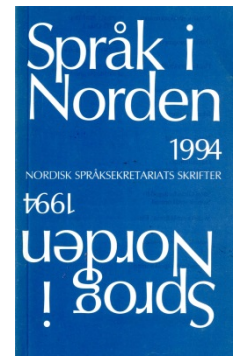


Sprog i Norden

Titel: Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda?
Forfatter: Tor G. Hultman
Kilde: Sprog i Norden, 1994, s. 22-44
URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/issue/archive>



© Nordisk språksekretariat

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Sprog i Norden (1970-2004) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda?

Av Tor G Hultman

Kursplaner – orsak eller verkan?

I den här artikeln diskuterar jag de nya kursplanerna i svenska för grundskolan och gymnasieskolan. Först vill jag komma med några varningens ord:

Det är vanligt att nya läroplaner och kursplaner analyseras som politiska instrument för politiska förändringar av skolan. Alla som är med och skriver kursplaner måste ju också tro att de genom sitt arbete driver utvecklingen framåt i en önskvärd riktning. Det är inte heller någon tvekan om att *stora* organisatoriska förändringar i *läroplanerna* påverkar skolan. Exempel på sådana stora förändringar som är resultat av politisk vilja är att grundskolan ersatte folkskolan och realskolan (i början av 1960-talet) eller att gymnasieskolan ersatte gymnasiet, flickskolan och yrkesskolan (kring 1970).

När det gäller *kursplanerna* i de enskilda ämnena måste man däremot fråga sig vilken betydelse de har och vad som är *före* och *efter* – eller *orsak* och *verkan*, eftersom kursplanerna ofta är försök att acceptera och legalisera *faits accomplis*. Med det menar jag att de i efterhand anpassas till förändringar som redan har ägt rum ute i skolorna.

Ett tydligt exempel som gäller svenskämnet ger LTG-metoden (LTG: läsning på talets grund), som tidigast uppträdde som en halvt underjordisk väckelserörelse bland lågstadielärare under första hälften av 1970-talet. Först när trycket underifrån hade blivit tillräckligt stort accepterades metoden av myndigheterna.

Något liknande gäller "skrivprocessen". Under senare delen av 1980-talet bredde tankarna bakom det processororienterade skrivandet ut sig utan stöd i kursplanen och kom först med ca fem års fördröjning in i officiella kursdokument (i tillägg och kommentarer till *Supplement 80*).

Orsaker till kursplanernas begränsade inflytande

När en kursplan verkligen försöker introducera nya tankar och förändra skolverkligheten – inte bara bekräfta att förändringar redan har inträffat – går det ofta trögt eller inte alls.

Trots att det under ett decennium har funnits en gemensam kursplan för tre- och tvååriga linjer (Skolöverstyrelsen 1982), existerar det fortfarande två svenskämnen i gymnasieskolan. Det ena, "höga", svenskämnet är traditionellt litterärt och kulturhistoriskt orienterat och för bildningsarvet från det gamla gymnasiet vidare på de treåriga linjerna¹. Det andra, "låga", svenskämnet är inriktat på träning av basfärdigheter och kommunikationsförmåga i de klasser som motsvarar den tidigare yrkesskolan men också på utveckling av personlighet och estetiska färdigheter i de klasser som motsvarar den tidigare flickskolan (senare kallad fackskolan). Här har kursplanen alltså ännu inte på rätt på traditionerna från yrkesskolan och flickskolan/fackskolan, de skolformer som försvann för två decennier sedan. Detta har Gun Malmgren skrivit om, bl.a. i sin doktorsavhandling *Gymnasiekulturer* (1992).

Ett annat exempel är grammatikens roll i svenskundervisningen i gymnasieskolan. Här lever ett formalbildningsämne kvar utan minsta stöd i kursplanen. Trots starka rekommendationer om motsatsen undervisas det nämligen fortfarande i grammatik på ett atomistiskt och formalistiskt sätt. Atomistiskt är undervisningen eftersom det som lärs ut är lösryckta fragment som inte förenas av någon förnuftig övergripande teori om språket. Formalistisk är undervisningen därför att den kunskap som meddelas i stort sett bara har ett värde inom skol-systemet (som kvalifikation för betyg), medan tillämpningarna utanför denna ram är begränsade.

Ett tredje exempel är den svaga ställning som undervisningen i grannspråk har i den svenska skolan trots starkt stöd i kursplanerna. Den som enbart läser de officiella kursplanerna i svenska måste få intrycket att eleverna lyssnar på danska och norska och läser texter på dessa språk från första klass i grundskolan till sista klass i gymnasieskolan. Verkligheten ser ut på ett annat

¹ Systemet med tre- och tvååriga linjer ersätts under de närmaste åren successivt av program, som alla är treåriga.

sätt, vilket många undersökningar har visat, t.ex. en som nyligen gjordes vid Lunds universitet (Narfeldt & Roste u.å.).

Det finns en tradition av stor personlig frihet och civil olydnad bland svensklärarna: Varje lärare förfogar fritt över sina timmar och elever och anser sig inte behöva stå till svars inför någon för detta. På så sätt har svenskämnet kunnat bli en stor experimentverkstad, där många olika aktiviteter har kunnat utspela sig. Detta är naturligtvis något positivt. Men det innebär också att läraren kan välja bort halva kursplanen eller mer. "Vi läste bara litteratur och spelade teater", svarade en av mina studenter häromåret, när jag undrade över att hennes studier i svenska i gymnasieskolan inte hade avsatt ens det minsta spår av kunskaper om språkets bruk och byggnad eller om skrivande. Diskreta efterforskningar gav vid handen att hon inte överdrev. (Se också Hultman 1993, s. 50.)

För många lärare ligger det också status i att inte känna till eller åtminstone ostentativt sätta sig över det som står i kursplanerna.

Lärarnas förförståelse

Med det sagda sammanhänger frågan om lärarnas förförståelse vid läsningen av kursplanerna i svenska. Dessa texter förutsätter ofta vissa kunskaper om modern språk- och litteraturteori. Det finns en stor risk att informationen inte når fram, om författarna till kursplanerna försöker gå genvägar och rycka ut delar ur större teoretiska sammanhang och göra pedagogik av dem. Hur relevanta många forskningsrön inom sociolingvistik, pragmatik, interaktionsanalys, textlingvistik m.m. än är för skolan, riskerar de att förvandlas till vulgariserade fragment, om lärarna saknar den teoretiska bakgrunden. Detta gäller förstås också de litterära delarna av ämnet. Litterär textteori är ju numera en rätt abstrakt vetenskap. En kollega till mig, Bo Lundahl, har nyligen (Lundahl 1993) visat vilken mängd av modern litteraturteori som ligger bakom förslaget till ny kursplan i svenska för gymnasieskolan.

Så här skriver huvudförfattaren själv – Ingemar Moberg – om det intertextuella betraktelsesättet i en presentation av huvudtankarna bakom förslaget:

“Det finns inte någon första eller sista text”, skriver Mikhail Bakhtin, “och den dialogiska kontexten känner ingen gräns”. Det som skrivs är tillägg till en redan skriven text eller en replik i ett pågående samtal.

Det intertextuella betraktelsesättet, som det här är fråga om, utgår från ett samspel, en dialog mellan texter och diktarröster, som är oberoende av när och i vilket sammanhang verket har skrivits. Det viktiga blir då vad som sägs i dialogen, hur den förändras och utvecklas och vad som sägs i samspel med tid i vilken repliken fälls. Det är för mig ett spännande och begripligt sätt att se på litteratur. Litteraturen sätts in i ett sammanhang. Den blir tidlös och därför inte gammal.

Umberto Eco beskriver med en träffande bild hur “ett långt och sekelgammalt mummel för en omärklig dialog från pergament till pergament” och menar detsamma. Ännu ett steg längre går Gerard Genette i sin bild av intertextualiteten, när han liknar dikten vid en palimpsest, d v s hur vi kan se den skriven på ett delvis renskrapat pergament, där vi kan urskilja fragment av en eller flera tidigare texter.

Är inte det intertextuella mumlet båd[e] hörbart och urskiljbart i t ex Werner Aspenströms dikt “Tennsoldaten bestiger trähästen”?

*Tennsoldaten bestiger trähästen
och rider bort under kyrkohällen.
Den uppstoppade örnen svävar
med väldiga vingslag över fältet.*

*Det rätta är evigt. Medborgare,
jag repeterar, medborgare.*

*Må städer och byar brinna.
Må städer och byar brinna.*

(Snölegend, 1949)

Vår uppgift blir då att belysa hur texte[r] hör samman på ett eller annat sätt, jämföra dem och avlyssna dialogen. Det blir en tematisk litteraturläsning, där vi urskiljer röster ur vår egen tid eller från andra skeden i historien. Repliker och svar. (Moberg 1993, s. 45.)

Den citerade texten handlar om lärare och elever med en omfattande litterär beläsenhet. Man kan emellertid fråga sig hur många lärare som själva kan höra de ekon från olika håll som ljuder i Aspenströms text.

Det fordras också gedigna kunskaper i litteraturteori, innan läraren kan omsätta tankarna bakom kursplanen i praktisk pedagogik. Och på den punkten förhåller det sig nog som Bo Lundahl skriver:

Teoribildningen har under de senaste årtiondena varit så intensiv och abstraktionsnivån på de resonemang som förs så hög, att det är oerhört svårt att hålla sig à jour med händelseutvecklingen. Den genomsnittliga svenskläraren – hur *hon* nu ser ut – kan knappast förväntas hålla reda på att det för närvarande är Bakhtin-litteratur som erövrar hyllplats i de akademiskt inriktade boklådorna i New York och Boston eller att historismen återigen tagits till heders, fast nu i ny skepnad och då kallad nyhistorism. [...] Dagens situation utmärks av en så stor turbulens och polarisering att det är svårt att se vad det är i dagens teorier som kommer att äga giltighet om ens några år – och vad som överhuvudtaget kan bli en del av litteraturundervisningen i gymnasiet. Det finns inte någon konsensus om vad litteraturvetenskap bör ägna sig åt, vilken begreppsapparat som ska användas eller hur en text ska nalkas. (Lundahl 1993, s. 11)

Hur som helst – den nya kursplanen kan komma att ge ett exempel på hur problematiskt det kan vara att introducera nya idéer via en kursplan – eller på hur lätt det är att lärarna blir läromedlens fångar.

Retorik och praxis

Ett antal pedagogiska undersökningar har visat att många lärare med munnen bekänner sig till progressiva idéer, t.ex. till dem som förs fram i kursplanerna. Men detta föranleder dem inte att förändra sin pedagogiska praxis i nämnvärd grad. Detta är kanske den faktor som mest hindrar idéerna i läroplaner och kursplaner att slå igenom, eftersom sådana lärare *tror* att de arbetar i dessas anda.

Klyftan mellan retorik och praktik belystes nyligen på ett nästan komiskt sätt av en doktorsavhandling i pedagogik. (Jag drar en barmhärtigt slöja över författarens namn.) Avhandlingen inleddes med en högstämd hyllning till den människosyn som den tidigare läroplanen för grundskolan utgick från: "människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 1). Men lite längre in i avhandlingen framgick det av författarens kommentarer till hur eleverna uppträdde under de undervisningssekvenser som beskrevs och analyserades hur hon verkligen uppfattade dem. Många av eleverna visade enligt hennes uppfattning precis motsatta egenskaper: de var passiva och initiativlösa, löste sina uppgifter genom avskrifter och reproduktion – eller inte alls, var bråkiga och osolidariska mot sina kamrater osv.

Vindskifte i skolpolitiken

Under den långa socialdemokratiska regeringsperioden, som egentligen inte avbröts av den borgerliga regeringen 1976–82, fanns det en hög grad av konsensus om skolans mål och medel i den skara av (stats)progressivistiska experter och administratörer som befolkade skolöverstyrelsen, lärarhögskolorna, länskolnämnderna och rektorsexpeditionerna. Honnörsord var antielitistisk, antiauktoritär, funktionalistisk, antinationalistisk och internationalistisk. Opponenterna bland lärare och föräldrar befann sig på defensiven och betraktades som reaktionära eller okunniga och vilseförda.

För svenskämnets del innebar detta bl.a. att arbetet inriktades på personlighetsutveckling och erfarenhetspedagogik, att

textbegreppet vidgades utöver det traditionellt skönlitterära och att litteraturens roll som kunskapskälla – inte dess plats i ett nationellt och västerländsk kulturarv – betonades: "I litteraturen skall eleverna få möta verkligheten så som andra människor upplever och tolkar den. De skall få inblick i materiella och sociala villkor i olika tider och olika delar av världen", stod det i kursplanen i svenska i *Läroplan för grundskolan 1980* (Skolöverstyrelsen 1980, s. 134). Det gällde dock att skydda de unga för skadliga inflytelser: "Huvudparten av den litteratur som säljs till barn och ungdom är konstnärligt undermålig och hårt präglad av värderingar som skolan har till uppgift att avslöja och motarbeta" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 136).

Synen på språkbruk och språkriktighet var tillåtande och liberal. Arbetet skulle utgå "från det språk och de erfarenheter eleverna har" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 133). Var och en skulle få utveckla sitt eget språk utifrån sina egna förutsättningar: "Alla barn måste känna att deras språk duger" (Skolöverstyrelsen 1980, s. 134). Ordet *korrekt* försvann ur kursplanen och ersattes av att eleverna skulle uttrycka sig *tydligt*.

Jag har tidigare antytt att det fanns en betydande skillnad mellan vad som stod i de officiella dokumenten och hur skolverkligheten såg ut. Men det hindrade inte att politikerna och experterna var överens om hur kartan skulle se ut.

När den nuvarande regeringen, som dominerades av moderaterna (det svenska högerpartiet), tog över den politiska makten hösten 1991, var ett av målen att man ville göra upp med den socialdemokratiska skolpolitiken. Högerkritiken mot skolan kändes igen från en rad länder: Skolan var slapp och kravlös, och särskilt modersmålsämnet hade invaderats av en rad perifera aktiviteter. Nu skulle det bli ordning, fasta krav, absoluta kunskaper och absoluta betyg.

De första stegen på denna väg hade dock redan tagits av den siste socialdemokratiska skolministern Göran Persson. Efter ett par års dålig stämning mellan utbildningsdepartementet och skolöverstyrelsen, som ansågs symbolisera den dittills förda "flumpedagogiken", avskaffade han på ett ganska bryskt sätt denna myndighet, och han tillsatte 1991 en läroplanskommitté som fick i uppdrag att lämna förslag till mål och riktlinjer för grundskolan

och gymnasieskolan. Den grundläggande idén var målstyrning av skolan (Läroplanskommittén 1992, s. 322). Den svenska skolan är visserligen kommunal, men staten skulle genom den nya myndigheten Statens skolverk kontrollera att målen uppnås. Skolor där eleverna inte nådde upp till målen skulle drabbas av ekonomiska repressalier. Detta var ett klart brott med den tidigare skolpolitiken, som innebar att skolan skulle bereda varje elev möjligheter att utvecklas på bästa sätt efter sina förutsättningar. Men något slutresultat som alla skulle uppnå var inte föreskrivet. Tvärtom markerades öppenheten i systemet på denna punkt genom de s.k. relativa betygen, där elevernas resultat inte jämfördes med en fastställd norm utan med resultaten på riksnivå det aktuella läsåret. Det var också en princip att skolor med större problem – och därmed sämre resultat – fick större ekonomiska resurser än skolor med små problem och goda resultat. Nu var det i stället "kvalitet" som skulle belönas.

När det gällde ämnet svenska fick kommittén bl.a. följande direktiv av den socialdemokratiska skolministern Göran Persson (våren 1991):

Grundläggande frågor kring kulturarv och kulturförändring i vid mening måste uppmärksammas. Kunskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. (Läroplanskommittén 1992, s. 324)

Här var kulturarvet särskilt omnämnt², och den aspekten ströks ytterligare under på hösten samma år av Beatrice Ask, moderat skolminister i den nya regeringen:

Kunskaper om det svenska kulturarvet måste få en mer framträdande plats i undervisningen. Perspektivet får emel-

² Kulturarvet kom dock tillbaka i kursplanen i svenska redan 1988: "I sin läsning skall eleverna få möta ett mångskiftande svenskt kulturarv i litteratur som speglar människors liv, tankar och förhållanden." (Läroplan för grundskolan. *Ändringar och tillägg* 1988, s. 18)

lertid inte vara snävt. Även frågan om förståelse och respekt för såväl inhemska minoriteterna som andra folks kulturarv skall genomsyra undervisningen. (Läroplanskommittén 1992, s. 331.)

Behovet av en förstärkt undervisning i svenska i såväl grundskolan som gymnasieskolan poängterades: "Särskild uppmärksamhet skall riktas mot frågan om hur grundskolans undervisningen [sic!] i svenska och övriga språkprogram skall kunna stärkas" (Läroplanskommittén, s.335) "Läroplanskommittén skall lämna förslag till [...] hur undervisningen i svenska kan förstärkas på alla programmen i gymnasial utbildning" (Läroplanskommittén, s.337). Sådana markeringar innebär givetvis implicit en kritik av de existerande förhållandena.

Ny kursplan för grundskolan

Mot bakgrund av den kritik mot den socialdemokratiska skolpolitiken som ofta hade framförts av moderaterna var det lite förvånande att en rad av de experter som anlätades för arbetet med de nya läro- och kursplanerna var sådana som troget hade tjänat den gamla regimen och som fortsatte att bekänna sig till de gamla idealen. Därför blev brottet mellan de gamla kursplanerna och förslagen till nya kursplaner i svenska inte så stort som man kunde ha anledning att frukta eller hoppas – beroende på skolpolitisk inställning.

Den som fick uppdraget att skriva ett förslag till kursplan i svenska för grundskolan var Birgitta Garne. Hon är universitetslektor i nordiska språk i Uppsala och har elevers språkutveckling i tal och skrift som forskningsfält. Elev- och språksynen i hennes förslag stämmer väl med den som fanns i tidigare kursplaner:

Språket växer fram i samspel mellan människor, från barnets första kontakt med omvärlden, och det utvecklas under hela livet. De flesta barn kommer till skolan med ett väl fungerande talat språk, med erfarenheter och kunskaper som är utgångspunkten för arbetet i skolan. Att i tal och skrift kun-

na använda sitt språk är en förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet och det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. (Läroplanskommittén 1993, s. 103)

I *Skola för bildning* underströks först och främst sambandet mellan det nya förslaget och de gällande kursplanen från 1988. Som skillnader pekades följande två punkter ut:

Jämfört med nuvarande kursplan, innebär detta förslag en mer uttalad inriktning mot bl.a.

- språkets betydelse för begreppsbildning, lärande och tänkande
- skrivandets betydelse, inte bara för kommunikation utan också för lärande och tänkande. (Läroplanskommittén 1992, s. 190)

På bägge dessa punkter innebar förslaget en anpassning till rådande läge i forskning och debatt och var knappast uttryck för någon högervändning i ämnesuppfattningen. När det gällde det egna språkbruket skulle strävan vara att eleven "utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att eleven med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang" (Läroplanskommittén 1993, s. 103). *Tydligt* stod det fortfarande – inte *korrekt*.

Det fanns också formuleringar som fullföljde den tidigare internationella inriktningen av litteraturläsningen: "Strävan skall vara att eleven [...] lär känna skönlitteratur från olika delar av världen, från skilda tider, i olika former, stiftar bekantskap med centrala författarskap och därigenom får förtrogenhet med nordisk och internationell kultur och förståelse för kulturell mångfald" (Läroplanskommittén 1993, s. 104).

När regeringen våren 1993 överlämnade en proposition om ny läroplan för grundskolan till riksdagen, markerade den däremot sitt intresse för några punkter som ofta hade drabbats av moderat kritik under den socialdemokratiska epoken. Det var språkriktigheten och kulturarvet:

Regeringen instämmer i synpunkterna från de remissinstanser som har påtalat behovet av språklig säkerhet, språkriktighet och god språkbehandling och avser att särskilt uppmärksamma detta i den fortsatta beredningen. Även svensk-ämnets betydelse för vårt gemensamma svenska och nordiska kulturarv bör speciellt beaktas i det fortsatta kursplanearbetet. Svensk och utländsk litteratur skall självfallet också behandlas. (Regeringen 1993a, s. 60)

Den sista meningen var svårtolkad. Vad betydde t.ex. *också* i detta sammanhang?

Med hänvisning till regeringens uttalande i propositionen avvisade riksdagens utbildningsutskott en motion från kristdemokratiska samhällspartiet med innebörden att undervisningen i svenska skulle "lära eleverna att använda ett vårdat tal- och skriftspråk".

I april 1994 kom så den nya kursplanen i svenska för grundskolan. Strävan är liksom i det tidigare förslaget att eleven "lära känna svensk skönlitteratur från olika tider och i skilda former, får kunskaper om centrala författarskap och därigenom blir förtrogen med svensk kultur". Men den internationella aspekten är nertonad: "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] lär känna skönlitteratur från de nordiska länderna och från andra delar av världen och får förståelse för kulturens mångfald" (Utbildningsdepartementet 1994a, s. 47) – vilket ska jämföras med citatet ur förslaget ovan.

När det gäller skrivandet är det inte längre tal om att eleven ska utveckla "en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att [hon] med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang". Nu handlar det i stället om "skolans uppgift att lära eleverna att tala och skriva väl". Målet i slutet av årskurs 9 är att eleverna ska "kunna skriva berättelser, brev sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken". Detta ska jämföras med de tidigare formuleringarna att eleverna skulle kunna "uttrycka idéer och tankar i tal och skrift, så att samband och syften blir tydliga" och "skriva så tydligt, språkriktigt och

uttrycksfullt att språket fungerar i privatlivet och i vanliga mer officiella sammanhang”. Perspektivet har förskjutits. Eleven framställs inte längre som ett lärande subjekt utan som ett objekt för skolans undervisning. Vidare har de personlighetsutvecklande och funktionella sidorna tonats ner och de normativa lyfts upp. Allt detta ligger i linje med regeringens önskemål i propositionen 1993.

Ny kursplan för gymnasieskolan

Uppdraget att skriva ett förslag till kursplan i svenska för gymnasieskolan gick som tidigare nämnts till gymnasielektorn och litteraturvetaren Ingemar Moberg, som hade varit avdelningsdirektör med ansvar för svenskämnet på skolöverstyrelsen. Bakom de förslag till kursplaner som slutligen gick till regeringen låg också undervisningsrådet (i skolverket) Elisabeth Lindmark, nordist och tidigare gymnasielektor.

Den bärande idén i förslagen till kursplan i “kärnämnet” svenska, som ingår i alla program och är uppdelat i två delkurser, kunde sägas vara omsorgen om att den enskilda eleven skulle få goda möjligheter att utveckla sitt eget språk: “Undervisningen i svenska har ett klart formulerat ansvar för att bistå alla elever i utvecklingen av deras språk och därmed deras förmåga att tänka och lära” (Skolverket 1994a, s. 1). Synen på elevernas språk överensstämde väl med vad som stod i tidigare kursplaner: “Kursen ska ge möjlighet för eleverna att öka sin tilltro till sin egen språkliga förmåga” (Skolverket 1994a, s. 3). I kommentarerna handlade det om självförtroende, självständighet och kreativitet. Här fanns inga spår av någon ökad satsning på “språklig säkerhet, språkriktighet och god språkbehandling”.

Inte heller regeringens andra kapphäst, det svenska kulturarvet, fick så vitt man kunde se något ökat utrymme: “Efter genomgången kurs skall eleven [...] ha läst och behandlat svenska, nordiska och internationella litterära verk samt ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling” (Skolverket 1994a, s. 4). I kommentarerna till den egentliga kursplanen återfanns den idé om litteraturen som “en kör

av röster” som Ingemar Moberg presenterade i den artikel som citerades ovan (Moberg 1993):

Texten möter läsaren, men den möter också annan text, från olika tider. Den deltar i en dialog med frågor och svar. Det är viktigt att eleverna ser också den aspekten. Läsaren förs in i ett enormt tidsspänn. Här deltar läsarna i ett ständigt pågående samtal, fyllt av spänningar, motsägelser och harmonier. Här finns svar och frågor som har betydelse för människans växande och utveckling.

Texter från olika tider, eller från samma tid, belyser varandra genom likhet eller kontrast. Tankar och idéer får ny sprängkraft och blir lättare att förstå som vägröjare och igångsättare av processer i människans historia. Genom att jämföra och diskutera vad vi ser blir vi deltagare och inte bara avlyssnare. Läsningen kan få en tematisk karaktär och texten bör placeras i centrum. (Skolverket 1994a, s. 7)

Skönlitteratur har tidigare ofta har lästs på ett ahistoriskt sätt, speciellt på de direkt yrkesinriktade linjerna i gymnasieskolan. Eleverna och deras omedelbara personliga reaktioner på texterna har stått i centrum, och den ena reaktionen har varit så god som den andra. Många lärare – och nästan alla elever – har varit kritiska mot litteraturexperter och deras tolkningar. Mot den bakgrunden måste man nog karakterisera texten i förslaget till kursplan som bildningsidealistisk och kanske också elitistisk, eftersom det krävs mycket av såväl lärare som elever, om de ska kunna uppfatta sig som verkliga deltagare “i ett ständigt pågående samtal, fyllt av spänningar, motsägelser och harmonier”. Men samtidigt är det svårt att se att formuleringarna i förslaget skulle ha strukit den ofta rätt fyrkantiga konservativa kritiken medhårs. Där har det mest handlat om rättstavning, ordkunskap och små men fasta faktakunskaper.

Liksom i kursplanen för grundskolan betonades sambandet mellan språk och tänkande, särskilt skrivandets betydelse som ett redskap för tanken. Som väntat konfirmerade också försla-

get den roll som det processorienterade skrivandet redan har fått i undervisningen.

På utbildningsdepartementet – som är den politiska instansen – har skolverkets förslag bearbetats. Det har främst skett genom att resonemang, motiveringar och modifikationer i texten har strukits och kraven har lyfts fram på ett naknare sätt. Den slutliga versionen är mycket kortare än förslaget och kommentarerna till kursplanen är helt borta. Perspektiven har också förskjutits. Man kan t.ex. jämföra följande två avsnitt, det första ur förslaget och det andra ur departementets bearbetning:

Skolverkets förslag:

Den främsta uppgiften för undervisningen i svenska är alltså att den skall ge varje elev möjlighet att utveckla sitt svenska språk, och den skall utgå från elevens egna förutsättningar och erfarenheter. Detta har blivit mycket viktigt i dagens mångkulturella samhälle. I Sverige har det aldrig funnits ett enda språk som talas av alla. Det har alltid funnits sociala och regionala variationer inom svenskan, och påverkan från andra kulturer och språkområden har under historiens gång avsatt spår i det dominerande svenska språket. I dagens samhälle är språken fler än någonsin. De som inte har svenska som modersmål måste lära sig det svenska språket under andra betingelser. Undervisningen i svenska skall anpassas så att den täcker även dessa elevers behov. (Skolverket 1994a, s. 2)

Departementets kursplan:

Elever med bristande kunskaper i svenska måste lära sig språket under andra betingelser än vad som gäller för elever som behärskar svenska väl. Dessa elever skall få en undervisning som är anpassad till deras behov (Utbildningsdepartementet 1994b, s. 1)

Slutmeningarna i de två citaten liknar varandra men har olika betydelse. Det är inte samma sak att undervisningen i

svenska ska anpassas så att den täcker även invandrarelevernas behov som att dessa ska få "en undervisning som är anpassad till deras behov". Denna skillnad förstärks genom att kontexterna är olika. I skolverkets förslag handlade det om elever som hade andra förutsättningar och erfarenheter än sina svenskfödda kamrater och som sattes in i ett historiskt och språksocialt sammanhang. Skolverkets förslag bejakade också den språkliga mångfalden. I departementets kursplan handlar det kort och gott om elever "med bristande kunskaper i svenska". För den som har sett den ursprungliga texten gapar tomrummet tydligt.

I förhållande till skolverkets förslag utmärks departementets kursplan av en påfallande intellektuell torftighet och avsaknad av visioner och problematisering. Ibland ger den intryck av att vara den typ av referat som elever kan skriva när de inte riktigt har begripit en text. Jämför t.ex. följande två avsnitt:

Skolverkets förslag:

Svenskämnets olika aktiviteter utvecklar tillsammans ett fördjupat språkmedvetande hos eleven och ger större förtroendet med, förståelse av och kunskap om litteratur. I undervisningssituationen utgår lärare och elever från ett innehåll som är väsentligt att behandla, och då integreras självfallet språkliga aktiviteter med litterära och språkteoretiska aspekter. Detta sker till exempel när etiska, existentiella, historiska, framtidsinriktade eller andra frågor diskuteras i undervisningen.

Frågan är alltid drivkraften i det praktiska arbetet. Att läsa, skriva, (sam)tala, lyssna och se blir meningsfulla aktiviteter i sig först när de ger svar på frågor om mig själv och mina relationer till andra, till historien, till nutiden eller till framtiden. Det material man arbetar med kan därför betraktas utifrån ett individperspektiv eller ett samhällsperspektiv och från ett historiskt eller ett samtida perspektiv, samtidigt som vart och ett av dessa perspektiv aktualiserar

övergripande framtidsfrågor. Ett visst perspektiv kan i allmänhet inte studeras helt isolerat. Valet av utgångspunkt avgörs av lärare och elever tillsammans. (Skolverket 1994a, s. 2 f.)

Detta är vackert, inspirerande och idealistiskt men kanske inte helt klart när man börjar fundera över vad som verkligen står i texten. I departementets bearbetning har all glansen försvunnit och kvar finns bara några osammanhängande fragment av den ursprungliga texten:

Departementets kursplan:

Ämnets olika delar skall vävas samman till en helhet och tillsammans utveckla ett fördjupat språkmedvetande hos eleverna. De skall få större förtrogenhet med, förståelse av och kunskap om litteratur. I undervisningen integreras språkliga aspekter med litterära och språkteoretiska. Att läsa, skriva, tala och lyssna blir meningsfullt när eleverna får svar på frågor om sig själva och sina relationer till andra, till historien, till nutiden eller till framtiden. (Utbildningsdepartementet 1994b, s. 2)

Efter varje mening i en sammanhängande text ska man kunna ställa frågan *So what?* och få svar på den i nästa mening, har Ulf Teleman sagt någonstans. Det gäller uppenbarligen inte den nya kursplanen i svenska för gymnasieskolan.

“Karaktärsämnet” svenska

Utöver den 200-timmarskurs i svenska som alla elever ska delta i kommer skolorna att erbjuda en 50-timmarskurs i skriftlig och muntlig kommunikation. Den är främst tänkt som en förberedelse för fortsatta studier vid universitet och högskolor:

I en mer kursutformad skola är det helt centralt att eleven avancerar från kurs till kurs, när han eller hon har den grund som behövs. Regeringen är samtidigt medveten om att det i första hand kommer att vara elever som siktar på högre studier eller på arbete med svenska språket som

arbetsinstrument, som kommer att vilja ha en ytterligare fördjupning av sina färdigheter i att skriva och tala svenska.” (Regeringen 1993b, s. 51)

Tanken i den senare meningen understryks av att kravet på förkunskaper till kursen blir 80-timmarskursen ”Språket och människan” i skolverkets förslag till kursplan. Kursen bygger alltså inte vidare på hela 200-timmarskursen, vilket vore det naturligaste. Här finns en risk att den tidigare skillnaden mellan ett ”högre” och ett ”lägre” svenskämne konserveras, om skolorna utnyttjar möjligheten att helt eller delvis integrera 50-timmarskursen ”Skriftlig och muntlig kommunikation” med 120-timmarskursen ”Språk – litteratur – samhälle” på de studieinriktade programmen. Detta alternativ är nämligen lockande, eftersom det erbjuder den stora pedagogiska fördelen att 50-timmarskursen på så vis kan räddas från att bli ”isolerad färdighetsträning”.

Enligt skolverket ligger det omsorg om eleverna på yrkesinriktade programmen bakom konstruktionen. Om man lade 50-timmarskursen efter 200-timmarskursen, skulle de elever som inte väljer den utökade kursen av schematekniska skäl inte kunna få någon svenska i slutet av sin skoltid, vilket vore en förlust. Här är det bara att vänta och se vilket det faktiska utfallet blir av förändringarna blir.

I den kursplan som skolverket har fastställt – det är skolverket som fastställer kursplaner i ”karaktärsämnena” – finns inga litterära inslag. Här handlar det om att läsa ”såväl populärvetenskapliga som vetenskapliga texter” och att ”utveckla ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” (Skolverket 1994b).

Kravnivåerna i svenska

I och med de nya läroplanerna införs ett nytt, ”mål- och kunskapsrelaterat” betygssystem. Detta kan möjligen leda till en stor och verklig förändring i skolan. Varje kurs ska leda fram till att eleverna uppnår vissa i förväg fastställda miniminivåer för att bli godkända. Dessutom specificeras kraven för betygsgrader över den godkända nivån. Skolverket ska kontrollera resultaten genom prov eller på annat sätt.

I kursplanerna i svenska för grundskolan och gymnasieskolan specificeras kraven för godkända prestationer vid fem tillfällen: i slutet av femte skolåret, i slutet av nionde skolåret, efter kursen "Språket och människan" (80 timmar), efter kursen "Språk – litteratur – samhälle" (120 timmar) och efter kursen "Skriftlig och muntlig kommunikation" (50 timmar). Här kan man nu i de olika kursplanerna följa den tänkta progressionen under skolåren.

Eftersom kursplanerna lägger stor vikt vid sambandet mellan utvecklingen av språk och tanke och sambandet mellan tal och skrift, är det inte lätt och kanske inte heller meningsfullt att försöka isolera någon av delfärdigheterna i målformuleringarna. Med dessa reservationer följer här i alla fall ett försök att se hur kursplanernas författare tänker sig att skrivandet utvecklas under skolåren. Man kan lägga märke till att skillnaderna mellan kraven efter årskurs 9 och efter 80-timmarskursen i gymnasieskolan är ganska små.

När det gäller skrivande ska eleverna

efter årskurs 5:

- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå
- känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista

efter årskurs 9:

- kunna skriva berättelser, brev, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken

efter 80-timmarskursen "Språket och människan":

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift på ett klart och tydligt sätt
- kunna använda skrivandet för att tänka och lära
- ha kunskap om och använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad

- kunna använda datorer och andra elektroniska medier för att skriva, kommunicera och skaffa sig kunskaper

efter 120-timmarskursen “Språk – litteratur – samhälle”:

- kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan
- kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga
- kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen
- kunna använda skrivandet på ett fördjupat sätt som ett medel för tänkande och lärande

efter 50-timmarskursen “Skriftlig och muntlig kommunikation”:

- kunna uttrycka sig i tal och skrift så väl att eleven kan göra sig gällande i sammanhang som ställer höga krav på engagemang, kunskaper, vederhäftighet och precision
- kunna variera sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare
- kunna i olika källor söka, sovra och värdera material, så att eleven självständigt kan göra sammanställningar, utredningar och argumenteringar
- kunna kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier

Ett problem i detta sammanhang är naturligtvis den stora spridningen mellan eleverna när det gäller kunskaper och färdigheter i svenska. Den brukar anges till sex årskurser i årskurs 9. Elevernas prestationer i en normal niondeklass sprider sig med andra ord mellan vad som är genomsnittligt i en sjätteklass och vad som är genomsnittligt i gymnasieskolans avslutningsklasser. Det kommer därför erfarenhetsmässigt att finnas ganska många elever som redan har uppnått de mål som ställs upp för 80-timmarskursen “Språket och människan”, när de börjar gymnasiet. Just detta problem var i viss

mån förutsett i skolverkets förslag till kursplan för 200-timmarssvenskan:

På gymnasieskolans program garanterar timplanen en viss lärarledd tid för ämnet svenska. När eleverna avslutar programmet skall de ha uppnått samtliga mål för programmets obligatoriska kurser. I den lokala arbetsplanen kan man till exempel för Samhällsvetenskapsprogrammet besluta om att kortare tid än 80 timmar används för att uppnå den första kursens mål och motsvarande längre tid för att uppnå den andra kursens mål. (Skolverket 1994a, s. 5)

Men hur skulle det bli det i andra ändan av kursen? Lösningen innebär ju att eleverna på samhällsvetenskapsprogrammet, som förmodas vara ganska duktiga i svenska, får *längre* tid på sig än sina svagare kamrater för att uppnå de mål som är gemensamma för alla. Men just bland de svagare eleverna kommer det, om inte ett pedagogiskt under inträffar i skolan de närmaste åren, att finnas många som inte har en chans att i någon rimlig mening uppnå målen för 120-timmarskursen "Språk – litteratur – samhälle" – i varje fall inte inom utsatt tid. Det får man då kanske försöka klara av genom att förlänga kursen – och därmed studietiden – för de svagare eleverna. Lärarna kommer annars att stå inför valet mellan att underkänna massvis av sådana elever och att sätta medvetet lögnaktiga betyg.

På dessa punkter var det gamla betygssystemet humanare. Det fanns riktningssangivelser i kursplanerna men inga i förväg uppställda kravnivåer. Man utgick mer från principen att man försökte ge åt var och en efter hans behov och kräva av var och en efter hans förmåga, och så fick man se hur långt man kom.

I målen för 50-timmarskursen "Skriftlig och muntlig kommunikation" slutligen tecknas bilden av universitetslärarens drömstudent, den som kan "kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier", kan "självständigt läsa och analysera texter, speciellt sådana som har anknytning till [hennes] studieinriktning" och som har "fördjupat sina kun-

skaper om språket som redskap för kommunikation, tänkande, inlärnin g och problemlösning" (Skolverket 1994c). Redan nu finns det enstaka unga studenter som motsvarar dessa beskrivningar. Men de är inte i majoritet. Här kan man bara hoppas att terrängen i framtiden kommer att motsvara kartan.

Vad kommer då nya kursplaner i svenska att betyda?

Svaret på frågan "Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda?" kan inte bli definitivt, eftersom de nya kursplanerna inte har kommit i bruk än. Vad jag har försökt skildra är något av bakgrunden till dem.

Utbildningsdepartementet har under den nuvarande regeringen fattat många beslut som har gått emot förslag från skolverket eller från utredningar som har arbetat efter direktiv från regeringen. Detta gäller även slutversionerna av kursplanerna i svenska.

De förslag som kom från skolverket bekräftade i flera avseenden snarast redan inträffade förändringar, t.ex. genom den ökade tonvikten på processinriktat skrivande och på skrivandets betydelse för utvecklingen av tänkandet. I övrigt följde förslagen de progressiva traditionerna. Inget av förslagen kunde betraktas som utslag av någon markerad högervändning i skolpolitiken. Detta var inte så underligt, eftersom förslagen emanerade från progressiva pedagoger som var verk samma även under den tidigare regimen.

Departementets ändringar i slutversionerna är uttryck för utbildningskonservativa strävanden. Här har de traditionella kraven på att eleverna ska "tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken" fått ökat genomslag. Svenskämnets traditionella öppenhet mot internationell litteratur förefaller däremot inte direkt hotad, trots allt tal om det svenska kulturarvet.

En tydlig tendens i de nya kursplanerna är att allt som en inte alltför initierad politisk departementstjänsteman har kunnat uppfatta som "flum" och läroplanspoesi har rensats ut. Kursplanerna har blivit ganska torftiga och ointellektuella dokument. De innehåller vad eleverna förväntas lära sig, men föga av motiveringar och resonemang. Särskilt avlödade har

kursplanerna för gymnasieskolan blivit, möjligen därför att visionerna var så stora i de första förslagen. Synen på svenskämnet är nu i vissa avseenden pinsamt inskränkt och perspektivlös, vilket jag givit ett par exempel på.

I den mån de ursprungliga förslagen innehöll verkliga nyheter, kunde man betvivla att kursplanen skulle få något större genomslag. Mitt exempel var i detta fall synen på litteraturläsningen i förslaget till kursplan för den kurs som är obligatorisk på alla program i gymnasieskolan. Mitt grundtips var att det inte skulle bli mycket verksamhet i ekogrottan, i varje fall inte på de flesta programmen. I departementets kursplan är ekogrottan nästan helt nermonterad. Nu ska eleverna "kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen". Det är mycket nog, men inte särskilt visionärt uttryckt.

Det som kommer att få stor betydelse för svenskämnet och för svensk skola överhuvudtaget är de kravnivåer som är kopplade till det nya betygssystemet. Kraven har visserligen successivt sänkts för varje ny version av kursplanerna, men de är fortfarande enligt min erfarenhet orealistiska i förhållande till vad som är normala resultat av undervisningen i svenska. Det är t.ex. få elever som kan "tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken", när de lämnar de teoretiska linjerna i *gymnasieskolan*. Detta är minimikravet för att bli godkänd i sista årskursen i *grundskolan*! Och jag har svårt att tro att alla elever som lämnar gymnasieskolan i framtiden kommer att "ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling", vilket är minimikravet för godkänd efter den obligatoriska 200-timmarskursen.

Om myndigheter och lärare skulle få för sig att verkligen rätta sig efter dessa kravnivåer, skulle vi få tillbaka en skola med den typ av utslagning som jag själv gick. Där rensades det friskt bland eleverna efter första klass i realskolan och sedan lika friskt efter första ring i gymnasiet. Skulle vi få det så, vore det att radera 40 års mödosam reformpolitik i den svenska skolan.

Referenser

- Hultman, Tor G (1993), Om uppnåendemål i svenska i gymnasieskolan. I: *Svenska i skolan 2* 1993.
- Lundahl, Bo (1993), *Den nya kursplanen i svenska för gymnasieskolan i textteoretisk belysning*. Lunds universitet, Engelska institutionen (stencil).
- Läroplanskommittén (1992), *Skola för bildning*. Statens offentliga utredningar 1992:92. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplanskommittén (1993), *Kursplaner för grundskolan*. Statens offentliga utredningar 1993:2. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmgren, Gun (1992), *Gymnasiekulturer*. Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.
- Moberg, Ingemar (1993), Behöver svenskämnet förändras? Några tankar kring en kursplan i svenska för gymnasieutbildningen. I: *Svenska i skolan 2*, 1993.
- Narfeldt, Lena, & Roste, Fredrik (u.å.), *Danska och norska i svenskundervisningen på gymnasiet*. Uppsats 5 poäng, Ämneslärarlinjen, delkurs 16. Lunds universitet: Nordiska institutionen och Lärarhögskolan i Malmö (stencil).
- Regeringen (1993a), *Regeringens proposition 1992/93:220, En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska sarskolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringen (1993b), *Regeringens proposition 1992/93:250, Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox*. Stockholm: Riksdagen.
- Skolverket (1994a), [Förslag till kursplaner i kärnämnet] *Svenska*. Opublicerat material från Statens skolverk, Stockholm.
- Skolverket (1994b), [Kursplan i] *Svenska. Skriftlig och muntlig kommunikation*. SKOLFS 1994:10.
- Skolöverstyrelsen (1980), *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1982), *Läroplan för gymnasieskolan. Supplement 80* [Kursplan i svenska]. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1988), *Läroplan för grundskolan. Ändringar och tillägg 1988:99*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Utbildningsdepartementet (1994a), *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994b), *Svenska*. Opublicerat manus.