ska utvärderas i procentuella ökning/sänkning av mätbara storheter. Det finns dock en fara i ett renodlat kvantitativt tänkande, eftersom det inte säger så mycket om kvalitén. En annan risk är att mätbarheten får styra målen, dvs. mätbarheten skymmer sikten för värden som inte enkelt låter sig mätas. Ett exempel skulle kunna vara lärarutbildningen (delmål 1). Här var syftet att omdefiniera de färdigheter som lärare bör ha i ett kunskapsamhälle och att göra läraryrket mer attraktivt. För att mäta detta ska man:

undersöka brist/överskott på utbildade lärare på arbetsmarknaden., ökande antal sökande till utbildningsprogram (lärare) samt procentandel lärare som deltar i återkommande fortbildning i yrket (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002)

Här försöker man mäta i kvalitativa mål med kvantitativa mått. Just lärarutbildningen är också intressant ur ett annat perspektiv, nämligen ur ett tidsperspektiv. Om man vill ha ett uppdaterat innehåll i utbildningen och det ska uppnås genom att lärarutbildningen förändras, handlar det om en mycket lång process. Liedman talar om *den långa ledtiden* inom utbildningssektorn. Han menar att om lärarutbildningen måste göras om tar det mer än ett årtionde innan förändringen börjar slå igenom (Liedman 2007: 33).

4.6 Hur har målen i Utbildning 2010 uppfyllts?

Vi har alltså tretton delmål och med de nyckelkompetenser som senare kommer att presenteras, åtta innehållsdeklarationer för utbildningens innehåll i Europa. Hur ska man då kunna ta reda på hur väl dessa mål uppfyllts?

För detta krävs mätningar på en rad parametrar. I ”Europeiska riktmärken inom allmän och yrkesinriktad utbildning” (Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 3) har dessa parametrar listats. Man använder termen ”riktmärken” med betydelsen målsättningar som det är möjligt att göra mätbara och ”indikatorer”¹ för att mäta framsteg. Riktmärkena grupperades inom sex områden i Bryssel 2002:

¹ ”Man kommer att övervaka framstegen med hjälp av överenskomna indikatorer som anges som genomsnittliga resultatnivåer i (1) EU:s 15 medlemsstater, och (2) de tre medlemsstaterna med de bästa resultaten. Europeiska riktmärken kommer att användas där det är möjligt och där rådet antagit dem.” (Meddelande

1. ”Investering i allmän och yrkesinriktad utbildning.
 2. Antalet elever som slutar skolan i förtid.
 3. Utexaminerande inom matematik, naturvetenskap och teknik.
 4. Befolkning med avslutad gymnasieutbildning.
 5. Väsentliga färdigheter.
 6. Livslångt lärande.”
- (Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 4)

I samma källa visas hur riktmärken (mål) och uppfyllelse ska mätas vilket återges i figur 1:

Mall för övervakning av framsteg inom allmän och yrkesinriktad utbildning inom den öppna samordningsmetoden

Indikator	Nuvarande nivåer			Framsteg		Riktmärken	
	Genomsnitt (EU)	Genomsnitt för de 3 bästa EU-länderna (EU)	USA och Japan	Fram till 2004	Fram till 2010	för 2004	för 2010

Figur 1. Mall för övervakning och framsteg inom allmän och yrkesinriktad utbildning (Källa: Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 6).

Figuren visar hur man ska övervaka de framsteg som görs i varje land där jämförelsen med landets nivå jämförs med dels EU-genomsnittet, dels med de tre mest framgångsrika EU-länderna. Som en extern referens görs även en jämförelse med konkurrenterna USA och Japan. Riktmärkena var satta för 2010, men medlemsstaterna kunde på frivillig basis sätta delmål för 2004.

Vad medlemsstaterna ska ha uppnått fram till 2010:

- 1) *Andelen elever som slutar i förtid*: Halvera till att uppnå ett EU-genomsnitt på högst 10 %.
- 2) *Akademiska examina i teknik, naturvetenskap och matematik* : Höja med 15% och reducera obalansen mellan könen
- 3) *Andelen avslutade gymnasieutbildningar*: Eftersträva att 85% av 22-åringarna ska ha genomgått gymnasieutbildning.
- 4) *15-åringar med dålig läsförmåga*: Denna grupp ska halveras i varje medlemsstat
- 5) *Livslångt lärande*: EU-genomsnittet ska uppgå till minst 15%.

från kommissionen - Europeiska riktmärken inom allmän och yrkesinriktad utbildning: uppföljning av Europeiska rådets möte i Lissabon /* KOM/2002/0629 slutlig)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att EU i sin gemensamma utbildningssatsning ställt upp en rad kvantifierbara mål för att ha kontroll över medlemsstaternas måluppfyllelse. Man har alltså definierat i vilka andelar av befolkningarna som ska ha uppnått vissa utbildningsnivåer före 2010 som ska leda till att EU "blir världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi, med möjlighet till hållbar ekonomisk tillväxt med fler och bättre arbetstillfällen och en högre grad av social sammanhållning" (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2001).

4.6.1 EU:s Resultatrapport

Lissabonmötet hölls 2000 då Europa stod inför en högkonjunktur. Hösten 2008 drabbades EU och världen av en lågkonjunktur som kom att bromsa många av de investeringar som var en förutsättning för en uppfyllelse av målen. Redan 2005, i dokumentet "En nystart för Lissabonstrategin" konstaterades att de resultat som uppnåtts inte var vad man hade kunnat förvänta sig (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2005).

Senare, 2007 och alltså före lågkonjunkturen, konstaterades att de fem europeiska referenskriterierna från 2003 inte kommer att kunna uppnås för 2010 och att bara 75% av 22-åringar har avslutat någon slags gymnasieutbildning (målet är 85%). Även deltagandet i det livslånga lärandet är lågt (10% jämfört med riktmärket 12,5%). På varje punkt konstateras samma brist på måluppfyllelse, t.ex. antal elever som slutar skolan i förtid samt den sociala utslagningen. Vad gäller lärarbristen påpekades att läget är oroande då man fram till 2015 behöver rekrytera en miljon lärare, framför allt pga. pensionering (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2003, reviderad 2007).

I rapporten görs vidare en jämförelse med USA och man redovisar följande siffror:

Europeiska unionen lider av underinvestering från den privata sektorn i framför allt högre utbildning och fortbildning. Jämfört med EU är de privata investeringarna fem gånger högre i USA (2,2 % av BNP jämfört med 0,4 % i EU) och tre gånger högre i Japan (1,2 %). Utgifterna per student är dessutom högre i USA än i nästan alla EU:s medlemsländer på alla nivåer i utbildningssystemet. Skillnaden är störst inom högre utbildning: USA satsar mellan två och fem gånger mer per student än EU-länderna (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2003).

Denna redovisning står i skarp kontrast till den stolta deklARATION som antogs 2000 där EU skulle bli *världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi*. Jämförelsen med USA utfaller inte i utbildningshänseende till EU:s fördel.

4.6.2 Jämförelser inom och utanför EU

Som underlag för att bedöma måluppfyllelse i programmet används statistik där man jämför de europeiska länderna inbördes och som referens även med USA och Japan.

Central indikator för övervakning av framsteg beträffande väsentliga färdigheter

Indikator	EU-genomsnitt	Genomsnitt för de 3 bästa länderna (EU)	USA	Japan
Resultatnivåer i matematik (15-åringar)(poäng)	494	536	493	557
Resultatnivåer i läsförmåga (15-åringar)(poäng)	498	535	504	522

Källa: OECD/PISA-undersökningen 2000

Figur 2. Eurostats arbetskraftsundersökning (Källa: Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 16).

Inom området ”väsentliga färdigheter” är inte Europas placering anmärkningsvärd i förhållande till USA och Japan. Det är dock tydligt att spridningen i Europa är mycket stor.

Central indikator för övervakning av framsteg vad gäller deltagande i livslångt lärande (2001).

	EU-genomsnitt	Genomsnitt för de 3 bästa EU-länderna
Deltagande av 25-64-åringar i livslångt lärande	8,4% ^e	19,6% ^e

Definition av indikatorn: "Deltagande av 25-64-åringar i någon slags utbildning under de fyra veckor som föregår undersökningen"

e : estimates (=uppskattning)

Källa: Eurostat, Arbetskraftsundersökningen

Figur 3. Eurostats arbetskraftsundersökning: Livslångt lärande (Källa: Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 17).

Deltagandet i livslångt lärande uppvisar samma spridning. Här är riktmärket 15% och medan de tre bästa EU-länderna överträffar siffran, ligger genomsnittet avsevärt under den nivån.

Den samlade bilden 2002 på fem områden redovisas nedan:

De "tre bästa länderna" enligt olika beräkningskriterier

Områden	Olika kriterier för att fastställa de tre bästa länderna på varje område		
	Sista året med tillgängliga uppgifter	Genomsnitt för åren 1996 – 2001 (genomsnitt av tillgängliga uppgifter)	Genomsnitt för åren 1991-2001 (genomsnitt av tillgängliga uppgifter)
Investering i utbildning	Sverige Danmark Österrike	Danmark Sverige Österrike	Danmark Sverige Finland
Elever som lämnar skolan i förtid	Sverige Österrike Finland	Sverige Österrike Finland	Sverige Österrike Finland
Utexaminerade i matematik, naturvetenskap och teknik (sammanlagt)	Irland Frankrike Finland	Irland Frankrike Finland	Irland Frankrike Finland
Befolkning med avslutad gymnasieutbildning	Tyskland Sverige Förenade kungariket	Tyskland Danmark Sverige	Tyskland Danmark Sverige
Deltagande i livslångt lärande	Förenade kungariket Finland Danmark	Sverige Förenade kungariket Danmark	Förenade kungariket Sverige Danmark

I detta meddelande har vi fastställt de tre bästa länderna genom att använda kriteriet med de genomsnittliga resultaten för 1991-2001, med hjälp av alla tillgängliga uppgifter för varje land.

Figur 4. Eurostats arbetskraftsundersökning: De tre bästa länderna (Källa: Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 28).

4.6.3 Vad indikerar resultatrapporten?

Resultaten från mätningarna som gjordes i inledningsskedet visar på ett Europa med en mycket stor spridning vad gäller de då befintliga nivåerna i utbildningssystemen. Sverige ligger i täten inom de flesta områden (bland de tre bästa EU-länderna), undantag är dock utexaminerade inom matematik, naturvetenskap och teknik. Jag har inte sett någon statistik som kan visa hur nivåerna har förändrats med anledning av nya medlemsstater, men dessa torde ha haft en effekt på resultaten.

Det kan vara värt att notera att även om medlemsländernas enskilda resultat mäts och jämförs, är perspektivet att EU ska betraktas som en ekonomi och att denna ekonomi sätts i relation till ekonomierna USA och Japan.

Det framträder tydligt att ämnen som betraktas som överlägsna då riktmärkena fastställdes är inom områdena teknik, matematik och naturvetenskap. Den enda statistik som redovisas inom humaniora är läsförståelse samt en tabell som visar den allmänna läsförmågan i medlemsländerna. Även i det senare fallet hamnade Sverige bland de tre bästa, efter Finland och Irland. Generellt kan man dock se att det är inom naturvetenskap och teknik man från EU:s horisont ser de största vinsterna i en förbättrad utbildning.

4.7 Summering

Utbildning 2010 kan sammanfattningsvis ses som ett försök att möta konkurrensen från de nya, expansiva marknaderna i framför allt Asien utifrån insikten att det krävs massiva kompetenshöjande utbildningsinsatser för att kunna uppnå detta. Språklig kompetens intar här en viktig plats formulerad i målsättningen att alla EU-medborgare ska utrustas med kompetens i två språk utöver modersmåler. Varför just språklig kompetens ses som så viktig i sammanhanget, kan möjligtvis hänga samman med att Europa härbärgerar så många språkgrupper och att detta faktum kan fungera som hinder för den rörlighet och anställbarhet i hela den gemensamma marknaden som EU eftersträvar.

5 Utbildningens innehåll – nyckelkompetenser:

5.1 Bakgrunden till nyckelkompetenser

Var kommer nyckelkompetenserna in i den Europeiska utbildningspolitiken? Man skulle kunna säga att nyckelkompetenserna definierar vad utbildningen ska innehålla – vilket kompetensinnehåll den ska leda till.

I Utbildning 2010 var ett av de inledande tre målen att just uppdatera definitionen av grundläggande färdigheter för det kunskapssamhälle EU syftade till att bli, alltså kartlägga och beskriva de nya färdigheter man bör skaffa sig i det livslånga lärandet.

Eftersom samhället befinner sig i förändring, och globaliseringen och den hastiga utvecklingen inom informationsteknologin är de två enskilt viktigaste förändringsfaktorerna, måste en uppdatering i definitionen av utbildningens innehåll göras för att tillgodose nya behov.

Resultatet av denna uppdatering blev rekommendationer om *åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande* som publicerades 2006 i Europeiska unionens officiella tidning. Ramverket som därefter kom ut 2007 fick titeln ”Nyckelkompetenser för livslångt lärande - En Europeisk Referensram” (=referensramen för nyckelkompetenser).

Syftet med referensramen för nyckelkompetenser är enligt kommissionens egen definition att:

kartlägga och fastställa de nyckelkompetenser som är nödvändiga för *personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning* och *anställbarhet* i ett kunskapsbaserat samhälle (Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 13).

Man kan notera att det är fyra nyckelord som definierar kompetenserna, nämligen *personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning* och *anställbarhet*.

Syftet med ramverket är att vara ett referensredskap för alla som är involverade i beslutsfattande och utbildning och att på EU-nivå kunna mäta utfallet i nationerna utifrån givna referensnivåer, alltså mäta hur väl man lyckas uppfylla målen.

Nyckelkompetenserna är en del i strategin för livslångt lärande och ska användas av medlemsstaterna som ett referensverktyg för att se till att alla *ungdomar* erbjuds grundläggande utbildning och yrkesutbildning och får möjlighet att utveckla nyckelkompetenser på en optimal nivå och att *vuxna* får möjligheter att uppdatera sina nyckelkompetenser under hela livet. Vidare ska det finnas en lämplig *infrastruktur* för utbildning på alla nivåer och

lämpliga *validerings- och bedömningsinstrument* för att målet om det livslånga lärandet ska kunna uppnås (Europeiska gemenskapernas kommission 2002: 11).

5.2 Åtta nyckelkompetenser

De *nyckelkompetenser* som man definierat som de viktigaste att utveckla är följande:

1. Kommunikation på modersmålet
2. Kommunikation på främmande språk
3. Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens
4. Digital kompetens
5. Lära att lära
6. Social och medborgerlig kompetens
7. Initiativförmåga och företaganda
8. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer

Med Utbildning 2010 i bakgrunden är det inte svårt att se kopplingarna mellan de tretton delmålen och de åtta nyckelkompetenserna. Man behöver språkkunskaper för att befrämja bland annat rörlighet och man behöver digital och naturvetenskaplig kompetens eftersom sådan kompetens utgör konkurrensverktyg på marknaden. Därefter följer kompetenser som Liedman betecknar som ”mjuka”, eftersom de svårigen låter sig mätas, såsom kulturell medvetenhet och social och medborgerlig kompetens (Liedman 2008: 18).

Det finns ingående definitioner av alla åtta nyckelkompetenser, men det skulle leda för långt att gå in på var och en av dem. Detta arbete avser att fokusera på språkinläringen, således är det framför allt nyckelkompetens ett och två som här kommer att behandlas, alltså:

- *kommunikation på modersmålet*
- *kommunikation på främmande språk*

Däremot kan det vara intressant att diskutera själva termen *nyckelkompetens* samt hur man i referensramen för nyckelkompetenser bryter isär definitionen kompetens i de tre variabler med medföljande symboler som visas nedan:

 <p>kunskaper</p>	 <p>färdigheter</p>	 <p>attityder</p>
--	--	--

(Referensramen för nyckelkompetenser 2007: 4)

Kompetens definieras här som en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder som är anpassade till det aktuella området. Nyckelkompetens är den kompetens som alla individer behöver för personlig utveckling och utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning (Europeiska unionens officiella tidning 2006: 13).

De två nyckelkompetenserna om språk kan tjänstgöra som illustration av konceptet nyckelkompetenser.

5.3 Kommunikation på modersmålet

Kommunikation på modersmålet är den första av de åtta på listan. Definitionen av denna lyder i sin helhet:

5.3.1 Definition

Kommunikation på modersmålet är förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (dvs. att lyssna, tala, läsa och skriva) samt språklig interaktion i lämplig och kreativ form i en rad olika samhälleliga och kulturella sammanhang – utbildning, arbete, hem och fritid.

5.3.2 Kunskaper

Kommunikativ kompetens är ett resultat av att man tillägnat sig modersmålet, vilket är nära kopplat till utvecklingen av individens kognitiva förmåga att tolka omgivningen och relatera till andra. Kommunikation på modersmålet innebär att personen besitter vissa kunskaper när det gäller ordförråd, funktionell grammatik och språkets funktioner. Man är också medveten om de olika formerna av verbal interaktion, olika litterära och icke-litterära texter, vad som kännetecknar olika stilnivåer, språkets föränderlighet samt kommunikation i olika sammanhang.

5.3.3 färdigheter

Man skall kunna kommunicera i både tal och skrift i en rad olika kommunikationssituationer och kunna följa och anpassa sin egen kommunikation till de krav som situationen ställer. Denna kompetens omfattar också förmågan att särskilja och använda texter av olika slag, att söka, samla in och bearbeta information, att använda hjälpmedel och att formulera och uttrycka sina ar-

gument i tal och skrift på ett sätt som är övertygande och lämpligt för sammanhanget.

5.3.4 Attityder

En positiv attityd till kommunikation på modersmålet innebär en fallenhet för kritisk och konstruktiv dialog, en förmåga att bedöma estetiska kvaliteter och en vilja att sträva efter att uppnå dem samt ett intresse för samverkan med andra. Detta förutsätter en medvetenhet om språks påverkan på andra och ett behov av att förstå och använda språk på ett positivt och socialt ansvarsfullt sätt (Referensramen för nyckelkompetenser 2007: 4).

Definitionen speglar många aspekter av språklig kompetens, inte minst den funktionella sidan.

5.4 Kommunikation på främmande språk

Kommunikation på främmande språk definieras i allt väsentligt på samma sätt som kommunikation på modersmålet. Det finns dock ett par tillägg i avdelningen färdigheter som lyder:

Kommunikation på främmande språk kräver också kompetens i fråga om t.ex. förhandlingsteknik och interkulturell förståelse (Referensramen för nyckelkompetenser 2007: 5).

Man ska också kunna /.../ ”lära sig språk informellt som en del av livslångt lärande” (Referensramen för nyckelkompetenser 2007: 5).

Här antyds åter att alla språkkunskaper är betydelsefulla, även de informella och man erinras även om *det livslånga lärandet*. När det gäller avsnittet attityder, heter det kort och gott:

En positiv attityd innebär en förståelse för kulturell mångfald samt ett intresse för språk och interkulturell kommunikation (Referensram nyckelkompetenser, 2007: 5).

Språkkunskaper sätts in i det vidgade perspektivet ovanför det rent färdighetsmässiga.

5.5 Granskning av nyckelkompetenser för språk

5.5.1 Liedmans expertutlåtande

2007 inleddes en översyn av skolans kursplaner och det fanns då ett behov av att kartlägga vad Europaparlamentet och rådets rekommendationer om *nyckelkompetenser* för ett livslångt lärande skulle kunna få för konsekvenser

för detta arbete. Man ville utröna på vilket sätt de befintliga läroplanerna överensstämde med EU-dokumentet.

Beskrivningarna av de båda nyckelkompetenserna för språk är mycket allmänt hållna och innehåller knappast något kontroversiellt. Placeras de tillsammans med de andra nyckelkompetenserna, kan man dock se att språket blir ett redskap som vilket annat redskap som helst. Om detta säger Liedman:

För det första är språket och därmed hela den språkliga kommunikationen ett redskap enligt OECD-dokumentet. Medan språket för Habermas är det avgörande mediet för människors samverkan – ja den terräng där människor kan uppnå samförstånd - så likställs det här med vilka andra instrument som helst. Teknik och språk är redskap. Det är, förefaller det, en strikt instrumentell syn på språket (Liedman 2008: 11).

Man skulle alltså kunna se det som en begränsning i språkdefinitionen att se språket som ett redskap ibland andra, i stället för måhända en förutsättning för tillägnet av andra kompetenser.

Vidare påpekar Liedman att modersmålsbegreppet inte är så enkelt som det kanske kan förefalla. En stor del av Europas befolkning har inte samma modersmål som landets officiella språk. Detta dilemma kan kanske lösas genom att man hörsammar målet att lära sig ytterligare två språk utöver modersmålet.

I färdighetsbeskrivningen för kommunikation på främmande språk förekommer ordet *förhandlingsteknik* och här kan ett förtydligande vara på sin plats. Liedman menar att den svenska översättningen inte förmedlar originalformuleringens substans. På engelska heter det *mediation* och det går djupare är det svenska förhandlingsteknik. *Mediation* ”förmågan att förena motstridiga uppfattningar genom att bland annat räkna in kulturella och språkliga skillnader” (Liedman 2008: 19).

5.5.2 Begreppet ”nyckelkompetenser”

Begreppet *nyckelkompetenser* är inte nytt utan anknyter till tidigare studier inom OECD, men då under namnet nyckelkvalifikationer, och dessa studier har tjänstgjort som underlag för ramverket.

Liedman (2008:3) pekar på flera verk, bland annat skrifter av den schweiziska pedagogen Dominique Simone Rychen samt den tyske ekonomen Dieter Mertens från början av 1970-talet. Det är i dessa tidigare arbeten som ”nyckel” började användas som en beskrivning av ett utbildningsinnehåll och som sedan återkommer i ramverket om nyckelkompetenser. Det finns dock skillnader i hur begreppen används menar Liedman. Enligt Martens öppnar nyckelkompetenserna vägen för ”mer speciella och kanske yr-

kesspecifika kunskaper”, medan de i EU:s tappning förblir oklart i vilket hänseende nyckelkompetenser är just nycklar. Nycklar till vad? Liedman menar vidare att det hos EU finns en tendens att reducera nyckelkompetenserna till att gälla olika tekniker som man behärskar, såsom i exemplet att *lära att lära*, (nyckelkompetens 5) där man i stora drag reducerar innehållet till olika sorters studieteknik medan samma kompetens i OECD:s rapport mer handlade om att äga förmågan att granska kritiskt och att reflektera konstruktivt över kunskapsstoffet (Liedman 2008: 3).

Sammanfattningsvis kan man säga att Liedman påpekar brister i EU:s nyckelkompetensbegrepp på flera områden och då främst bristen på förklaring av begreppet som sådant. En sådan förklaring finns mycket tydligt i förslagorna från OECD.

Liedman menar även att ingen ställer sig frågan om ordet kompetens ens är lämpligt att använda i samband med utbildning. Kompetens kan inte likställas med resultatet av en utbildning.

Vidare är uppdelningen mellan kunskaper, färdigheter och attityder otydlig. I det senare fallet menar Liedman att det är ”notoriskt svårt att skilja mellan kunskap och färdighet, även på engelska”. Tredelningen har blivit allt vanligare men den är inte oproblematiserad eftersom skillnaden mellan färdigheter och attityder kan vara svår att upprätthålla. Ofta handlar uppdelningen om ett försök att kvantifiera (och mäta) olika kvaliteter. Något som är ytterst svårt (Liedman 2008: 3).

Vad säger då EU-dokumentet? Syftet med att definiera nyckelkompetenser är ”att kartlägga och fastställa de nyckelkompetenser som är nödvändiga för *personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning och anställbarhet* i ett kunskapsbaserat samhälle.

I EU:s rekommendationer länkas vidare nyckelkompetenserna till de tre områdena *arbetsliv, samhällsliv* och *individuellt liv*. Däremot relateras inte nyckelkompetenserna inbördes till varandra. Det görs en uppräkningslista av nyckelkompetenser vilken följs av en enskild definition. Liedman menar att formen liknar katekesens: först budorden och därefter förklaringarna (Liedman 2008:14).

Liedman problematiserar även begreppet *det livslånga lärandet* som ju är centralt i utbildning 2010 och i utbildningsdebatten sedan årtionden tillbaka. Han menar att EU har vidgat begreppet från att tidigare ha avsett utbildning efter ungdomsskolan till att nu verkligen betyda livslångt, dvs. från vaggan till graven. Detta utvidgar begreppet till att bli ett bildningsbegrepp snarare än en utbildningsstrategi (Liedman 2008: 46). Men samtidigt leder det även till att begreppet blir flertydigt. Man kan tänka sig två scenarier; antingen avser man individens bildning som denne själv styr över och där samhället

tillhandahåller möjligheter, eller ett scenario där arbetsmarknaden och anställbarheten blir den styrande faktorn (Liedman 2008: 29).

Tittar man på de bakomliggande bevekelsegrunderna i EU:s satsning på utbildning, får man nog sluta sig till att det är ”anställningsbarheten” som är det viktigaste skälet, och där bakom lurar hotet från globaliseringseffekter och IT-utvecklingen.

Konceptet om nyckelkompetenser bygger på en konsensus angående hur man ska tolka begreppet kompetens, vilket inte heller är helt oproblematiskt. Liedman för fram som viktigaste invändning mot hur begreppet används att *kompetens* inte kan nyttjas som ett allmänt begrepp utan alltid måste vara innehållsbestämt, vilket, Liedman menar, inte framskyntar i EU:s dokument. Man kan kanske tillägga här att i *läroplanen* Lpf 94 använder man en annan modell, de så kallade fyra F:en: Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

2011 kommer nya läroplaner för skolans alla nivåer. Det skulle kunna bli en ny forskningsuppgift att undersöka om EU:s styrdokument har påverkat dessas utformning. Liedman har däremot utgått från den läroplan som fortfarande är i bruk, Lpf 94, och då med den generella frågeställningen huruvida EU:s rekommendationer får konsekvenser för läroplansarbetet i form av tänkbara förändringar eller omtolkningar. Om detta säger Liedman att det råder delade meningar om nyckelkompetensernas förenlighet med befintliga läroplaner men att den socialdemokratiska regeringskoalition som fanns före 2006 menade att ”alla de åtta nyckelkompetenserna fanns representerade i läroplaner och kursplaner på olika sätt”. Detta skulle således innebära att det inte finns någon sådan motsättning. Alliansregeringen som tillträdde 2006 har inte redovisat någon åsikt i den frågan enligt Liedman (Liedman 2008: 36). Han räknar upp en rad områden som han menar är viktiga i läroplanerna, men som inte är synliga i EU:s direktiv:

- Miljöfrågorna
- Betydelsen av fysisk aktivitet
- Kunskapens praktiska sida
- Etik och moral (Liedman 2008: 37)

Vidare påpekar han att kunskapsbegreppet i läroplanen skiljer sig från kunskapsbegreppet i EU:s direktiv. I LP 94 sägs att kunskapen ”kommer till uttryck i många former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra”. Det är långt från den stela uppdelningen i kunskaper, färdigheter och attityder”. (Liedman 2008: 36 ff)

Vidare är ett viktigt område i EU:s direktiv det livslånga lärandet. I Lpf 94 betonas att vuxnas lärande bör hänga samman organiskt med ”tidigare

utbildning och livserfarenhet”. Om så är fallet blir det också omöjligt att mekaniskt anpassa det livslånga lärandet till arbetsmarknadens behov och önskemål.

Liedman sammanfattar diskussionen med några frågeställningar:

Slutfrågorna blir: måste man tänka sig att EU:s nyckelkompetenser pekar mot en ökande kvantifiering av olika kunskapsprestationer? Är det möjligt att tolka EU-dokumentet i all dess mångtydighet på ett sätt som ligger närmare de gällande svenska styrdokumenterna? Utesluter kompetensbegreppet målbegreppet? Kan uppdelningen KSA inte förenas med ett enhetligt kunskapsbegrepp?

Det är inte möjligt att entydigt besvara dessa frågor. Men mångtydigheten lämnar däremot vägen öppen för ideologiska konfrontationer av det slag som vi verkligen inte är obekanta med (Liedman 2008: 40).

Det nämndes i förordet att avsaknaden av debatt omkring EU:s *nyckelkompetens* eller *utbildningspolitik* över huvud taget ställt i relation till förändringsarbetet i skolan. Om detta säger Liedman:

Det finns i skrivande stund ingen svensk debatt om nyckelkompetenserna, och efter att vid en rad olika föreläsningar runt om i landet ha frågat olika auditorier om de hört talas om dessa nyckelkompetenser och överallt fått nej till svar, vågar jag också påstå att de är obekanta även bland dem som har intresse av kunskaps- och kompetensfrågor. Detta kan vara en viktig utgångspunkt för diskussionen om vad EU:s rekommendationer kan ha att betyda för dagens svenska skola (Liedman 2008: 35).

5.6 Summering

EU har definierat ett antal kompetenser som man menar ska göra Europa mer konkurrenskraftigt i förhållande till expanderande marknader i världen. Dessa kompetenser (språkliga kompetenser finns med som viktiga komponenter) är i och för sig kända bland svenska politiker, men verkar inte ha haft någon större genomslagseffekt vare sig i skoldebatten eller i läroplansarbetet. Möjligtvis för att de antingen är relativt självklara, såsom ”matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig kompetens”, eller alltför allmänt hållna och vaga såsom ”social och medborgerlig kompetens”.

6 EU och språkutbildningen

6.1 EU:s övergripande inställning till språk

Det framgår tydligt från EU:s dokumentation att man vill främja och utveckla undervisningen både i modersmålet och i främmande språk inom unionen. Även här är det perspektivet *konkurrensmedel* som lyfts fram och man anar att Europas mångspråkighet också kan ses som ett hinder för den gemensamma marknaden.

Det är väsentligt att förbättra språkundervisningen om Europa ska kunna förverkliga sina möjligheter såväl ekonomiskt som kulturellt och socialt. Till skillnad från våra huvudkonkurrenter är vi ett mångkulturellt samhälle, och vår undervisning bör återspegla detta - vilket den gör i allt större utsträckning (Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen 2001:11)

GERS kan hämtas på Internet¹ och i dess presentation påpekas att EU har vidgat synen på språk- och språkutbildning till att inte bara handla om ett specifikt kunskapsområde eller vissa färdigheter utan man ser språken som kopplade till flera politikområden såsom migrations-, integrations- och samsättningsfrågor.

I det sammanhanget kan det vara viktigt att ta upp definitionen av två begrepp, nämligen *mångspråkighet* och *flerspråkighet* och hur dessa tolkas.

Mångspråkighet är enligt GERS "kunskaper i ett antal språk eller samexistensen av olika språk i ett samhälle", medan *flerspråkighet*, däremot, innefattar den vidgade referensram som en individ får då den lär sig flera språk och i sin förlängning utökar sin kommunikativa kompetens i sin helhet. Man inbegriper här varje kunskap i andra språk, oberoende av var man skaffat den, alltifrån fragment till total behärskning (GERS 2007: 4).

GERS beskriver alltså även delfärdigheter. Man menar att ett formellt erkännande av sådana, även rudimentära kunskaper, kommer att stimulera flerspråkigheten och ett ökat antal individer kommer att vilja lära sig fler europeiska språk och i sin förlängning kommer rörligheten i Europa att främjas. Med detta perspektiv i botten är det lätt att se att språkinläring blir ett livslångt projekt (GERS 2007: 1).

Den gemensamma politik för moderna språk som rekommenderas av Europarådets "Rådet för kulturellt samarbete" (Council for Cultural Cooperation, CDCC), redovisar tre punkter som ligger till grund för arbetet med moderna språk:

¹ <http://www.skolverket.se/sb/d/2622/a/14795>

- Det rika arvet av olika språk och kulturer i Europa är en värdefull gemensam resurs som måste skyddas och utvecklas. För att denna mångfald inte ska bli ett hinder för kommunikation utan en källa till ömsesidigt berikande och ömsesidig förståelse krävs en stor insats på utbildningsområdet;
- Det är endast genom bättre kunskap om europeiska moderna språk som det kommer att vara möjligt att främja kommunikationen och samspelet mellan européer med olika modersmål och därigenom främja rörlighet, ömsesidig förståelse och ömsesidigt samarbete i Europa, samt övervinna fördomar och diskriminering;
- När medlemsstaterna antar eller utvecklar nationella handlingsprogram för inläring av och undervisning i moderna språk kan de uppnå större överensstämmelse på europeisk nivå genom lämpliga planer för kontinuerligt samarbete och samordning av politiska åtgärder (GERS 2007: 1).

I rättsakten *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen* från 2001, konkretiserades målsättningen för språkinläring i det tredje målet: ”Att öppna utbildningssystemen för omvärlden” Konkretiseringen består av följande formulering:

uppmuntra inläring under minst två år i följd av två andra EU-språk utöver modersmålet eller modersmålen (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2001).

Konkret, vad gäller språkinläring, är det alltså EU:s målsättning att medborgarna lär sig *två europeiska språk* utöver det egna modersmålet. I andra dokument formuleras det bara som *två främmande språk*. Här varierar skrivningarna något. Klart är i alla fall att i EU:s utbildningspolitik framhålls kunskaper i flera främmande språk som önskvärd och något som bland annat anses befrämja rörligheten och företagandet.

Det framträder klart att det även i språkpolitiken finns en koppling till ekonomiska övervägande såsom konkurrenskraft och en rörlig arbetsmarknad. Det är också rimligt att anta att EU:s direktiv kan ha påverkat den uppgradering av språkkunskaper som pågår i svensk skola just nu.

I det här sammanhanget kan det vara värdefullt att redovisa hur EU kategoriserar talade språk i Europa.

Man delar upp språken i

- *Statsspråk* (state languages): språk som har en officiell status i hela landet. Dessa är alltid officiellt språk
- *Officiellt språk* (official languages): Språk som används för legislativa och administrativa ändamål inom en avgränsad del av ett land eller över hela landet såsom i Katalonien, Spanien.

- *Regionala språk/minoritetsspråk*: (Regional/Minority Languages): Språk som traditionellt används av en del av ett lands befolkning och vilka inte är dialekter, artificiellt konstruerade eller migrantspråk:
 - Språk som är specifika för en region, ex. i Bretagne i Frankrike
 - Språk som talas av en minoritet i en stat men är officiella språk i ett annat, ofta angränsande land, såsom ungerska i Slovenien
 - Icke-territoriella språk ex jiddisch eller romani
 - Immigrantspråk (Non-indigenous languages): Språk från andra delar av världen som talas av immigrantgrupper inom EU, såsom turkiska i Tyskland eller indiska språk i Storbritannien.

Officiella EU-språk är följande: Tjeckiska, danska, holländska, estniska, engelska, finska, franska, tyska, grekiska, ungerska, italienska, litauiska, lettiska, maltesiska, polska, portugisiska, slovenska, spanska, svenska, irländska, bulgariska, rumänska.

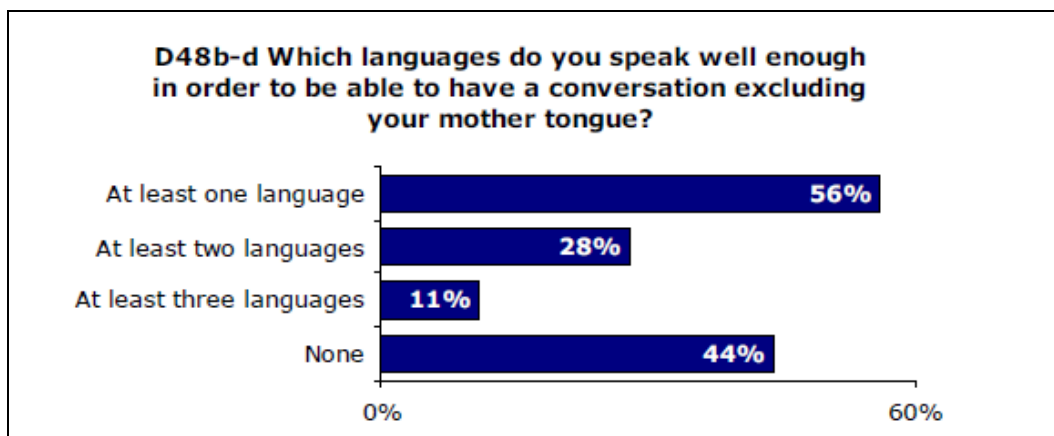
Regionala EU-språk som har en officiell status i EU är följande: Katalanska, galiciska och baskiska (Europeans and their languages: 2006:3).

6.2 EU:s syn på språkinlärning jämfört med styrdokumentet för sfi

Ett instrument för att mäta språkkunskapen inom EU är bland annat Eurobarometern *Europeans and their languages*. Figuren nedan visar hur situationen var 2005. Man konstaterar:

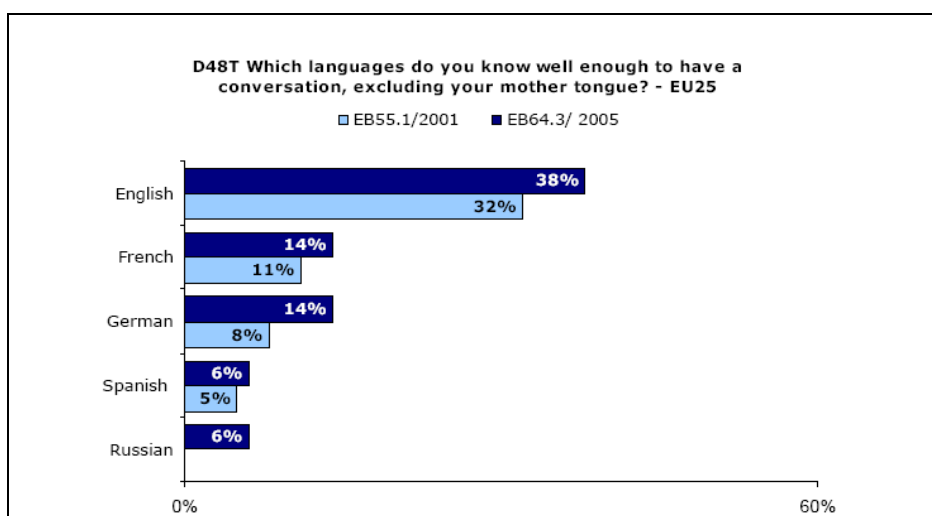
Compared to the results obtained in 2001, the share of those knowing at least one foreign language increases by 9 points (from 47% in 2001 to 56% in 2005). The number of EU citizens mastering at least two languages other than their native language goes up by 2 points from 26% to 28% and the proportion of those knowing at least three foreign languages by 3 points (Europeans and their languages 2005: 8).

Målet uppnåddes således av 28 % av EU-medborgarna 2005. Samtidigt kan det vara värt att notera att hela 44 % EU-medborgarna inte talar något språk utöver modersmålet/modersmålen.



Figur 5. Språkkunskaper inom EU (Källa: Europeans and their languages 2005: 8).

Av tabell 4 nedan kan man också få en uppfattning om i vilka främmande språk kunskaperna dominerar. Inte överraskande handlar det om engelska i första hand, tyska och franska i andra och spanska och ryska i tredje. Man ser också att språkkunskaperna har ökat mellan 2001 och 2006.



Figur 6. Vilka främmande språk som talas (Källa: Europeans and their languages 2005: 12).

I ett annat EU-dokument under rubriken delmål 11, sägs angående målsättningen om lärandet av fler språk än modersmålet:

Uppmuntra alla att lära sig två eller fler språk utöver modersmålet och att förstå betydelsen av att lära sig främmande språk i alla åldrar.

- Uppmuntra skolor och utbildningsinstitutioner till att använda effektiva undervisningsmetoder och motivera till fortsatt språkinlärning senare i livet (Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002).

6.2.1 Den gemensamma europeiska referensramen

I jämförelsen mellan EU:s syn på språkinlärning och sfi:s styrdokument får GERS tjänstgöra som språkrör för EU:s syn, alltså utgöra utgångspunkt i jämförelsen med sfi:s styrdokument.

På ett praktiskt plan är syftet med GERS att fungera som en ”gemensam grund vid utarbetandet av kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinlärning i hela Europa”.

Ett annat syfte är att övervinna de hinder mellan människor som arbetar med moderna språk, skillnader som uppstår till följd av de olika utbildningssystemen i Europa. Syftet med en referensram är i första hand detta, att skapa ett slags gemensamt avstamp för disparata system med gemensamma intentioner och mål.

Ser man på yrkesgrupper som referensramen är tänkt att vara ett hjälpmedel för, anges ansvariga inom utbildningssektorn, kursutvecklare, lärare, lärarutbildare och examinationsinstitutioner. Man pekar ut följande användningsområden: Språkutbildning, språkcertifiering och självständigt lärande (GERS 2007: 6).

Vad gäller *kursplanen* för Svenska för invandrare (sfi) vilken omarbetades 2009, framhålls på skolverkets hemsida att den i huvudsak är anpassad till GERS. Vidare sägs det att samma anpassning ska ske för de nya kursplanerna i engelska och moderna språk som skolverket kommer att arbeta fram (Skolverket 2010).

Eftersom GERS intar en roll i utformandet av *kursplaner* i språk, kan det vara relevant att redovisa några grundläggande beskrivningar som görs på en generell nivå och med åtföljande definitioner. Först beskrivs begreppen *språkanvändning* och *språkinlärning* på följande sätt:

Språkanvändning – vilket även inkluderar *språkinlärning* – omfattar de handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer. Vi utvecklar en rad olika *kompetenser*, både *generella* och i synnerhet *kommunikativa språkliga kompetenser*. Vi utnyttjar de kompetenser vi förfogar över i olika *kontexter* och med olika villkor och begränsningar för att utföra *språkliga aktiviteter* som inbegriper *språkliga processer* och där målet är att producera och/eller ta emot *texter* som rör teman inom särskilda *domäner*. Det sker genom att vi tillämpar de *strategier* som verkar passa bäst för de *uppgifter* som ska utföras. De erfarenheter som deltagarna själva gör i samband med detta leder till att deras kompetenser förstärks eller förändras. (GERS 2007: 9)

Ovanstående citat avser att ge en generell definition som ska vara så bred att alla former av kursplaner med olika inriktningar ska kunna referera till den och innefattas av den. Det bör påpekas att GERS är *handlingsorienterad* i sin grundsyn. Jämför man med referensramen för *nyckelkompetenser*, har man i GERS en utökad definition av kompetens. I den förra delades kompetensbegreppet upp i kunskaper, färdigheter och attityder, medan kompetens här får en mer komplex definition bestående av *kunskaper, färdigheter, existentiell kompetens* samt *inlärningsförmåga*. (GERS 2007: 11). Man skulle kunna dra slutsatsen att den alltför förenklade beskrivning av kompetensbegreppet som Liedman kritiserat, har problematiserats i högre grad i GERS. De begrepp som använts i citatet ovan definieras också både översiktligt och mer ingående. De översiktliga definitionerna lyder:

- **Kompetenser** (*Competences*) är summan av alla kunskaper, färdigheter och individuella egenskaper som gör det möjligt för en person att utföra handlingar.
- **Generell kompetens** (*General competences*) är den kompetens som inte är språkspecifik, utan som används vid alla slags handlingar, inklusive språkliga aktiviteter.
- **Kommunikativ språklig kompetens** (*Communicative language competences*) är den kompetens som gör det möjligt för en person att agera särskilt med hjälp av språkliga medel.
- **Kontext** (*Context*) betecknar den kombination av händelser och situationsbundna faktorer (fysiska och icke-fysiska), både interna och externa i förhållande till en person, i vilken kommunikativa handlingar utförs.
- **Språkliga aktiviteter** (*Language activities*) omfattar en persons användning av sin kommunikativa språkliga kompetens inom en viss domän för att bearbeta (receptivt och/eller produktivt) en eller flera texter i syfte att utföra en uppgift.
- **Språkliga processer** (*Language processes*) är de neurologiska och fysiologiska processer som ingår i produktion och reception av tal och skrift.
- **En text** (*Text*) är varje sekvens eller diskurs (muntlig och/eller skriftlig) som hänför sig till en viss domän och som, när en uppgift utförs, resulterar i en språklig aktivitet, som stöd eller mål, produkt eller process.
- **Domäner** (*Domains*) är de breda sociala sammanhang i vilka de sociala aktörerna är verksamma. I referensramen har vi valt att dela in domänerna i följande överordnade kategorier med relevans för språk-

inläring/ språkundervisning: utbildningsdomänen, yrkesdomänen, samhällsdomänen och den personliga domänen.

- **En strategi** (Strategy) är varje organiserat, målinriktat och reglerat handlingsätt som en individ väljer för att utföra en uppgift som han/hon sätter upp som mål eller konfronteras med.
- **En uppgift** (Task) är varje målinriktad handling som en person anser vara nödvändig för att uppnå ett visst resultat. Det kan röra sig om ett problem som ska lösas, en skyldighet som måste uppfyllas eller något annat uppsatt mål. Denna definition omfattar en mängd olika handlingar, t.ex. att flytta en garderob, skriva en bok, uppnå vissa villkor under kontraktsförhandlingar, spela kort, beställa mat på en restaurang, översätta en text eller att genom grupparbete ge ut en skoltidning (GERS 2007: 9 f.).

Det blir tydligt att man här försöker placera in den språkliga kompetensen i en kontext. Man går perspektivmässigt från ett övergripande plan där språklig kompetens är en av många kompetenser (Generell kompetens) ner på ett plan där just denna kompetens utövas på olika sätt, i olika omgivningar (domäner) med olika medel (strategier). Övergripande är också de domäner som innefattas. Man räknar här med utbildningsdomänen som en av domänerna jämte yrkesdomänen, samhällsdomänen och den personliga domänen. Detta kan ställas i relation till sfi:s kursplan som bara har till uppgift att definiera processer i utbildningsdomänen.

6.2.2 Sfi-utbildningen

De ovanstående citaten om språkanvändning och språkinläring på en hög abstraktionsnivå kan alltså jämföras med den mer konkreta återgivningen av karaktären på sfi:s utbildning:

Sfi karaktäriseras av att eleven utvecklar en *kommunikativ språkförmåga*. Detta innebär att kunna kommunicera, såväl muntligt som skriftligt, *utifrån sina behov*. Eleven måste få *kunskaper och färdigheter* av olika slag för att kunna göra relevanta språkliga val i förhållande till den aktuella kommunikativa situationen. *Den kommunikativa språkförmågan* innefattar olika *kompetenser* som samverkar och kompletterar varandra. En kommunikativ språkförmåga förutsätter därför både tillgång till ett språkligt system och kunskaper om hur detta system används. Kunskap om det språkliga systemet innefattar ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer, medan kunskap om *språkanvändningen* handlar om hur man bygger upp *en text* och gör funktionella *språkliga val och anpassningar i förhållande till mottagare och syfte*. En viktig kompetens är även att kunna använda *strategier* för att på det mest effektiva sättet få fram sitt budskap.

Inom sfi ska eleven utveckla sin medvetenhet om hur *språkinläring* går till och sin insikt i det egna lärandet. Eleven ska också utveckla sin interkulturella kompetens genom att reflektera över egna kulturella erfarenheter och jämföra dem med företeelser i *vardags-, samhälls- och arbetsliv* i Sverige. Inom sfi ska eleven utveckla sin kompetens att använda olika digitala verktyg och hjälpmedel för information, kommunikation och lärande. *Det vidgade textbegreppet* är av stor vikt inom sfi. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, bild- och filmstudium (Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi), 2009: 2).

Man återfinner i denna skrivning många likheter med GERS. Det vidgade textbegreppet definieras här konkret, man innefattar både språk-användning och språkinläring, och generellt återfinns samma begrepp eller synonyma uttryck som i GERS. Förutom de mer deskriptiva delarna i kursplanen finns självfallet också de normativa elementen som ska beskriva målen och som man inte hittar i ovanstående definition. Dessa handlar framför allt om *interkulturell kompetens, insikt i det egna lärandet* och användandet av *digitala verktyg*

De konkreta målen beskrivs vidare på följande sätt:

Målet för sfi är att eleven ska utveckla

- sin förmåga att läsa och skriva svenska,
- sin förmåga att tala, samtala, läsa, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang,
- ett gott uttal,
- sin förmåga att använda relevanta hjälpmedel,
- sin förmåga att anpassa språket till olika mottagare och situationer,
- insikter i hur man lär sig språk, och
- inlärnings- och kommunikationsstrategier för sin fortsatta språkutveckling (Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi), 2009: 2).

Utarbetandet av de nya kursplanerna för sfi gjordes av skolverket i samarbete med Nationellt centrum för svenska som andraspråk¹ på Stockholms universitet. Vid en intervju med en av dess medarbetare som deltagit i arbetsgruppen för sfi:s kursplan, Mikael Olofsson, 2009, framkom följande.

Uppdraget i kursplanarbetet var att använda GERS som just en referens, men att inte låta den styra utformningen av styrdokument. En viktig del av arbetet var att fastslå hur nivåerna på Sfi, A, B, C och D, korresponderade med nivåerna i GERS. Resultatet blev att sfi:s nivåer ibland hamnade mitt emellan GERS nivåer.

¹ Nationellt centrum för svenska som andraspråk är ett nationellt resurs- och utvecklingscentrum. Dess ansvarsområde är svenska som andraspråk, inklusive sfi, och omfattar all verksamhet från förskola till vuxenutbildning.

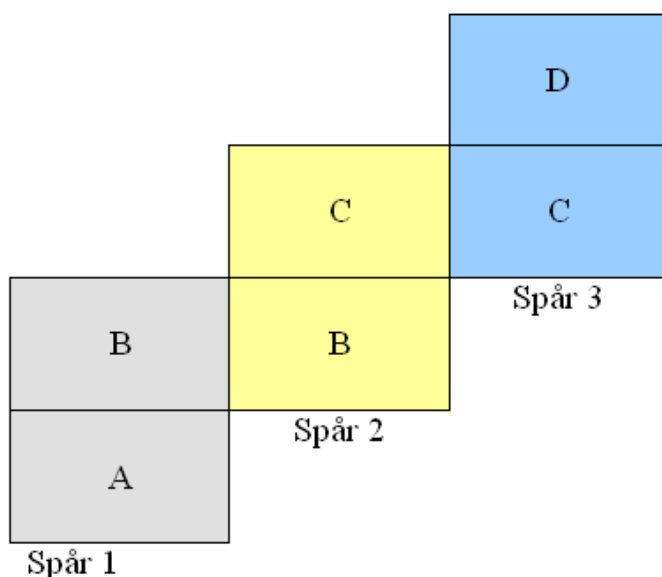
Mikael Olofsson påpekade vidare att man bör uppmärksamma att GERS omfattar all språkinlärning och då i första hand inlärningen av främmande språk, och alltså inte specifikt tar upp andraspråksinlärning. Andraspråksinlärning är en egen disciplin och är inte alltid jämförbar med inlärningen av främmande språk.

På frågan om hur kursplanen för sfi 2009 skiljer sig från den tidigare, menar Mikael Olofsson att den blivit tydligare och konkretare och att detta till stor del är ett resultat av GERS tydlighet och dess detaljerade referensnivåer. Tidigare hade kursplanen varit mer allmän hållen och man hade inte fått lov att ge exempel för att förtydliga målen. Detta gör naturligtvis bedömningar svårare, en allmän och svepande målbeskrivning öppnar vägen för ett brett spektrum av tolkningar. När målen kan konkretiseras med exempel (tydligt en juridisk fråga), krymper utrymmet för godtycklighet i bedömningar.

Exempel på sådana förtydliganden som tillkommit i detta fall sfi B, mål för hörförståelse: ”Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal både i direkt kommunikation och i den omedelbara närheten, där innehållet anknyter till vardagliga situationer och egna erfarenheter i vardagslivet, *t.ex. korta återberättande händelser om bekanta ämnen och områden samt information och instruktioner.*” Dessa konkreta exempel finns med vid varje målbeskrivande parameter och har ökat kursplanens värde som ett bedömningsverktyg. (I bilaga 2 redovisas målen för sfi A –D).

6.2.3 Jämförelse mellan nivåer inom sfi och i GERS

Utbildningen på sfi består tre studievägar, steg ett, två och tre, samt fyra nivåer (A, B, C och D). Nivåerna och studievägarna inom sfi kan illustreras med en trappa.

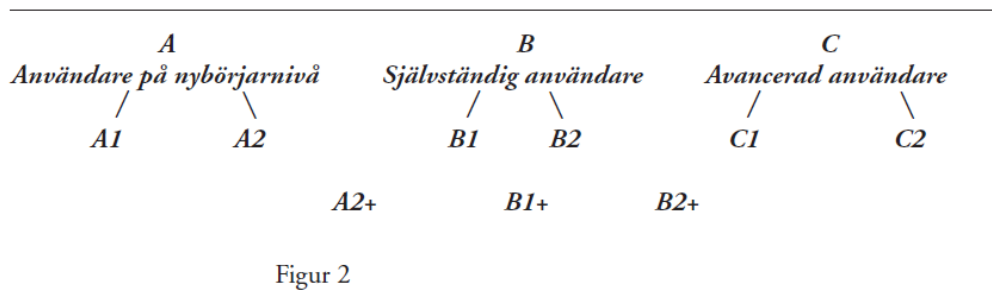


Figur 7. Studievägar inom sfi.

Det är studiebakgrunden som avgör vilken studieväg man placeras i, där A är alfabetiseringsnivå, B är avsedd för inlärare med kort tidigare skolgång och C är avsedd för inlärare med studievana från tidigare skolgång motsvarande gymnasium. I alla tre stegen finns en nybörjarnivå och fortsättningsnivå. Man kan röra sig horisontellt mellan studievägarna.

Nivåerna på sfi har jämförts med referensnivåerna i GERS och nedanstående figur illustrerar hur de korresponderar:

I GERS är spannet mellan referensnivåerna större än nivåerna på sfi. Den illustrerar inlärarnivåer från nybörjare till fullfjädrade språk användare. Utgångspunkten blir sålunda annorlunda då man avser att illustrera inläring av främmande språk och inte specifikt andraspråk.



Figur 2

Figur 8. referensnivåer enligt GERS (Källa GERS 2007: 32).

I sfi:s kursplan har man bedömt hur GERS nivåer korrespondera med sfi:s nivåer. Resultatet ses i nedanstående tabell. Vi ser att sfi:s högsta nivå inte riktigt når upp till GERS B2, och inte ens tangerar C-nivån.

Tabell 9. Jämförelse mellan GERS och sfi:s nivåer (Källa: sfi:s kursplan: 3).

GERS nivåer	Sfi:s nivåer
A	A1-/A1
B	A1/A2
C	A2/A2+
D	B1/B1+

Så här formuleras detta i Skolverkets kommentar:

A1 och A2 uttrycker språkförmåga på en grundläggande nivå, B1 och B2 förmåga att använda språket mer självständigt och C1 och C2 en avancerad språkanvändning (Kommentar till kursplan för svenskundervisning för in-vandrare 2009: 2).

Att framställa önskemålet om EU-medborgaren ska lära sig två andra EU-språk är inte helt oproblematiskt. Liedman (2008) skriver att med bakgrund av att EU har 23 officiella språk är det knappast möjligt att beteckningen ”främmande språk” skulle exemplifieras närmare, men att det i vår globaliserade värld finns två motstridiga tendenser, att å ena sidan försöka uppnå ”ouppnåeliga polyglotta färdigheter” eller att å andra ”nöja oss med en färglös engelska”.

Man får alltså i EU-dokumenterna ingen vägledning i vad främmande språk eller EU-språk betyder i sammanhanget (Liedman 2008: 19).

6.3 Studerandemål görs mätbara

6.3.1 Deskriptorer och referensnivåer

I GERS anger man att referensramens tre viktigaste användningsområden är:

- 1 ”Att specificera innehållet i prov och examina.
- 2 Att fastställa kriterier med vars hjälp man kan avgöra om ett lärandemål har uppnåtts, både för bedömningen av en viss muntlig eller skriftlig prestation, och för kontinuerliga bedömningar som görs av läraren, gruppen eller den studerande själv.
- 3 Att beskriva färdighetsnivåerna i befintliga prov och examina i syfte att möjliggöra jämförelser mellan olika kvalifikationssystem” (GERS 2007: 19)

De viktigaste redskapen för dessa arbetsområden är *deskriptorer* och *referensnivåer*. deskriptorerna är resultatet av ett omfattande arbete som bedrivits under lång tid, och syftet är att utveckla beskrivningar som konkret ska ge en bild av de olika färdighetsnivåerna.

För att belysa vad som menas med en deskriptor, visas i figur 10, den så kallade globala skalan som ger en översikt över både deskriptorens utformning och referensnivåerna.

Den globala skalans referensnivåer bryts sedan ner i specifika färdigheter inom de produktiva områdena, muntlig produktion och skriftlig produktion, och de receptiva områdena, lyssnande och läsande. Som ett exempel på detta, visas nedan i tabell 11 vidare deskriptorer och referensnivåer för allmän muntlig produktion.

Tabell 10. Den globala skalan. Illustration av deskriptorer (GERS 2007: 24).

Tabell 1. Gemensamma referensnivåer: den globala skalan (global scale)

Avancerad språkanvändare	C2	Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga eller skriftliga källor och därvid återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precist samt därvid skilja mellan finare nyanser även i mer komplexa situationer.
	C1	Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelser. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i större utsträckning söka efter ord och uttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för såväl sociala som studie- och arbetsrelaterade ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplexa ämnen. Kan på ett planerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.
Självständig språkanvändare	B2	Kan förstå huvudinnehållet i komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen, inklusive fackmässiga diskussioner inom det egna specialområdet. Kan delta i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med modersmålstalare blir fullt möjligt, utan ansträngning för någondera parten. Kan producera tydlig och detaljerad text inom ett brett fält av ämnen, förklara en ståndpunkt i ett aktuellt ämne samt framhålla såväl för- som nackdelar vid olika valmöjligheter.
	B1	Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.
Användare på nybörjarnivå	A2	Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov.
	A1	Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.

© Europarådet

Tabell 11. Allmän muntlig produktion. Illustration av deskriptorer (GERS 2007:60).

ALLMÄN MUNTLLIG PRODUKTION	
C2	<i>Kan producera tydligt, flytande och välstrukturerat tal med en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att uppfatta och komma ihåg viktiga punkter.</i>
C1	<i>Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar och presentationer av komplicerade ämnen, där han/hon integrerar underteman, utvecklar särskilda punkter och avrundar med en lämplig slutsats.</i>
B2	<i>Kan ge tydliga, systematiskt utformade beskrivningar och presentationer, där viktiga punkter lyfts fram på lämpligt sätt, och ge relevanta understödjande fakta.</i>
	<i>Kan ge tydliga, detaljerade beskrivningar och presentationer av en rad olika ämnen med anknytning till sitt intresseområde och utveckla och ge stöd för tankar med hjälp av understödjande detaljer och bevisande exempel.</i>
B1	<i>Kan relativt flytande ge en enkel beskrivning av ett av flera ämnen inom sitt intresseområde och presentera den i logisk följd.</i>
A2	<i>Kan ge en enkel beskrivning eller presentation av människor, levnads- eller arbetsförhållanden, dagliga rutiner, vad han/hon tycker om eller inte tycker om etc. i form av korta, listade sekvenser av enkla fraser och meningar.</i>
A1	<i>Kan producera enkla, huvudsakligen isolerade fraser om människor och platser.</i>

Så här definieras begreppet deskriptorer i GERS:

”Deskriptorerna utgör en uppsättning kravbeskrivningar för ett kontinuum av färdigheter i ett främmande språk och kan utnyttjas på ett flexibelt sätt för att utarbeta kriterierelaterade bedömningar. De kan sättas i relation till befintliga lokala system, vidareutvecklas utifrån lokala erfarenheter och/eller användas för att utarbeta nya uppsättningar av mål” (GERS 2007:30).

Liknande tabeller finns således för alla de språkliga färdigheter som inbegrips i språklig kompetens. I bilaga 1 finns en mycket detaljerad självskattningstabla för alla nivåer och språkliga aktiviteter.

Eftersom kursplaner som regel är allmänt hållna och därför öppnar för olika tolkningar, kan dessa tabeller utgöra ett värdefullt hjälpmedel för språklärare på alla nivåer. Förutsättningen är förstås att man kopplat samman GERS nivåer med de lokala.

Hur har man då arbetat med att få fram dessa tydliga beskrivningar av olika färdighetsnivåer? I GERS redovisas kriterier för hur deskriptorerna ska vara utformade:

- De ska vara positiva (alltså fokusera på vad man kan, inte vad man inte kan)
- De ska vara avgränsade (beskriva konkreta uppgifter. Ej vara vaga eller svårtolkade)
- De ska vara tydliga (ingen jargong, enkel syntax, logisk struktur)
- De ska vara kortfattade (GERS 2007: 202 ff).

Med hjälp av deskriptorer kopplade till referensnivåer byggs ett system upp där varje färdighet på varje nivå blir noggrant beskriven.

Detta är användbart inte bara vid bedömning av färdigheter utan lika mycket som hjälp vid målbeskrivningar. Vidare konkretiseras vad som är rimligt att förvänta sig på olika nivåer och underlättar jämförelsen mellan olika lärandemål, läromedel och prov (GERS 2007: 17).

Det är också tydligt att Skolverket har fått användning av GERS deskriptorer och referensnivåer i målbeskrivningen för sfi.

6.4 Diskussion kring GERS och sfi:s anpassning

Ideologin bakom GERS innefattar konceptet att all språklig kompetens räknas, att även rudimentära kunskaper i ett språk bidrar till att utöka den sammanfattade kommunikativa kompetensen. Därför har man utformat instrument att mäta språklig kompetens från denna lägsta nivå på en skala upp till en infödd talares nivå.

Man utgår från vad man betecknar som en ”handlingsorienterad grundsyn” som utgår från att *språkinläraren* blir en *språkanvändare*. Här betonar man att den som lär sig ett nytt språk och tillägnar sig en ny kultur, inte för den sakens skull ska förlora sitt modersmål eller sin egen kultur. En ny språklig kompetens ersätter inte en gammal, utan berikar i stället denna och individen blir flerspråkig och interkulturell.

Det finns ingenting i GERS grundsyn som strider mot grundsynen i styrdokumentet för sfi. GERS är ett mer omfattande ramverk eftersom den är ägnad att användas för all språkutbildning, inte specifikt för andraspråk.

Om man försöker relatera GERS till den övergripande utbildningspolitiken i Utbildning 2010 som vill göra Europa till världens starkaste kunskapsamhälle, vidare till nyckelkompetenserna som definierar innehållet i kunskaperna, av vilka språk intar en viktig position, och vidare ner i den professionellt utformade GERS, kan man göra följande observation: På EU-nivån är drivkraften mycket tydligt ekonomisk. Europa måste utveckla ett kunskapsamhälle för att konkurrera med andra ekonomier som är mera framgångsrika på detta område. Det framskymtar även i vissa formuleringar att andra ekonomier inte har bördan, som Europa har, av en mångfald olika språk. Men eftersom detta nu är fallet, måste EU-medborgarnas språkfärdigheter öka så att inte detta blir ett hinder för utbyte och rörlighet. Man kan skönja en viss avundsjuka mot t.ex. USA som inte behöver hindras av denna problematik. Det här är en subjektiv tolkning som är svår att föra i bevis då den aldrig är direkt uttalad.

Konsekvensen blir trots allt att EU genom att placera språkkunskaper på nummer ett och två bland nyckelkompetenserna, tillerkänt språkkunskaper

en viktig roll i den kompetens som man bedömer som värdefull för EU-medborgarna. Detta bland annat genom att formulera som mål att medborgarna ska lära sig ytterligare två språk utöver modersmålet.

I GERS kan man inte spåra några politiska hänsynstaganden från Utbildning 2010. Den framstår som en rakt igenom vetenskapligt baserad verktygslåda för språkutbildning. Man skulle kunna säga att ideologin i GERS är utomordentligt radikal i det att man vill förändra målet för språkutbildning från det traditionella, en fullständig behärskning av två eller tre språk där målsättningen är att tala som en modersmålstalare, till att:

utveckla en språklig repertoar där alla olika språkfärdighet har sin plats. Det innebär förstås att utbudet vid utbildningsinstitutionerna måste vara diversifierat och att eleverna måste ges möjlighet att utveckla flerspråkig kompetens. När man väl godtar att språkinläring är en livslång process kommer det dessutom att vara särskilt viktigt att utveckla unga människors motivation, färdighet och självförtroende i deras möten med nya språkerfarenheter utanför skolan (GERS 2007: 5).

Som tidigare påpekats har vissa förändringar föranletts av anpassningen till GERS, men dessa förändringar har egentligen bara inneburit att man har tydliggjort de olika nivåerna och kriterierna för att uppnå målen. EU-anpassningen har inte förändrat de grundläggande värderingar som utgör fundamentet inom sfi.

Genom referensnivåerna som finns i GERS har man kunnat koppla samman dessa med sfi:s nivåer.

Det finns ingen motsättning mellan ideologin i GERS och styrdokumentet för sfi. GERS gör en mycket vid tolkning av språkkunskaper där varje partikel av kunskap värderas. Man utgår från vad inläraren kan, inte vad den inte kan, vilket passar väl in i förutsättningarna för andraspråksundervisning.

I sfi:s styrdokument refereras det till domänerna vardags- samhälls- och arbetsliv. I referensramen talar man om ”den personliga domänen”, ”samhällsdomänen”, yrkesdomänen och utbildningsdomänen. Det är väl logiskt att utifrån referensramens mer övergripande perspektiv, utskilja utbildningsdomänen som ju i sfi:s kursplan finns mer implicit. Man lär ju inte för skolan utan för livet.

- Den personliga domänen, i vilken man lever som privatperson, där livet hemma med familj och vänner står i centrum och där man ägnar sig åt personliga göromål, t.ex. nöjesläsning, dagboksskrivning, ett särskilt intresse, en hobby etc.;
- Samhällsdomänen, i vilken man uppträder som samhällsmedborgare eller som medlem av en organisation och där man är inbegripen i olika handlingar med en mängd olika syften;

- Yrkesdomänen, i vilken man utövar sitt yrke;
- Utbildningsdomänen, i vilken man deltar i organiserad inläring, särskilt (men inte nödvändigtvis) vid en utbildningsanstalt (GERS 2007: 47).

6.5 Summering

När man förflyttar sig från det övergripande EU-perspektivet till referensramen GERS, är det ett professionellt förhållningssätt man möts av, utan spår av politiska/ekonomiska överväganden. Det är ett faktum att 44% av EU-medborgarna inte talar något språk utöver modersmålet/modersmålen och att ökad språklig kompetens bland dem är en förutsättning för att uppnå ett flertal av de mål som finns på unionens agenda. Här tillhandahåller GERS en omfattande verktygslåda för all språkutbildning och kan tas i bruk för detta ändamål i alla länder och på alla nivåer i språkutbildningen. En viktig faktor är att det med GERS hjälp blir möjligt att gradera all språkkunskap och placera in den enligt klart definierade referensnivåer.

Inom sfi har denna verktygslåda redan kommit till användning i nya kursmål och betygskriterier vilka har fått en tydligare och mer pragmatisk skrivning än i tidigare versioner.

7 Slutsatser

Den här studien har rört sig på tre plan. Det övergripande planet som fungerar som en bakgrund är den gemensamma utbildningspolitik som EU slog fast vid millennieskiftet och som fick namnet "Utbildning 2010". Det föreligger nu en ny upplaga med namnet "Utbildning 2020". Den senare innehåller knappast några nyheter utan innebär i praktiken bara ett framflyttande och i viss mån justering av de mål som formulerades 2000 som en del av Lissabonstrategin. Dessa mål eller referensnivåer riktar in sig på fyra till fem parametrar: Öka deltagande i livslångt lärande (till minst 15%), minska antalet elever som slutar skolan i förtid (högst 10 %), höja antal personer med akademisk examen i matematik, naturvetenskap och teknik (med minst 15 %) och öka antalet elever som gått ut gymnasiet (till minst 85 %).

Dessa översiktliga mål är alltför övergripande för att kunna relateras till den svenska skolsituationen, men tittar man på de tretton delmål som specificerats, är det inte svårt att hitta överensstämmelser. Man kan ex. hänvisa till delmål 1: "Att förbättra lärarnas utbildning" och delmål 11: "Att förbättra undervisningen i främmande språk", för att genast se överensstämmelser med svenskt förändringsarbete inom utbildningssystemen. Man kan alltså hävda att de fastslagna målen är synliga i skolans förändringsarbete, men det finns knappast några uttalade kopplingar dem emellan.

Tittar man på den andra nivån, nyckelkompetenserna, innehåller den ett generellt kunskapsinnehåll för skolan och detta är inte mätbart på samma sätt som referensnivåerna i Utbildning 2010 och 2020. Man kan hävda, på samma sätt som ovan, att det även på området nyckelkompetenser finns klara kopplingar till bland annat de nya program och kursplaner som nu utformas för gymnasieskolan. För gymnasieskolan ligger två dokument till grund för de nya kursplanerna Gy 2011, SOU 2008:27 (Betänkande av Gymnasieutredningen) och Prop. 2008/09:199 (Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan). Här refereras till EU:s nyckelkompetenser vid ett tillfälle och det gäller då nummer sju, initiativförmåga och företaganda. Även om överensstämmelser föreligger är det inte generellt något som diskuteras.

Liedman som granskat nyckelkompetenserna i förhållande till de gamla kursplanerna, har påpekat att även om det kan finnas diskrepanser mellan EU:s nyckelkompetenser och den gamla läroplanen, finns det inga direkta motsättningar dem emellan. Hur överensstämmelsen ser ut beträffande den nya GY 2011 bör granskas mer i detalj då detta arbete är klart. Så här långt kan man dock skönja att den större tydlighet som EU efterlyser har eftersträvat då man gjort en klar sanering bland gymnasiets program. EU har också efterfrågat lärlingssystem, något som även alliansregeringen vill satsa

på. Man kan vidare peka på att språkkunskaper har uppgraderat helt i enlighet med EU:s intentioner.

Men det finns också avvikelser, och det gäller t.ex. det livslånga lärandet. Här var en av de första utbildningspolitiska förändringar alliansregeringen genomförde en bantning av den kommunala vuxenutbildningen, vilket rimmar illa med satsning på livslångt lärande.

Vad den tredje nivån beträffar, föreligger det däremot en mycket klar koppling mellan EU:s direktiv och den befintliga utbildningssituationen på det område jag undersökt – det språkliga. Det finns en gemensam referensram (GERS) vars praktiska nytta torde vara oomtvistlig. Genom gemensamma kriterier och verktyg (referensnivåer och deskriptorer) finns en möjlighet att mäta nivåer på språkkunskaper oberoende av vilket språk och vilken språklig situation det handlar om¹. I kursplanarbetet inom sfi har GERS varit ett verktyg för att tydliggöra målen och detta arbete kommer att fortlöpa vid det framtida omarbetande av kursplaner i främmande språk. Vid skolverkets information om 2011 som gjordes runt om i Sverige hösten 2010, förevisades GERS som det nya referensmaterialet för språkundervisning.

¹ GERS är inte den enda specialinriktade referensram som tagits fram i samband med den gemensamma utbildningssatsningen, det finns även referensramar för bland annat livslångt lärande och yrkesutbildning.

8 Litteraturförteckning

Eur-lex 52002DC0629 2002. *Meddelande från kommissionen - Europeiska riktmärken inom allmän och yrkesinriktad utbildning: uppföljning av Europeiska rådets möte i Lissabon.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002DC0629:SV:HTML>

Hämtad 2011-02-24

European Commission 2006. *Europeans and their Languages.* http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Hämtad 2011-02-24

Europeiska gemenskaperna 2007. *Nyckelkompetenser för livslångt lärande - En Europeisk Referensram.* Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf

Hämtad 2011-02-24

Europeiska gemenskapernas kommission 2001. *Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:SV:NOT>

Hämtad 2011-02-24

Europeiska gemenskapernas kommission 2001. *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen.* http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=sv&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59 (pdf)

Hämtad 2011-02-25

Europeiska gemenskapernas kommission 2002. *Europeiska riktmärken inom allmän och yrkesinriktad utbildning: uppföljning av Europeiska rådets möte i Lissabon.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:SV:PDF>

Hämtad 2011-02-25

Europeiska gemenskapernas kommission 2003. *Effektiva utbildningsinvesteringar – en nödvändighet för EU.*

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:FIN:SV:PDF>

Hämtad 2011-02-25

Europeiska gemenskapernas kommission 2003. *Effektiva utbildningsinvesteringar – en nödvändighet.*

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:>

- FIN:SV:PDF
Hämtad 2011-02-25
Europeiska gemenskapernas kommission 2005. *Att arbeta tillsammans för tillväxt och sysselsättning. Nystart för Lissabonstrategin*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:SV:PDF>
Hämtad 2011-02-25
- Europeiska unionens officiella tidning 2002: *Arbetsprogram för uppföljningen av målen för utbildningssystemen i Europa*.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- Europeiska unionens officiella tidning 2006. *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sv:PDF>
Hämtad 2011-02-25
- Europeiska unionens officiella tidning 2009. *Rådets Slutsatser av den 12 maj 2009 om en strategisk ram för europeiskt utbildningssamarbete ("Utbildning 2020")*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SV:PDF>
Hämtad 2011-02-25
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (=GERS)*, Enheten för moderna språk, Strasbourg. Skolverket 2007. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
Hämtad 2011-02-25
- Liedman, Sven-Erik 2008. *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s Nyckelkompetenser för livslångt lärande - En Europeisk Referensram*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1808>
Hämtad 2011-02-25
- Mertens, Dieter 1974. *Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*", Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg [Institute for Employment Research, Nuremberg, Germany] http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf
Hämtad 2011-02-25
- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2000. *På väg mot ett Europa i innovationens och kunskapens tecken*.
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c10241_sv.htm
Hämtad 2011-02-25

- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2001. *Konkreta framtidsmål för utbildningssystemen.*
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002. *Arbetsprogram för uppföljningen av målen för utbildningssystemen i Europa.*
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2002. *Europeiska riktmärken inom allmän och yrkesinriktad utbildning.*
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2003. *Snabba reformer krävs om Lissabonstrategin ska lyckas.*
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2005. *En nystart för Lissabonstrategin.*
http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c11325_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- Sammanfattning av EU-lagstiftningen 2006. *Programmet för livslångt lärande 2007-2013.*
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_sv.htm
Hämtad 2011-02-25
- SKOLFS 2009:22. *Skolverkets föreskrifter om betygskriterier i svenskundervisning för invandrare:* <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1529>
Hämtad 2011-02-25
- SKOLFS: 2009:2. *Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi).*
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=1491>
Hämtad 2011-02-25
- Skolverket 2009. *Kommentar till kursplan för svenskundervisning för invandrare, sfi (skolfs 2009:2) 2009.* Stockholm.
<http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>
Hämtad 2011-02-25
- Skolverket 2009. *Mål och betygskriterier. A, B, C och D.* Svenska för in-

vandrare. <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

Hämtad 2011-02-25

Skolverket 2009. *Översikt över målen i kursplanerna A, B, C och D. Svenska för invandrare (sfi)*. <http://www.skolverket.se/sb/d/389/a/14783>

Hämtad 2011-02-25

Skolverket 2010. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*

<http://www.skolverket.se/sb/d/2622/a/14795>.

Hämtad 2011-02-25

9 Bilagor

Bilaga 1

Tabell 2. *Gemensamma referensnivåer: självbedömningstablan (self-assessment grid)*

		A1	A2	B1
F Ö R S T Å	Hörförståelse	Jag kan känna igen vanliga ord och mycket enkla fraser som gäller mig själv, min familj och min närmaste omgivning, men bara när man talar till mig sakta och tydligt.	Jag kan förstå fraser och mycket vanliga ord som rör mina personliga förhållanden, t.ex. information om mig själv och min familj, min närmiljö och sysselsättning. Jag kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.	Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardtal om välkända företeelser som man regelbundet stöter på i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. Om språket talas relativt långsamt och tydligt kan jag i stora drag förstå många radio- och TV-program om dagsaktuella frågor eller om ämnen som rör arbetet eller är av personligt intresse.
	Läsförståelse	Jag kan förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar, t.ex. på anslag och affischer eller i kataloger.	Jag kan läsa mycket korta och enkla texter. Jag kan hitta specifik och förutsägbar information i enkelt och vardagligt material som annonser, broschyter, matsedlar och tidtabeller. Jag kan förstå korta och enkla personliga brev.	Jag kan förstå texter som till största delen består av högfrekvent språk som hör till vardag och arbete. Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev.
T A L A	Mundlig interaktion	Jag kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller formulera om vad som sagts eller hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden.	Jag kan delta i samtal och rutinuppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Jag kan fungera i mycket korta sociala samtal, men jag förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.	Jag kan fungera i de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket talas. Jag kan utan förberedelser gå in i ett samtal om ämnen som är välbekanta, av personligt intresse eller har anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fritidsintressen, arbete, resor och aktuella händelser.
	Mundlig produktion	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda en rad fraser och meningar för att med enkla medel beskriva min familj och andra människor, människors levnadsvillkor, min utbildning och mina nuvarande och tidigare arbetsuppgifter.	Jag kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, mina drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Jag kan kortfattat ge skäl och förklaringar till mina åsikter och planer. Jag kan berätta en historia eller återberätta händelseförloppet i en bok eller film och beskriva mina intryck.
S K R I V A	Skriftlig färdighet	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden och föra enkla anteckningar inom områden som rör omedelbara behov. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, t.ex. för att tacka någon för något.	Jag kan skriva enkel, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.

B2	C1	C2
<p>Jag kan förstå längre framställningar i t.ex. föreläsningar samt följa med i mer komplicerad argumentation, dock under förutsättning att ämnet är någorlunda bekant. Jag kan förstå det mesta i nyheter och aktuella program på TV. Jag kan förstå de flesta filmer där det talas standardspråk.</p>	<p>Jag kan förstå längre muntliga framställningar även när de inte är klart strukturerade och när sammanhangen bara är underförstådda och inte klart uttryckta. Jag kan förstå TV-program och filmer utan alltför stor ansträngning.</p>	<p>Jag har inga svårigheter att förstå något slags talat språk, vare sig i direktkontakt eller via radio, TV och film. Jag förstår även tal i högt tempo som det talas av en modersmålstalare under förutsättning att jag hunnit vänja mig vid den regionala variationen i språket.</p>
<p>Jag kan läsa artiklar och reportage som behandlar aktuella problem i vilka författaren intar en särskild hållning eller har särskilda synpunkter. Jag kan förstå samtida litterär prosa.</p>	<p>Jag kan förstå långa och komplicerade facktexter liksom litterära texter och jag uppfattar skillnader i stil. Jag kan förstå fackartiklar och längre instruktioner även inom områden som ligger utanför mina intressen och erfarenheter.</p>	<p>Jag kan utan ansträngning läsa praktiskt taget allt skrivet språk, även abstrakta texter som är strukturellt och språkligt komplicerade, t.ex. manualer, fackartiklar eller litterära verk.</p>
<p>Jag kan samtala och diskutera så pass flytande och ledigt att jag kan umgås med modersmålstalare på ett naturligt sätt. Jag kan ta aktiv del i diskussioner om välkända ämnen och förklara och försvara mina åsikter.</p>	<p>Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter ord och uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, intresse- och yrkesanknutna ändamål. Jag kan formulera idéer och åsikter med precision samt skickligt anpassa mig efter den person jag talar med.</p>	<p>Jag kan utan ansträngning delta i vilka samtal och diskussioner som helst och därvid effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och förmedla nyanser med precision. Om jag ändå får svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så smidigt att andra knappast märker det.</p>
<p>Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan förklara en ståndpunkt och ange för- och nackdelar med olika alternativ.</p>	<p>Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar av komplicerade ämnesområden med sidoteman och anknytningar. Jag kan utveckla speciella aspekter samt runda av framställningen med en lämplig slutsats.</p>	<p>Jag kan presentera en klar och ledig beskrivning eller argumentation som i stil passar sammanhanget. Jag kan presentera en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter.</p>
<p>Jag kan skriva klar och detaljerad text om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhäver den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.</p>	<p>Jag kan uttrycka mig i skrift på ett klart och välstrukturerat sätt med utförligt angivna synpunkter och förklaringar. Jag kan skriva om komplicerade förhållanden i ett brev, en uppsats eller en rapport och argumentera för vad jag anser är viktigt. Jag kan välja en stil som är anpassad till den tänkte läsaren.</p>	<p>Jag kan skriva klar och ledig text i en passande stil. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över facktexter eller litterära verk.</p>

Tabell 3. *Gemensamma referensnivåer: kvalitativa aspekter av muntlig språk användning*

	OMFÅNG	KORREKTHET	FLYT	INTERAKTION	SAMMANHANG
C2	Visar stor flexibilitet vid omformulering av idéer på olika sätt för att förmedla finare betydelsevarianter med precision, för att betona, särskilja och eliminera tvetydighet. Har även en god behärskning av idiomatiska och talpråkliga uttryck.	Upprethåller konsekvent grammatisk behärskning över komplext språk, även när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller observera andras reaktioner).	Kan uttrycka sig spontant under en längre tid på ett naturligt och sammanhängande sätt. Unodgår eller kringgår svårigheter på ett sådant sätt att samtalsparterna nästan inte lägger märke till det.	Kan samtala otvungen och ändamålsenligt. Kan uppfatta budskap som förmedlas genom kroppsspråk och intonation och själv använda dem utan att det verkar ansträngt. Kan väva in sitt bidrag i samtalet genom att ta ordet på ett naturligt sätt, använda hänvisningar, anspelningar etc.	Kan delta i samtal på ett konsekvent och sammanhängande sätt och fyllt ut använda lämpliga och varierade organisatoriska mönster liksom en mängd olika konnektiv och andra sambandsmedel.
C1	Förfogar över ett brett spektrum av språkliga resurser som gör det möjligt för honom/henne att välja formuleringar för att uttrycka sig tydligt och på en lämplig nivå om en mängd olika allmänna och studie-, yrkes- eller fritidsrelaterade ämnen utan att behöva begränsa vad han/hon vill säga.	Upprethåller konsekvent en hög grad av grammatisk korrekthet; gör sällan fel och eventuella fel är svåra att upptäcka och rättas normalt.	Kan uttrycka sig ledigt och spontant, praktiskt taget utan ansträngning. Endast begreppslöst komplicerade ämnen kan hindra ett naturligt och flytande språk.	Kan välja en lämplig fras ur en lätt tillgänglig reperoar av samtalsresurser för att uttrycka vad han/hon ska säga för att ta del av behållningen, eller för att knyta an sina egna yttranden till det som andra säger på ett framgångsrikt sätt.	Kan tala tydligt, flytande och välstrukturerat; visar att han/hon behärskar organisatoriska mönster liksom konnektiv och andra sambandsmedel.
B2+					
B2	Förfogar över ett tillräckligt brett spektrum av språkliga resurser för att ge tydliga beskrivningar och uttrycka åsikter i de flesta allmänna ämnen, utan att alltför uppenbart behöva leta efter ord. Kan använda vissa komplexa satskonstruktioner för att göra detta.	Visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd, och kan korrigera de flesta av sina fel.	Kan tala sammanhängande i ett ganska jämnt tempo. Trots att han/hon ibland kan tveka när han/hon letar efter samsönder och uttryck förekommer få märkbara längre pauser.	Kan inleda ett samtal, ta över ordet när det är lämpligt, och vid behov avsluta samtalet, även om det inte alltid görs så elegant. Kan bidra till att diskussionen utvecklas inom kända områden genom att bekräfta förståelse, bjuda in andra i samtalet etc.	Kan använda ett begränsat antal sambandsmedel för att uttrycka sig klart och sammanhängande, även om längre yttranden kan verka lite "ryckiga".
B1+					

B1	Förfogar över tillräckliga språkliga resurser för att klara sig; har ett tillräckligt stort ordförråd för uttrycka sig, om än ibland med viss ruckan och med hjälp av omformuleringar, om sådana ämnen som familj, hobbyer, intressen, arbete, resor och aktuella händelser.	Använder en förhållandevis korrekt repertoar av vanliga mönster och strukturer som har samband med mer förutsägbara situationer.	Kan tala sammanhängande och göra sig förstådd, även om det är uppenbart att han/hon ibland stannar upp för att planera nästa grammatiska och lexikala steg eller rätta till fel, särskilt vid längre avsnitt av fritt tal.	Kan inleda, hålla igång och avsluta ett enkelt, begränsat samtal ansikte mot ansikte om ämnen som är kända eller av personlig intresse. Kan uppge delar av vad något har sagt för att bekräfta ömsesidig förståelse.	Kan sätta samman en rad kortare, enkla och fristående element till ett sammanhängande, linjärt uttalande.		
A2+							
A2	Använder grundläggande strukturer med enkla fraser, korta ordgrupper och formeluttryck för att kommunicera begränsad information i enkla vardagliga situationer.	Använder några enkla strukturer korrekt, men gör fortfarande systematiskt grundläggande fel.	Kan göra sig förstådd med mycket korta yttranden, även om pauser, omväxlingar och omformuleringar är mycket uppenbara.	Kan besvara frågor och reagera på enkla påståenden. Kan visa när han/hon förstår men förstår sällan tillräckligt för att själv hålla i gång samtalet.	Kan sätta samman grupper av ord med sådana enkla konnektiv som "och", "men" och "därför att".		
A1	Har ett mycket grundläggande förråd av ord och enkla fraser som rör personliga förhållanden och särskilda konkreta situationer.	Visar endast begränsad kontroll av en inlärd repertoar av några få enkla grammatiska strukturer och satser förster.	Kan använda mycket korta, fristående, främst inlärd yttranden. Stannar ofta upp för att leta efter uttryck eller uttala mindre kända ord och för att titta till missförstånd.	Kan ställa och besvara frågor om personliga förhållanden. Kan delta i enkla samtal, men kommunikationen är helt beroende av repetition, omformuleringar och korrigeringar.	Kan sätta samman ord eller grupper av ord med mycket enkla konnektiv som "och", "eller" och "sedan".		

SVENSKA FÖR INVANDRARE (SFI) Översikt över målen i kursplanerna A, B, C och D

Kurs A (motsv. A1-/A1 i GERS)	Kurs B (motsv. A1/A2 i GERS)	Kurs C (motsv. A2/A2+ i GERS)	Kurs D (mots. B1/B1+ i GERS)
Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs
Hör-förstå-else Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal i konkreta, vardagsnära situationer, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - information som är av omedelbart intresse för eleven, - återberättade vardagliga händelser och - enkla instruktioner. 	Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal både i direkt kommunikation och i den omedelbara närheten, där innehållet anknyter till vardagliga situationer och egna erfarenheter i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - korta återberättande händelser om bekanta ämnen och områden samt - information och instruktioner. 	Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - korta och tydliga budskap och meddelanden, - berättelser om och beskrivningar av för eleven bekanta ämnen och områden samt - enkla instruktioner. 	Eleven ska kunna förstå tydligt tal i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - berättande och beskrivande texter, - information om aktuella frågor och ämnen samt - detaljerade och tydliga instruktioner.
Läs-förstå-else Eleven ska utifrån behov kunna förstå och hämta information i närmiljön, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - vanliga namn och symboler. 	Eleven ska kunna förstå och använda enkla texter i vanliga situationer i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - anpassade berättande eller beskrivande vardagsnära texter, - vardagliga meddelanden och annonser samt - korta och tydliga instruktioner. 	Eleven ska kunna förstå och använda enkla, vanligt förekommande texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - korta berättande och beskrivande texter, - för eleven relevant information i faktaorienterade texter samt - tydliga meddelanden, föreskrifter och instruktioner. 	Eleven ska kunna förstå och använda enkla texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - berättande, beskrivande och faktaorienterade texter och reflektera över innehåll och syfte, - olika typer av informativa texter samt - föreskrifter och instruktioner.
Samtal och muntlig interaktion Eleven ska kunna etablera social kontakt och delta i vardagsnära situationer genom att med stöd t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - förmedla budskap med hjälp av vanliga fraser och informativa ord samt - ställa och besvara enkla frågor av för eleven omedelbart intresse. 	Eleven ska kunna medverka i vanliga situationer i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - delta i samtal om konkreta, vardagliga och bekanta ämnen samt - ställa och besvara vardagliga frågor. 	Eleven ska kunna medverka i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - utbyta tankar och information om bekanta ämnen i korta samtal samt - diskutera vanliga frågor på ett enkelt sätt och i viss mån anpassa sitt språk efter situationen. 	Eleven ska kunna medverka i både informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - delta i samtal om ämnen av allmänt intresse och i viss mån anpassa sitt språk efter situationen samt - beskriva problem och jämföra, bedöma, diskutera och argumentera för olika alternativ.
Muntlig produktion Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk och med hjälp av gester i vardagsnära situationer t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - presentera sig själv och andra och - kommentera något för eleven bekant. 	Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk och med hjälp av gester i vanliga situationer i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - återberätta något upplevt, - informera om olika relevanta företeelser i närsamhället samt - instruera om hur man utför vanliga vardagliga handlingar. 	Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - beskriva och återberätta upplevelser, - uttrycka och motivera åsikter samt - ge råd och instruktioner. 	Eleven ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - redogöra för aktuella händelser och ämnen, - beskriva och jämföra åsikter, känslor och intryck, - ge råd och instruktioner samt - anpassa sitt språk efter situationen.

Skriftlig färdighet	<p>Eleven ska kunna hantera några vardagsnära situationer där skrift förekommer, t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - fylla i enkla formulär och - skriva av viktig information utifrån personliga behov. 	<p>Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i vanliga situationer i vardagslivet genom att t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ge och efterfråga information utifrån personliga behov samt - återberätta upplevda händelser. 	<p>Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - skriva korta personliga texter för att förmedla erfarenheter och åsikter och beskriva upplevelser, känslor och intryck, korta, faktaorienterade texter om bekanta ämnen samt - vanligt förekommande, mer formella texter. 	<p>Eleven ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - skriva sammanhängande texter om händelser och ämnen som är bekanta eller av personligt intresse, - skriva enkla argumenterande texter för att förmedla information och tankar om konkreta och abstrakta ämnen samt - föra anteckningar om ett bekant ämne.
----------------------------	---	--	---	---

Bilaga 3 a (sf1 A)

Kurs A (motsvarande A1-/A1 i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning)			
	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Betygskriterier för Godkänt (G)	Betygskriterier för Väl godkänt (VG)
		Eleven	Eleven
Hörförståelse	Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal i konkreta, vardagsnära situationer, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - information som är av omedelbart intresse för eleven, - återberättade vardagliga händelser och - enkla instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår anpassad och tydlig information, t.ex. om var och när man ska träffas, - förstår en enkel, tydligt återberättad händelse, och - förstår med visst stöd en enkel instruktion, t.ex. hur man loggar in på datorn. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår en enkel berättelse, t.ex. om ett bekant ämne, och - förstår en enkel instruktion.
Läsförståelse	Eleven ska utifrån behov kunna förstå och hämta information i närmiljön, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - vanliga namn och symboler. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår vanligt förekommande skyltar och logotyper. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår mycket kort och enkel informationstext med stöd av bild.
Samtal och muntlig interaktion	Eleven ska kunna etablera social kontakt och delta i vardagsnära situationer genom att med stöd t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - förmedla budskap med hjälp av vanliga fraser och informativa ord samt - ställa och besvara enkla frågor av för eleven omedelbart intresse. 	<ul style="list-style-type: none"> - gör sig förstådd med ett begränsat ordförråd om talet är tydligt och långsamt och det finns möjligheter till upprepning, - använder enkla, vardagliga hälsnings-, artighets- och avskedsfraser, samt - presenterar sig, ställer och besvarar enkla frågor utifrån konkreta behov och för att skapa kontakt. 	<ul style="list-style-type: none"> - gör sig förstådd och använder sitt begränsade språk på ett kreativt sätt med hjälp av kroppsspråk och andra strategier.
Muntlig produktion	Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk och med hjälp av gester i vardagsnära situationer, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - presentera sig själv och andra och - kommentera något för eleven bekant. 	<ul style="list-style-type: none"> - presenterar sig, kommenterar egna erfarenheter eller en bekant händelse eller plats med hjälp av bilder eller kroppsspråk, och - visar runt i närmiljön och benämner olika företeelser med hjälp av informativa ord och vanliga fraser. 	<ul style="list-style-type: none"> - gör mer sammanhängande presentationer, och - använder medvetet olika strategier för att göra sig förstådd, t.ex. omskrivningar.
Skriftlig färdighet	Eleven ska kunna hantera några vardagsnära situationer där skrift förekommer, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - fylla i enkla formulär och - skriva av viktig information utifrån personliga behov. 	<ul style="list-style-type: none"> - skriver sin namnteckning, och - fyller i personliga uppgifter på vanliga blanketter efter behov, manuellt eller digitalt. 	<ul style="list-style-type: none"> - förmedlar uppgifter om sig själv och sin vardagssituation.

Bilaga 3 b (sfi B)

Kurs B (motsvarande A1/A2 i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning)			
	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Betygskriterier för Godkänt (G)	Betygskriterier för Väl godkänt (VG)
		Eleven	Eleven
Hör-förståelse	Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal både i direkt kommunikation och i den omedelbara närheten, där innehållet anknyter till vardagliga situationer och egna erfarenheter i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - korta återberättande händelser om bekanta ämnen och områden samt - information och instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår konkret information som gäller mycket bekanta saker, t.ex. hur man hittar till närmaste busshållplats, - förstår korta återberättade händelser, t.ex. en resa, samt - förstår och kan följa tydliga instruktioner som gäller konkreta behov i vardagslivet, t.ex. hur man använder en kaffeautomat eller hur man bokar tid i tvättstugan. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår vad samtal om bekanta ämnen handlar om, t.ex. andras samtal i bussen.
Läsförståelse	Eleven ska kunna förstå och använda enkla texter i vanliga situationer i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - anpassade berättande eller beskrivande vardagsnära texter, - vardagliga meddelanden och annonser samt - korta och tydliga instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår anpassade texter av personligt intresse eller om något bekant, t.ex. läst litteratur, - hittar vid behov specifik information i tryckt eller digital form, t.ex. namn, telefonnummer, tid och pris, - förstår ord och mycket enkla fraser i meddelanden i vardagliga situationer, t.ex. tids- och platsangivelser, samt - förstår enkla instruktioner i konkreta, vanliga situationer, t.ex. i studiesituationen. 	<ul style="list-style-type: none"> - läser på eget initiativ korta, enkla texter och tar hjälp av bilder för att hitta och förstå information.
Samtal och muntlig interaktion	Eleven ska kunna medverka i vanliga situationer i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - delta i samtal om konkreta, vardagliga och bekanta ämnen samt - ställa och besvara vardagliga frågor. 	<ul style="list-style-type: none"> - deltar i enkla samtal om vardagliga och för eleven bekanta ämnen och ber vid behov om hjälp med upprepning eller omformulering, samt - ställer och besvarar frågor, framför och reagerar på påståenden, uppmaningar och önskemål. 	<ul style="list-style-type: none"> - diskuterar på ett enkelt sätt vardagliga och bekanta frågor, samt - ger och svarar på förslag samt uttrycker samförstånd eller en avvikande mening och ber vid behov om hjälp för att förstå och göra sig förstådd.
Muntlig produktion	Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk och med hjälp av gester i vanliga situationer i vardagslivet, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - återberätta något upplevt, - informera om olika relevanta företeelser i närsamhället samt - instruera om hur man utför vanliga vardagliga handlingar. 	<ul style="list-style-type: none"> - återberättar på ett enkelt sätt händelser och erfarenheter samt uttrycker därvid tid, t.ex. med hjälp av tidsuttryck, - informerar om människor, platser och händelser i närsamhället, t.ex. om var närmaste matvaruaffär finns, samt - instruerar om och förklarar hur man utför olika vardagliga handlingar, t.ex. hur man tar ut pengar i en bankomat eller använder kopian. 	<ul style="list-style-type: none"> - använder sambandsord för att ge struktur och sammanhang, t.ex. först och sedan.
Skriftlig färdighet	Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i vanliga situationer i vardagslivet genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - ge och efterfråga information utifrån personliga behov samt - återberätta upplevda händelser. 	<ul style="list-style-type: none"> - skriver korta meddelanden och personliga brev eller vykort, samt - skriver en kort text om sig själv eller om något upplevt. 	<ul style="list-style-type: none"> - sätter samman meningar och fraser med enkla sambandsord, t.ex. och, men och sedan.

Bilaga 3 c (sf C)

Kurs C (motsvarande A2/A2+ i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning)			
	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Betygskriterier för Godkänt (G)	Betygskriterier för Väl godkänt (VG)
		Eleven	Eleven
Hör-förståelse	<p>Eleven ska kunna förstå tydligt, enkelt tal i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - korta och tydliga budskap och meddelanden, - berättelser om och beskrivningar av för eleven bekanta ämnen och områden samt - enkla instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår huvudinnehållet i tydligt tal om ett för eleven bekant ämne, t.ex. ett tv-program där bilden stöder innehållet, - förstår ett kort personligt meddelande, t.ex. ett meddelande på telefonsvararen, samt - förstår och kan följa enkla instruktioner om hur man tar sig från en plats till en annan. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår innehållet i samtal och diskussioner, om ämnet är bekant för eleven.
Läsförståelse	<p>Eleven ska kunna förstå och använda enkla, vanligt förekommande texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - korta berättande och beskrivande texter, - för eleven relevant information i faktaorienterade texter samt - tydliga meddelanden, föreskrifter och instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår huvudinnehållet i enkla berättande och beskrivande texter, t.ex. korta berättelser och nyhetsartiklar, - hittar efterfrågad information i tydliga grafiska bilder, diagram och tabeller, - förstår innehållet i enkla personliga brev och vardagliga meddelanden, samt - förstår tydliga instruktioner och föreskrifter, t.ex. om skyddsutrustning. 	<ul style="list-style-type: none"> - läser olika texter och använder olika strategier för att förstå huvudinnehållet, t.ex. med hjälp av nyckelord och nyckelfraser.
Samtal och muntlig interaktion	<p>Eleven ska kunna medverka i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - utbyta tankar och information om bekanta ämnen i korta samtal samt - diskutera vanliga frågor på ett enkelt sätt och i viss mån anpassa sitt språk efter situationen. 	<ul style="list-style-type: none"> - kommunicerar i situationer som kräver ett enkelt och omedelbart utbyte av information, samt - ger uttryck för, svarar på och diskuterar på ett enkelt sätt olika åsikter och förslag och anpassar i viss mån sitt språk till informella och formella situationer, t.ex. genom att välja lämplig artighetsfras. 	<ul style="list-style-type: none"> - använder sitt språk på ett aktivt sätt och anpassar det efter typ av situation, samt - ber vid behov om förtydliganden och gör omskrivningar, för att förstå och göra sig förstådd.
Muntlig produktion	<p>Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - beskriva och återberätta upplevelser, - uttrycka och motivera åsikter samt - ge råd och instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - berättar om och beskriver på ett enkelt sätt egna erfarenheter och upplevelser från vardagsliv eller arbete i Sverige eller i ett annat land, - uttrycker och motiverar på ett enkelt sätt åsikter i kulturella och sociala frågor om familj, boende och arbete, samt - ger enkla råd och instruktioner, t.ex. hur man tar sig från en plats till en annan. 	<ul style="list-style-type: none"> - använder ett enkelt men varierat språk och strukturerar sin framställning.
Skriftlig färdighet	<p>Eleven ska kunna kommunicera med ett enkelt språk i förutsägbara situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex.</p> <ul style="list-style-type: none"> - skriva korta personliga texter för att förmedla erfarenheter och åsikter och beskriva upplevelser, känslor och intryck, korta, faktaorienterade texter om bekanta ämnen samt - vanligt förekommande, mer formella texter. 	<ul style="list-style-type: none"> - skriver enkla sammanhängande texter om sig själv, upplevelser och bekanta ämnen samt beskriver känslor, intryck och åsikter, - skriver enkla formella texter, t.ex. en ansökan till en kurs eller ett arbete, med hjälp av förlaga, samt - använder vanliga sambandsord för att länka samman fraser och meningar, t.ex. och, men och eftersom. 	<ul style="list-style-type: none"> - använder ett enkelt men varierat språk och strukturerar sin framställning.

Bilaga 3 d (sfi D)

Kurs D (motsvarande B1/B1+ i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning)			
	Mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs	Betygskriterier för Godkänt (G)	Betygskriterier för Väl godkänt (VG)
		Eleven	Eleven
Hör-förståelse	Eleven ska kunna förstå tydligt tal i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - berättande och beskrivande texter, - information om aktuella frågor och ämnen samt - detaljerade och tydliga instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår huvudinnehållet i berättelser och beskrivningar som rör bekanta ämnen, - förstår huvudinnehållet i nyhetssändningar i radio och TV och det viktigaste i föreläsningar där ämnet är känt, samt - följer detaljerade tydliga instruktioner, t.ex. i en telefonsvarare. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår innehållet i berättelser och uppfattar även vissa nyanser, t.ex. när det gäller värderingar, samt - förstår huvudinnehållet i olika tv- och radioprogram, t.ex. i en film eller ett debattprogram.
Läsförståelse	Eleven ska kunna förstå och använda enkla texter i vardags-, samhälls- och arbetsliv, t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - berättande, beskrivande och faktaorienterade texter och reflektera över innehåll och syfte, - olika typer av informativa texter samt - föreskrifter och instruktioner. 	<ul style="list-style-type: none"> - förstår enkla berättande, beskrivande och faktaorienterade texter med anknytning till egna intresseområden, - urskiljer argumentationen i en resonerande text om ett bekant ämne utan att helt förstå detaljerna, - hittar och förstår relevant information i vanliga meddelanden, brev, annonser och broschyrer, samt - förstår och kan följa klart formulerade instruktioner, t.ex. en enkel bruksanvisning. 	<ul style="list-style-type: none"> - anpassar medvetet lässätt och läshastighet efter olika texter och syften, samt - hämtar information från olika texter, drar slutsatser eller gör en sammanfattning.
Samtal och muntlig interaktion	Eleven ska kunna medverka i både informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - delta i samtal om ämnen av allmänt intresse och i viss mån anpassa sitt språk efter situationen samt - beskriva problem och jämföra, bedöma, diskutera och argumentera för olika alternativ. 	<ul style="list-style-type: none"> - inleder, utvecklar och avslutar samtal, - går oförberedd in i samtal om ämnen av allmänt intresse, samt - för fram och frågar om personliga åsikter och uppfattningar samt jämför, bedömer och diskutera olika alternativ. 	<ul style="list-style-type: none"> - beskriver, diskuterar och argumenterar, t.ex. kring något problem, samt - kan uttrycka tankar om abstrakta eller kulturella ämnen, som t.ex. musik och filmer.
Muntlig produktion	Eleven ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - redogöra för aktuella händelser och ämnen, - beskriva och jämföra åsikter, känslor och intryck, - ge råd och instruktioner samt - anpassa sitt språk efter situationen. 	<ul style="list-style-type: none"> - redogör för huvudinnehållet i aktuella händelser, som återges i olika media, - beskriver och jämför åsikter, t.ex. om något aktuellt ämne, - tar reda på och vidarebefordrar okomplicerad sakinformation, t.ex. om hur man loggar in i och använder skolans e-postsystem, samt - uttrycker sig relativt sammanhängande, och anpassar sitt språk efter lyssnarens behov. 	<ul style="list-style-type: none"> - förmedlar och beskriver tankar om både konkreta och mer abstrakta ämnen, - förklarar för- och nackdelar med olika ställningstaganden, samt - planerar och strukturerar sin framställning.
Skriftlig färdighet	Eleven ska kunna kommunicera både i informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv genom att t.ex. <ul style="list-style-type: none"> - skriva sammanhängande texter om händelser och ämnen som är bekanta eller av personligt intresse, - skriva enkla argumenterande texter för att förmedla information och tankar om konkreta och abstrakta ämnen samt - föra anteckningar om ett bekant ämne. 	<ul style="list-style-type: none"> - beskriver upplevelser, känslor och reaktioner i en sammanhängande text, - skriver korta redogörande och argumenterande texter och förklarar skäl för en viss åsikt eller ett visst agerande, samt - för och sammanställer anteckningar som underlag för en kort rapport eller artikel. 	<ul style="list-style-type: none"> - förmedlar information och beskriver tankar om både konkreta och mer abstrakta ämnen, samt - har en tydlig struktur och varierar sitt språk, beroende på syfte och mottagare.