



LUNDS
UNIVERSITET



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildning, inriktning gymnasienivå

Makten genom svenskämnet

En kritisk närläsning av styrdokumentet i svenska från
1962-2011

Av: Emelie Hallberg

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2016

Handledare: Christoffer Dahl

Examinator: Marit Julien

Abstract

Denna uppsats undersöker styrdokumenterna i svenska för grundskolans senare år, från 1962, 1980 och 2011. Uppsatsen skrivs i syfte att kritiskt kunna granska vad skolans och svenskämnets konstruktion är ett uttryck för, vad dess samhällsliga funktion har varit och är idag. För att synliggöra detta görs en studie där svenskämnet ställs i relation till de samtida och historiskt föregående ekonomiska och samhällsliga förutsättningarna.

Analysen utförs i två steg. Första steget utgörs av en närläsning av styrdokumenterna enligt Basil Bernsteins teori om klassifikation och inramning. I uppsatsen undersöks vilka delmoment som finns i respektive läroplan, hur de förhåller sig till varandra och hur ämnet förhåller sig till andra ämnen. Därutöver undersöks hur ämnet förhåller sig till eleven som individ och till omvärlden. Resultatet visade att svenskämnet 1980 förhöll sig mer öppet gentemot samtliga undersökta rubriker än de övriga styrdokumenterna. Med Lgr11 återstärktes klassifikationen och inramningen. Likheterna mellan 1962 och 2011 är flera. De var båda avpolitiserade med kommunikation i fokus.

I andra steget diskuterades resultaten av närläsningen ur ett makroperspektiv med Tomas Englunds och Ninni Wahlströms utbildningskonceptioner som grund. Lgr62:s svenskämne var arbetsmarknads- och forskningsorienterat, men med individualiserade och konservativa inslag som jag tolkade som en avvikelse från konceptionen. Omfördelning av resurser ledde fram till ett mer progressivt svenskämne med Lgr80, vilket synliggjordes genom dess svaga klassifikation och inramning. Lgr11:s konstruktion har genom sitt fokus på strategi och koder diskuterats i samband med en förändrad, global arbetsmarknad med krav på flexibel arbetskraft. Den nya läroplanen kan med hjälp av tidigare läroplaner konstateras vara ofördelaktig för eleven med arbetarklassbakgrund, som inom det nuvarande samhällssystemet snarare gynnas av konstruktionen för Lgr62.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte.....	7
1.2 Frågeställningar.....	7
2. Teori	7
2.1 Klassifikation och inramning.....	8
2.2 Läroplansteori.....	10
3. Forskningsöversikt	11
3.1 Läroplansteoretisk orientering i 1900-talet.....	11
3.1.1 Ulf P. Lundgrens utbildningskoder.....	11
3.1.2 Tomas Englunds Utbildningskonceptioner – teori och historisk bakgrund.....	12
3.1.3 Ninni Wahlströms utbildningskonception för tiden kring millennieskiftet.....	16
3.1.4 Kritik av klassifikation/inramning och konceptioner.....	18
3.2 Svenskdidaktisk Forskning.....	19
4. Metod	23
4.1 Val av undersökning och material.....	23
4.2 Tillvägagångssätt.....	24
5. Resultat	27
5.1 1962.....	27
5.1.1 Vilka delmoment innehåller ämnet?.....	27
5.1.2 Hur klassificeras delmomenten gentemot varandra?.....	29
5.1.3 Hur klassificeras svenskämnet gentemot andra ämnen?.....	30
5.1.4 Hur ramas svenskämnet in gentemot omvärlden och eleven?.....	32
5.1.5 Sammanfattning 1962.....	34
5.2 Lgr80.....	35
5.2.1 Vilka delmoment består svenskämnet av?.....	35
5.2.2 Hur klassificeras delmomenten gentemot varandra?.....	37
5.2.3 Hur klassificeras svenskämnet gentemot andra ämnen?.....	38
5.2.4 Hur ramas svenskämnet in gentemot eleven och elevens omvärld?.....	40
5.2.5 Sammanfattning 1980.....	42
5.3 Klassifikation och inramning Lgr 2011.....	42
5.3.2 Hur klassificeras delmomenten gentemot varandra?.....	45
5.3.3 Hur klassificeras svenskämnet gentemot andra ämnen?.....	47
5.3.4 Hur ramas ämnet in gentemot eleven och elevens omvärld?.....	49
5.3.5 Sammanfattning Lgr11.....	51
6. Diskussion	52
6.1 1962.....	53
6.2 1980.....	55
6.3 2011.....	57
6.4 Inom den svenskdidaktiska forskningen.....	59
7. Slutsats	63
Litteraturförteckning	64

1. INLEDNING

Skolan och dess styrdokument är en avspegling av det samhälle som omger dem. Innehållet kan därför aldrig betecknas som objektivt eller apolitiskt, utan måste ses som ett resultat av en ständigt pågående förhandling där den för tillfället starkaste parten får störst möjlighet att driva utbildningen i önskvärd riktning (Englund 2005, Malmgren 2003:64). Den undervisande läraren är tjänsteman, och är därmed skyldig att förmedla styrdokumentens innehåll till sina elever. Kanske är detta förklaringen till varför det så ofta varit det perspektiv som fokuserar på den praktiska tillämpningen av styrdokumentets innehåll som varit i fokus på den lärarutbildning jag genomgått de senaste fem åren. Dessa perspektiv är givetvis viktiga för att kunna hjälpa eleverna genom skolsystemet. Jag menar dock att de i större utsträckning måste nyanseras för att skolans andra uppdrag ska kunna uppnås: att uppfostra eleverna till demokratiska medborgare (Läroplan för grundskolan 2011:1). För att kunna bli en medveten medborgare måste eleven få verktyg för att kritiskt kunna granska förhärskande tanke-system i den egna samtiden, tanke-system som inte minst tar sig uttryck i vad eleverna lär sig i skolan. För att eleverna ska kunna bli medvetna medborgare, måste också lärarna vara det. Därför är det viktigt att styrdokumentet genomgår kritiska analyser av dem som känner verksamheten och verkar inom den. På lärarutbildningen har den här typen av kritiska analyser av skolans innehåll fått ett mycket begränsat utrymme, något jag uppfattar som en stor brist. Med denna uppsats vill jag därför genomföra och bidra med en sådan analys, där de kunskaper svensklärarna förväntas lära ut till sina elever diskuteras och relativiseras ur ett maktperspektiv. Kanske kan det poängtera vikten av att förstå sitt ämnes, och därmed också skolans, samhällsroll.

För att, i den mån det är möjligt, kunna ställa mig utanför och förstå samtidens kunskapsyn har jag valt att studera svenskämnet utveckling över tid. Detta examensarbete utgörs därför av en kritisk närläsning av styrdokumentet i svenska för grundskolans senare år från år 1962, 1980 och 2011. Det här är dock inte i första hand en undersökning av styrdokumentets kunskapsinnehåll, vilket är ett väl beforskat ämne (se exempelvis Thavenius 1991, Sjöstedt 2007, Malmgren 1992). Den här undersökningen är istället inriktad på hur styrdokumentet skapar föreställningar om vad kunskap är, vilken typ av kunskap som värderas i respektive samhälle samt hur detta kan tolkas utifrån varje samhälles materiella förutsättningar. Analysen kommer därför att utföras i två led.

I första ledet kommer jag med stöd av Basil Bernsteins dikotomier *stark klassifikation-svag klassifikation* och *stark inramning-svag inramning* studera konstruktionen av svenskämnet. Bernsteins teori beskriver hur uppfattningar om kunskap skapas, genom att de isoleras och öppnas gentemot varandra. Detta föranleder ett ägande av människors sätt att tänka genom skapandet av en splittrad eller sammanhållen världsbild. Detta relaterar Bernstein till olika metoder för att

reproducera samhällets rådande maktförhållanden. I denna undersökning undersöks vilka delmoment svenskämnet består av, hur delmomenten förhåller sig till varandra, till andra ämnen, till omvärlden och elevers erfarenheter.

I andra ledet kommer resultaten från närläsningen att förstås och förklaras utifrån det omgivande samhället. Jag har därför valt att ställa resultaten mot den av Tomas Englund formulerade teorin om utbildningskonceptioner. Denna beskriver hur varje läroplan är en kompromiss i en maktkamp mellan ideologier inom den politiska demokratin. Med förändrade ekonomiska förhållanden har olika styrkeförhållanden rått mellan ideologierna, och därmed också i uppfattningen av skolans roll i forandet av medborgarna. Med dessa förändringar har också skolämnena skiftat utseende (Hultqvist 2001 kap.1).

Med en sammankoppling av dessa båda teorier syftar denna uppsats till att kunna diskutera och analysera svenskämnets roll, som en sten i stort och komplext samhällsbygge. Att ha verktyg för att hjälpa eleverna i deras kunskapande är en viktig del av läraryrket, men den verksamme läraren får inte glömma bort vikten av att kritiskt kunna granska styrdokumentet, skolan och det samhälle som omger dem. Bara då kan läraren medvetet skapa klassrumssituationer som svarar mot skolans dubbla uppdrag, att kunskapa och att bidra till fostrandet av verkligt demokratiskt medvetna samhällsmedborgare.

1.1 SYFTE

Denna uppsats syftar till att genom en diakron studie av styrdokumentet i svenska, som sträcker sig från 1962 till 2011, undersöka hur svenskämnets konstruktion hänger samman med det omgivande samhällets kunskapsbehov samt hur denna i sin tur står i relation till den för tiden rådande ekonomiska och samhällseliga organiseringen. På så viss hoppas jag kunna synliggöra hur ämnet förändras beroende på vem som har makten att formulera det. För att skolan ska kunna fungera som en demokratisk organisation måste de verksamma inom den kunna kritiskt granska dess uppbyggnad. Detta kan resultaten av denna uppsats bidra med.

1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR

1. Hur har innehållet i svenskämnet för grundskolans senare år klassificerats/ramats in i styrdokumentet från 1962, 1980 och 2011? Det vill säga, hur kan följande frågor besvaras:

- Vilka delmoment innehåller svenskämnet?
- Hur klassificeras dessa delmoment gentemot varandra?

- Hur ramas svenskämnet in gentemot andra ämnen?
- Hur ramas svenskämnet in gentemot eleven och omvärlden?

2. Hur kan konstruktionen av styrdokumentet relateras till den ekonomiska, ideologiska och sociala organiseringen för respektive tidsperiod, det vill säga hur motsvaras de av den för tiden rådande utbildningskonceptionen?

2. TEORI

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de teoretiska verktyg som jag använder mig av i analysen av styrdokumentet. Avsnittet inleds med en förklaring av utbildningssociologen Basil Bernsteins *inramnings-* och *klassifikationsbegrepp*, vars relevans för denna uppsats motiveras och problematiseras. Därefter följer en kort presentation av läroplansteorins utgångspunkter och användning i denna uppsats. En närmre genomgång av de läroplansteoretiker som jag kommer att diskutera mina resultat gentemot görs under avsnittet *Forskningsöversikt*.

2.1 KLASSIFIKATION OCH INRAMNING

Klassifikation och inramning beskriver hur kollektiva representationer sätts i samband med rådande maktrelationer. Begreppen fungerar som verktyg för att synliggöra hur makt utövas genom att konstruera innebörden och förståelsen av olika företeelser (se Sjöstedt 2007:70). För denna uppsats innebär detta makten att formulera vad som utgör giltiga svenskämneskunskaper, vad svenskämnet bör innehålla och hur det kan undervisas. Det är inte ämnesinnehållet i sig som utgör fokus utan delmomentens sammansättning och ämnets relation till andra ämnen, eleven som subjekt och världen bortanför skolan. Nedan följer en närmre definiering och förklaring av dessa begrepp. Jag redogör dessutom för hur de kommer att användas i analysen.

Basil Bernsteins begrepp erbjuder en förklaringsmodell för att undersöka hur läroplanernas konstruktion kan fungera för att synliggöra samhällets tänkta inverkan på undervisningens funktion. Begreppen bygger på tanken, att skapande av kategorier för kunskap formar koder för hur vi analyserar och tolkar vår omvärld. Med detta menas att kunskapskategorisering skapar föreställningar om likheter, skillnader, gränsdragningar och föreställningar om vad som är korrekt och möjligt. Det kulturella kan exempelvis bli det naturliga genom att det isoleras gentemot andra kulturer, kvinnlighet kontrasteras gentemot manlighet och föreställningen av en demokrati mot föreställningen av en diktatur. Bernstein menar, att i skolan kan denna kategorisering av giltiga kunskaper bidra till att verka på samhällets arbetsdelning genom att vissa elever klassas som

duktiga, och andra mindre duktiga beroende på vilken kunskap de når (Bernstein och Lundgren 1983:kap2). Då dessa koder för valid kunskap reproduceras, reproduceras också hur samhället är konstituerat och därigenom dess inneboende maktförhållanden (Bernstein 1990:20-23). I en sådan tankestruktur döljs också samhällets motsättningar. När samhällsomvälvningar sker, så som ekonomiska kriser, möjliggörs försök att försvaga isoleringen mellan kategorierna och därmed möjliggörs en öppning för en ny förståelse av världen. En sådan utveckling kommer enligt Bernstein att provocera fram en kamp för att återförstärka de maktförhållanden som riskerar att försvagas (Bernstein 1990:25).

Klassifikation beskriver hur begrepp konstruerats av de fenomen som utgör dess atomer och tillsammans bygger enheter, vilka i sin tur kan sättas samman i större förståelseenheter. Inom svenskämnet skulle detta kunna exemplifieras med vad som anses vara god litteratur och sedan hur litteraturen bygger en del i ett större svenskämne. Dessa kategorier kan dels handla om den klassifikation av information som konstruerar begrepp som etnicitet eller kön, men också förståelsen av begrepp inom skolan, som vad som konstruerar ett skolämne. En stark klassifikation genereras av, att sådana grupperingar starkt isoleras från varandra, vilket skapar en fragmentarisk världsbild. Inom starkt klassificerade begrepp syns även de minsta avvikelser, då kriterierna för rätt beteende är uttryckliga och specifika (Bernstein och Lundgren 1983:154). Bernstein beskriver förhållandena i följande ordalag: ”Vid stark klassifikation är relationerna stabila och särpräglade, funktionerna väl avgränsade från varandra och utövarna är inte utbytbara. Vid svag klassifikation hålls grupperna inte så skarpt isär, avgränsningarna mellan funktionerna är inte så klar, och utövarna är utbytbara” (Bernstein och Lundgren 1983:29). I en starkt klassificerad värld är kunskaperna så isolerade från varandra, att det inte går att se samband mellan dem. Desto starkare isolering mellan kategorier, desto stabilare, högre och längre är den vägg som särskiljer en kunskap från en annan (Bernstein 1990:23). På detta sätt konstrueras tanken om vad som är givet och vad som går att ifrågasätta. Det bidrar till vad som är möjligt meningsskapande (Bernstein 1990:29). Inom ett ämne skulle det kunna betyda en slutenhet mellan historieämnet och samhällskunskapsämnet exempelvis, där nutiden isoleras från en historisk utveckling. Bernstein menar att en sådan isolering kan osynliggöra samhällskonflikter (Bernstein 1990:29).

I den här uppsatsen undersöks klassifikationen av svenskämnet utifrån tre aspekter: vilka delmoment som byggt ämnet under respektive undersökt period, i vilken utsträckning dessa delmoment förhåller sig öppet eller slutet gentemot varandra, och hur svenskämnet förhåller sig till andra ämnen.

Om *klassifikationen* beskriver hur kunskaper konstrueras i förhållande till varandra, beskriver *inramningen* förutsättningarna för kunskapsförmedlingen. Exempel på sådana förutsättningar skulle

kunna vara rent praktiska förhållanden, som hur många timmar ett skolämne ges eller skolmiljöns inverkan på möjligheten att bedriva undervisning. Inramning kan också handla om att rama in ämneskunskaperna i förhållande till subjektet (Hultqvist 2005:26). Hur relateras de kunskaper som lärs ut i skolan till elevens verklighet bortanför skolan? En stark inramning innebär stark isolation mellan eleven, ämnet och omvärlden. Vid en svag är gränserna upplösta. Detta möjliggör i högre eller lägre grad elevens möjlighet att se kunskapens funktion i sitt eget liv, och sina egna möjligheter att påverka (Bernstein 1990:87). Inom ett svenskämne skulle detta kunna handla om hur litteraturen används. Inom en starkt inramad litteraturundervisning förväntas eleven ha kunskap om litterära verk som någon annan beslutat om. Eleven studerar verken utan att involvera egna känslor eller göra kopplingar till det omgivande samhället. I ett svagt inramat system, skulle eleven inbjudas till analyser utifrån sig själv och litteraturens plats i samhället. I den här uppsatsen används begreppet just så, för undersöka svenskämnets plats i styrdokumentens respektive samhällets och subjektets, alltså elevens, roll i detta.

I en värld av stark klassificering och stark inramning gynnas det förflutna framför nuet. Vid motsatta förhållanden gäller det motsatta också i denna väg. En svag klassifikation och inramning medger många möjliga begreppskombinationer, vilket också kan leda över i att ett samhälle saknar rätt och fel. Att allt blir möjligt och omöjligt, att allt blir rätt och fel och därmed blir ingenting någonting. Detta mynnar ut i en postmodern maktreproduktion, vilken enligt Stefan Lundström kan användas, och används, för ekonomismens och det marknadsorienterade samhällets syften (Bernstein 1983:52, Lundström 2007:57, 60). Detta kommer jag att diskutera mer i kapitlet *Svenskdidaktisk forskning*. Vad som emellertid bör poängteras, för att förstå konstruktionens påverkan och funktion, är vikten av att diskutera klassifikationen i en historisk, kulturell och samhällelig kontext. Bara då kan vi nå förståelse om svenskämnets konstruktion som en avspegling av det omgivande samhället och dess maktförhållanden, bara då kan vi kritiskt granska den riktning styrdokumentet leder skolan.

2.2 LÄROPLANSTEORI

Det här avsnittet är en kort genomgång av läroplansteorins viktigaste utgångspunkter, samt en redogörelse för läroplansteorins funktion i den här uppsatsen. För en närmre genomgång av de teoretiker som kommer att vara viktiga för min analys, se *Läroplansteoretisk forskning*.

Den svenska läroplansteorin har sedan 1970-talet varit inspirerad av Bernstein. Detta märks inte minst i dess utgångspunkter. Läroplansteoretiker som Ulf P. Lundgren, Tomas Englund och Ninni Wahlström, vars resultat är en viktig del av min analys, menar att samhällliga beståndsdelar kan undersökas var för sig men alltid med ingången att det undersökta fenomenet inte är en isolerad

enhet. Pågående fenomen, styrdokument eller pedagogiska situationer måste istället betraktas som delar av en större samhällelig process (Sjöstedt 2007:28-29). Styrdokumentens konstruktion och förändring över tid är enligt läroplansteorins antaganden ett utfall av förändrade styrkeförhållanden mellan sociala krafter i samhället. Detta är i sin tur tecken på förändringar i samhällets ekonomiska struktur vilket bygger förhållandet mellan samhället och utbildningen, staten och medborgarna (B. Englund 1997:34, 77). Skolans uppdrag är att utbilda och uppfostra, därigenom betraktar läroplansteoretiker skolgången som en process varigenom de rådande samhällsförhållandena överlämnas till nästa generation. Överföring och kodifiering av kunskaper, färdigheter och värderingar sker, då skolorna är förbundna att lära ut läroplanens innehåll till eleverna (Lundgren och Lindesjö 2014:14).

Läroplansteorin undersöker vad som räknas som valid kunskap och användbart vetande i ett samhälle (Wahlström 2015:9, Lundgren 1979:16-18). Den påvisar att frågan om utbildning aldrig kan reduceras till att behandla ett givet innehåll. Teorin synliggör kontinuerliga förflyttningar i de underliggande antaganden som olika läroplaners urval av kunskaper är baserade på. Varje ny läroplan ses som ett nytt uttryck för nya förhärskande samhälls- och kunskapsförståelser. Medan mycket av skolforskningen fokuserar på utlärande av kunskap och hur detta bör gå till, relativiserar och politiserar den läroplansteoretiska forskningen vad som betecknar kunskap och hur detta varierar beroende på omgivande ideologiska och ekonomiska förhållanden i samhället (Wahlström 2015:11-12). Inom dessa ramar har de tre teoretiker och forskare som jag diskuterar med i den här uppsatsen varit verksamma. De har gjort undersökningar och utarbetat teorier, som i den här uppsatsen länkar samman en detaljerad textanalys med en högre samhällsnivå. Dessa forskares teorier och begrepp är dessutom anpassade till en svensk historia och kontext, vilket saknas hos Bernstein. Med hjälp av dem kan jag lyfta min analys från en detaljerad närläsning till att kunna diskutera svenska samhällsfenomen.

3. FORSKNINGSÖVERSIKT

Den här uppsatsen undersöker svenskämnet utformning och dess förhållande till det omgivande samhället. Den stöttas upp och skriver in sig i två forskningsfält, ett läroplansteoretiskt och ett svenskdidaktiskt. Nedan görs en genomgång av för den här uppsatsen relevanta studier från båda dessa fält. Den läroplansteoretiska genomgången fungerar också som en historisk bakgrund som min undersökning förstås och diskuteras utifrån.

3.1 LÄROPLANSTEORETISK ORIENTERING I 1900-TALET

Nedan följer en redogörelse av Ulf P. Lundgrens, Tomas Englunds och Ninni Wahlströms forskningsresultat. Min analys stöttar sig främst på de två sistnämnda, men Ulf P. Lundgrens begrepp utgör en viktig utgångspunkt för Englunds och Wahlströms teoretiska verktyg. Därmed inleds avsnittet med en kort genomgång av Lundgrens gärning. Denna följs sedan av Englund, som beskriver perioden 1919-1980. Slutligen diskuteras Wahlström vars resultat behandlar åren 1990-2014. Avsnittet fungerar också som en historisk bakgrund som jag kommer att återvända till i min analys.

3.1.1 Ulf P. Lundgrens *utbildningskoder*

Pionjären inom svensk läroplansteori, Ulf P. Lundgren, har skapat begreppet *utbildningskod* som beskriver grundläggande principer för hur utbildning formats av omvärldens politiska, ekonomiska och sociala organisering. Riktning och mål för utbildningen framträder i dess mål, innehåll och metodik, menar Lundgren (Lundgren 1979:60). När ekonomiska och ideologiska förhållanden har skiftat genom historien har också utbildningen omformats efter samhällets nya behov (Ibid. 1979:60-62).

Lundgren menar att samhällets maktindelning inverkat på utbildningen, som fram till industrialiseringen var förbehållen en exklusiv elit. Industrialiseringen, kapitaliseringen och maktomfördelningen gjorde att Sverige under 1800- och 1900-talet genomgick en stor ekonomisk och social transformering. Till följd av detta förändrades också utbildningens funktion, målgrupp och innehåll. Tidigare hade den varit förbehållen de övre samhällsklasserna, men det nya samhället krävde också en mer välutbildad arbetarklass varpå skolan blev obligatorisk (Lundgren 1979:60-65). I den *rationella utbildningskod* som växte fram under perioden syftade utbildningen till att bygga kunskaper som individen och samhället i stort hade nytta av. Utbildningen skulle omfatta alla, ha en pragmatisk bas och utgå från den enskilde individens möjlighet att lära (Lundgren 1979:60-65).

3.1.2 Tomas Englunds *Utbildningskonceptioner – teori och historisk bakgrund*

Tomas Englund har ifrågasatt den *rationella läroplanskod* som enligt Lundgren varit gällande sedan den politiska demokratis formering, alltså från ca 1919. Englund kritiserar möjligheten att formulera en enhetlig utbildningskod för allmänutbildningen i en politisk demokrati, när även lägre samhällsklasser fick möjlighet att inverka på politiken och därmed också på utbildningen. Under 1900-talet har utbildningen enligt Lundgren i likhet med föregående perioder kunnat förklaras med

de homogena principer som utformat den. Då makten var i händerna på en exklusiv elit var utbildningen inte ett föremål för diskussion då det inte angick folkflertalet, vilket förändrades under 1900-talet menar Englund (2005:101). Från och med demokratins införande fick dessa grupper möjlighet att inverka på utbildningens mål, syfte och inriktning. Läroplanerna har därefter varit resultatet av kompromisser samhällsklasser emellan. Detta har enligt Englund lett till att utbildningen under den här perioden har förändrats, beroende på samhällsklassernas olika maktstatus gentemot varandra. En enhetlig kod som den Lundgren formulerat för perioden förmår inte beskriva den progression som till följd av dessa förändringar skedde på utbildningsfronten under 1900-talet (Lundgren 1979:33, Englund 2005:107).

Englund använder begreppet *medborgerlig läroplanskod* för att beskriva utbildningen från 1919 till idag. Den medborgerliga läroplanskoden ”är betingad av den kapitalistiska industrins genomslag och demokratins genombrott” skriver Englund (2005:32). Vidare menar han att ”dess samlande och bärande princip är att skolans centrala uppgift är att socialt integrera det uppväxande släktet till medborgare genom sin politiska socialisation” (Englund 2005:32). Därmed statuerades ideologiska strävanden för relationen samhälle-skola och läroplan, samt för skolans organisation, arbetsformer och innehåll. Dessa förhållanden bygger upp en delvis sammanhängande utbildningskod för perioden, som möjliggörs av och anpassas till det kapitalistiska samhällets behov av en utbildad befolkning.

Utbildningens innehåll under den medborgerliga läroplanskoden bestäms av dess *determinanter*. Dessa begrepp har varit bärande för skolsystemet under hela perioden, och de har utmärkt kodens undervisningsinnehåll sedan den *medborgerliga läroplanskodens* genomslag. De begrepp som varit gemensamma för perioden presenteras i Figur 1 (byggd på Englund 2005:38):

Determinanter:	Samhörighetsfostran	Krav på vetenskaplig bas	Objektivitetsprincip	Befästande av rådande ekonomisk organisation
Definitioner:	Medborgarna i samhället ska känna samhörighet med varandra, kunna delta i samhällslivet	Skolinnehållet ska grundas på vetenskap	Fakta byggs utan delaktigt subjektiv	Bevara det politiska systemet

Figur 1: Den medborgerliga utbildningskodens determinanter

Uttolkningen av determinanterna har varierat beroende på ekonomiska styrkeförhållandena mellan sociala samhällsgrupper inom det kapitalistiska samhället. I ett formellt demokratiskt samhälle hade fler sociala grupper möjlighet att påverka utbildningens utformning (Englund 2005:108). Detta har enligt Englunds teori påverkat läroplanernas och utbildningens utformning, vilket förklarar

styrdokumentens omformning inom den medborgerliga koden (Englund 2005:107-108). Varje läroplan är ett resultat av en kompromiss mellan konservatism, liberalism och socialism gällande utbildningens innehåll, mål och syfte. Den för tiden starkaste ideologin har fått störst inflytande (Englund 2005:108).

Uttolkningarna av dessa determinanter har under den aktuella perioden bestämts av tre så kallade *utbildningskonceptioner*, vilket är bärande begrepp för denna uppsats. Utbildningskonceptionerna definieras som tre vågor av utbildningsreformer, där föreställningen om determinanternas innebörd tolkades olika beroende på styrkeförhållanden mellan socialgrupper och med dem förknippade ideologier (Englund 2005:32-33). Implementeringen av determinanterna påverkades också av dessa styrkeförhållanden, vilket fick konsekvenser för utbildningens konstruktion. Nedan följer en kort genomgång av dessa konceptioner, med tillhörande determinantuttolkningar.

Den *patriarkaliska utbildningskonceptionen* dominerade ca 1919-1950. Den beskriver åren som föregick de perioder som undersöks i den här uppsatsen. En kort redogörelse är ändock relevant, detta eftersom den här periodens skolreformer anpassade skolan till ett kapitalistiskt näringsliv och en formell demokrati med exempelvis allmän rösträtt (Englund 2005:186). Här grundlades alltså den medborgerliga läroplanskoden. Skolpolitiken utmärktes av att den konservatism, som tidigare varit den starkaste ideologin, utmanades av socialdemokratin och liberalismen. I och med detta grundlades vissa av basala demokratiska rättigheter (Englund 2005:313). De politiska stridigheterna inom denna första demokratiskt konstruerade läroplan ger sig enligt Englund till känna i styrdokumenten. Detta synliggörs i uppställningen i Figur 2 nedan (Englund 2005:197):

Patriarkalisk utbildningskonception	Progressiv tolkning inom konceptionen	Hegemonisk tolkning inom konceptionen
<i>Samhörighetsbudskap</i>	Demokratiska rättigheter, internationell solidaritet	Nationell samhörighet
<i>Krav på vetenskaplig bas</i>	Undervisning baserad på vetenskap, induktiv metod	Vetenskap underordnad kristna och nationella ideal
<i>Objektivitetsprincip</i>	saklighet	Neutralitet i samband med nationella krav
<i>Befästade av rådande ekonomisk organisation</i>	Ökade ekonomiskunskaper	Begränsade ekonomiska kunskaper

Figur 2: Patriarkaliska utbildningskonceptionens uttolkning av den medborgerliga utbildningskodens determinanter

Makt hade dittills förbundits med arv (Englund 2005:313). Konservativa krafter såg samhället som en organism där skilda sociala skikt intog på förhand bestämda roller, vilka legitimeras av högre makter och/eller nedärvda förhållanden/institutioner som inte kunde ifrågasättas. Nationens intressen stod främst, vilket gav ett begränsat utrymme åt stridande ideologier och sociala krafter att

förändra maktförhållandena (Englund 2005:314). Samhällsklassernas vara ansågs nödvändigt och beroende av samarbete för att hålla samman samhället. Samhällsomvälvningar möjliggjorde att borgarklassen och arbetarklassens företrädare introducerade andra uttolkningar av dessa begrepp. Englund beskriver till exempel tiden som progressiv, då samtliga medborgare gavs en gemensam utbildning (Englund 2005:307-309). I utbildningen kom vetenskap att utmana kristen och nationell skolning.

Den *patriarkaliska utbildningskonceptionen* kom under 1950-60-talet att utmanas av en *Vetenskapligt-rationell*. Förutsättningen för att denna konception var en snabb tillväxt på marknadsekonomisk grund, där den senare kom att stå i centrum. Englund skriver: "[s]amhällets centrala aktiviteter är marknadsrelaterade, och övriga samhällsliga institutioner exempelvis lagstiftande församlingar, styrelseorgan och utbildningssystem, omskapas i enlighet med de krav som marknaden ställer och utvecklar specifika teknologier som motsvarar dessa krav" (Englund 2005:315-316). Den länge pågående ekonomiska tillväxten ledde enligt Englund till en avpolitiserad av skolan, där man istället underkastade sig en positivistisk-empirisk vetenskapsbas. Skolan skulle därmed inte ställas i någon doktrins tjänst, inte ens demokratins (Englund 2005:199). Englund skriver: "determinanternas innebörd politiserades inte längre i den utbildningsvetenskapliga debatten" (2005:205). Spänningarna inom konceptionen är därmed närmast osynliga. Det tycktes råda en politisk konsensus kring läroplanens konstruktion. Spänningsfältet mellan progressivitet och hegemoni är därmed närmast obefintlig, vilket åskådliggörs i Figur 3:

Vetenskapligt-rationell utbildningskonception	Progressiv tolkning	Hegemonisk tolkning
<i>Samhörighetsbudskap</i>	Demokrati, sekulariseringskrav	Nation, kristen gud betonas
<i>Krav på vetenskaplig bas</i>	Skolkunskap = Neutrala fakta	Skolkunskap = Neutrala fakta
<i>Objektivitetsprincip</i>	Saklighet, neutralitet	Saklighet, neutralitet
<i>Befästade av rådande ekonomisk organisation</i>	Ökad kunskap i ekonomi, organisation, yrkesorientering	Ökad kunskap i ekonomi, organisation, yrkesorientering

Figur 3: Vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionens uttolkning av medborgerliga utbildningskodens determinanter

Medborgarna, som utbildas i syfte att kunna möta dess krav, utbildades också enligt Englund i en demokratisk överideologi där de underliggande motsättningarna osynliggjordes. Demokrati var under perioden en styrelseform varigenom politiska eliter styrde genom konkurrens av folkets röster (Englund 2005:314). Jämlikhet tolkades i termer av jämlika chanser till att klättra på samhällsstegen. Denna konception präglades av en vetenskapssyn där vetenskapen framlades som

entydig och rätt. Samhällsämnen, liksom de vetenskaper de grundades på, avpolitiserades (Englund 2005:205-206, 311).

Den *Demokratiska utbildningskonceptionen* har enligt Englund aldrig varit fullt dominerande, men hade under 1970- och 1980-talen ändå inflytande över läroplansutformningen. Detta som en konsekvens av den ekonomiska tillväxten och fördelningen, där progressiva krafter stärkt sitt inflytande. Den utbildning som formats inom den vetenskapligt rationella-utbildningskonceptionen kritiserades under perioden för att vara ett medel för reproduktion av det kapitalistiska samhället. Synen på utbildning som medel för att reformera samhället i jämställd riktning fick en stark ställning under perioden, och medborgarrollen fick en större betydelse än tidigare (Englund 2005:312). Därmed hade det spänningsfält mellan reproduktion och förnyelse, som legat på is under den vetenskapligt-rationella konceptionen, återuppstått. Den demokratiska utbildningskonceptionen tolkas i Figur 4, tolkad ur Englund (2005: kap6)

Demokratisk utbildningskonception	Progressiv tolkning	Hegemonisk tolkning
Samhörighet	Demokrati – men också ifrågasätta jämlikhetens omfång	Befästa demokratins former
Vetenskaplig bas	Strävan efter helhetsuppfattning, kritik av fragmentiserad kunskapsförmedling	Tendens till faktaatomism, basfärdigheter isolerade från ett socialt sammanhang
Objektivitetsprincip	Betoning av allsidighet, utrymme för olika värderingar och vetenskapliga uppfattningar	Betoning av neutralitet, saklighet, intersubjektivitet (rådande forskningsläge) och objektivism
Befästade av ekonomiska organisationen	Ifrågasättande av ekonomisk struktur och dess konsekvenser. Kommersialism. Innebörd i begrepp ekonomisk demokrati.	Kunskaper i ekonomi som legitimering av det bestående systemet (dåvarande demokratin)

Figur 4: Demokratisk uttolkning av medborgerliga utbildningskodens determinanter

Konceptionernas uttolkning av determinanterna kommer att ligga till grund för den analys jag kommer att göra av mina närläsningar av styrdokumenterna i svenska. Genom att diskutera mina resultat utifrån modellerna ovan hoppas jag kunna ge svar på hur styrdokumentens konstruktion svarar mot Englunds analys av sambandet mellan samhällets och skolans riktning under 1900-talet.

3.1.3 Ninni Wahlströms utbildningskonception för tiden kring millennieskiftet

Tomas Englunds och Ulf P. Lundgrens teorier formerades under 1970-80-talet. Englund menar att under hela den period då Sverige fungerat som demokrati så har det skett en tydlig förskjutning av styrdokumenterna i progressiv riktning, allt medan ekonomiska förhållanden har utjämnats (Englund

2005:188). I de verk som publicerats därefter har Englund hävdats att de politiska och ekonomiska strukturerna har förändrats (se Englund 1995). Med detta menar Englund att det skett en återgång från den demokratiska utbildningskonceptionen till den vetenskapligt rationella (Englund 1995:15). Ninni Wahlström menar liksom Englund att de efterföljande decennierna har varit omvälvande, och att förutsättningar för utbildningen har förändrats i och med globaliseringens och informationssamhällets utvidgning (Wahlström 2011:85). Wahlström menar att vi fortfarande befinner oss inom den av Englund formulerade *medborgerliga läroplanskoden*, men att forskningssamhället är i behov av ännu en *konception* för att beskriva utbildningen från 1991. Wahlström kartlägger de ideologiska och politiska uppfattningar som legat till grund för läroplanernas utformning därefter, och formulerar utefter dessa en *Denationell-instrumentell utbildningskonception* (Wahlström 2014:78-79).

För att förstå nationell skolpolitik är det sedan 1991 inte möjligt att analysera skolan på enbart en nationell arena, menar Wahlström. Nationell politik har globaliserats, transnationella samarbeten och multinationella bolag har fått ett allt större nationellt inflytande, också på den offentliga arenan, inte minst i skolan. Transnationella samarbeten som EU och OECD har drivit en nyliberal skolpolitik och dess påverkan har lett till att statens roll i styrningen av bland annat skolan har förändrats. Statens förändrade roll i styrningen av skolan leder enligt Wahlström till en förändrad syn på vad som är värdefull kunskap (Wahlström 2011).

Läroplanerna från 1990-talet och framåt söker andra färdigheter hos sina medborgare än de tidigare. Wahlström beskriver hur intresset för ämnesinnehållet minskat till förmån för kompetensbaserad kunskap. Dessa kompetenser ligger mycket nära de av OECD formulerade och av EU rekommenderade nyckelkompetenserna för att fungera i det globaliserade, teknologiserade samhället. Bildningskunskaper byts därmed ut mot färdigheter. Därmed har Wahlström kartlagt ett samband mellan överstatliga samarbetens intressen och den svenska läroplanen och styrdokumentet i samhällskunskap (Wahlström 2011).

Från 2011 förmedlar läroplanen en instrumentell och uppföljningsbar kunskap, och skapar distanserade, akademiskt reflekterande medborgare. Denna skiljer sig från Lgr80, som enligt Wahlström syftade till ska skapa samhällsengagerade medborgare med insikt i samhällets konfliktytor (Wahlström 2014). Den synliggörs i följande modell, som är en sammanvägd tolkning av Wahlströms båda artiklar. Notera att konflikten mellan politiska grupper inte diskuteras av Wahlström, därmed har jag valt att bara ta med ett perspektiv. Konceptionen tolkas nedan i Figur 5:

Denationaliserad-instrumentell utbildningskonception	
<i>Samhörighetsbudskap</i>	Enande kring mänskliga rättigheter och individens okränkbarhet
<i>Krav på vetenskaplig bas</i>	Neutrala fakta, tendens till faktaatomisering
<i>Objektivitetsprincip</i>	Saklighet, neutralitet. Distanserat resonerande utan givet ställningstagande.
<i>Befästande av rådande ekonomisk organisation</i>	Svårt att uttolka ur Wahlströms artikel.

Figur 5: Denationell-instrumentella konceptionens uttolkning av medborgerliga utbildningskodens determinanter

I den här uppsatsen kompletterar Wahlström Englunds analysmetod genom att ta vid där Englunds konceptioner upphör att vara aktuella. Englund själv har argumenterat för att vi befinner oss i en tillbakagång till den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen (jfr Englund 1995:15). Jag vill dock mena att det nuvarande samhället skiljer sig mycket från 1960-talets i fråga om politisk styrning, informationssamhällets inverkan och den nyliberala inriktning som blivit dess konsekvens. Samhället drivs inte i samma riktning nu som på 1960-talet, vilket innebär att det behövs ett begrepp anpassat för den nya tiden för att kunna förstå den. Wahlström bidrar med en begreppsapparat som möjliggör att mina empiriska resultat från Lgr11 också kan sättas i samband med det omgivande samhället.

3.1.4 Kritik av klassifikation/inramning och konceptioner

De perspektiv jag har valt att arbeta med har givetvis svaga punkter, vilka bör belysas. För det första utgör både Bernsteins klassifikations- och inramningsbegrepp och Englunds och Wahlströms konceptioner *idealtyper*, alltså en teoretisk modell som kan sägas vara en förenklad bild av verkligheten. Teorell och Svensson har beskrivit idealtyper som tankemodeller som "kraftigt renodlar och för samman olika konkreta historiskt givna företeelser till något meningsfullt och sammanhållet helt" (Teorell och Svensson 2007:42). Det innebär att de utgör en förenklad bild av verkligheten, där flera perspektiv inte synliggörs eller medvetet lyfts bort, perspektiv som hade kunna berika analysen eller ge en mer verklighetstrogen bild. I likhet med Bernstein och Englund vill jag dock mena att idealtyper ska ses som verktyg, genom vilka man kan sortera verkligheten och därigenom upptäcka annars dolda tendenser (Bernstein 1983:9, Englund 2005:33). Jag är, liksom läsaren, medveten om att alla perspektiv inte kan lyftas fram med de valda verktygen, men vill ändå mena att de bidrar till att ge skärpa åt min analys.

Elisabeth Hultqvist (2005) belyser därutöver utbildningssystemets relativa autonomi i förhållande till det omgivande samhället. Skol- och universitetstraditioner påverkar uttolkningen av styrdokumentet. Detta gör att undervisningsmoment och pedagogiker som var påverkade av

tidigare utbildningskonceptioner dröjer sig kvar i skolan (Hultqvist 2005:34). Överensstämmelsen mellan samhällspraktik och samhällsekonomi kan därför aldrig göras enhetlig. Detta innebär att en undersökning av styrdokumentet inte nödvändigtvis utgör en avspegling av vad som har ägt rum i de faktiska klassrummen. Edmund Knutas (2008) har till exempel visat i sin studie hur lärare tenderar att bedriva undervisning där läroplanerna inte är vad som har störst inverkan på undervisningen, utan snarare lärarens omtolkning av dessa. Omtolkningarna tenderar att påverkas av sådant som skolans organisering eller lärarutbildningen (Knutas 2008:251, jämför Malmgren 1992:27). Jag vill dock mena att detta inte något hinder för denna uppsats. Av intresse för den här uppsatsen är den riktning skolan är tänkt att ta beroende på hur styrkeförhållanden i samhället förändras. Hur det praktiseras är därmed inte nödvändigtvis intressant för mina resultat.

3.2 SVENSKDIDAKTISK FORSKNING

Det läroplansteoretiska perspektivet har använts av flera svenskdidaktiska forskare. De har, liksom jag, valt att studera svenskämnet som en del i en större samhällsmekanism och har därigenom bidragit med förklaringar till hur svenskämnet måste förstås ur ett samhälleligt och politiskt perspektiv. Nedan presenteras några av dessa forskare och deras resultat, vilka av olika anledningar är av betydelse för denna uppsats.

Boel Englund (1997) har i sin avhandling studerat franska och svenska läromedel för respektive lands modersmålsämne. Englund har då undersökt litteraturstudiets funktion i respektive land under år 1920 och år 1980. Englund menar att trots att länderna gjort liknande svängningar i den ekonomiska och sociala utvecklingen så har de båda ländernas litteraturundervisning utvecklats i olika riktningar (Englund 1997:271).

1920 använde de båda länderna litteraturen i en kulturell återskapandeprocess gällande värden, erfarenheter och föreställningar om världen bortom litteraturen, liksom som ett medel för att förmedla synsätt om språk och text (Englund 1997:137). I Sverige 1980 användes litteraturen snarare som ett medel att reflektera över sin samtiden och verkligheten, menar Englund. Textfrågor var starkt nedtonade. Englund kopplar förändringarna till oviljan att från svenskt håll reproducera kulturarvet som i Frankrike fortfarande var ett viktigt element. I Sverige var skolans blick riktad mot nuet (Englund 1997:271). Detta utgör en intressant bild av hur samhälleliga förändringar inverkar på sättet att tänka kring ett delmoment inom svenskundervisningen, vilken jag genom min studie möjligen kan nyansera eller bygga på.

Bengt Sjöstedt kan i någon mening sägas ta vid där Englunds avhandling slutar. Sjöstedt har i sin avhandling från 2008 visat hur läroplaner fungerar som en länk mellan samhällets rådande

maktstrukturer och den i klassrummet utförda undervisningen. Sjöstedt gör en undersökning av Lgy94:s svenskämnesklassifikation och inramning och undervisande lärares uttolkning av dessa. Därefter jämförs resultaten med en likvärdig studie av danska styrdokument och det undervisade danskämnet. Sjöstedt konstaterar att danskämnet är hårdare klassificerat, mer förmedlingspedagogiskt, och att det ställer större krav på analytisk förmåga, bildning, nationell tradition och kritiskt tänkande. Innehållet som eleverna skulle tillägna sig var explicit uttryckt och fast bestämt (Sjöstedt 2008:219). Detta påminner om det franska modersmålsämnets konstruktion, som B. Englund undersökte i sin studie. De svenska styrdokumenterna från 1994 var däremot svagare klassificerade och innehållet i undervisningen därmed elevcentrerat och mindre reglerat. Fokus låg på språklig kompetens snarare än bildningskunskaper (Sjöstedt 2008:431). Detta skiljer sig något från Englunds studier av litteraturen från 1980-talet, som pekade på ett mer samtidsorienterat svenskämne. Här kan jag genom min diakrona studie, som sträcker sig från 1962 till 2011, se om detta är en tendens svenskämnet följt under en längre tid.

Sjöstedt diskuterar resultaten i relation till globala ekonomiska och politiska processer. Sjöstedt menar att ekonomismen fått ett större fäste som styrprincip i Sverige än i Danmark. Till följd av detta har globala trender formulerade av enstaka institutioner, bland annat EU och OECD, inverkat mer på svensk läroplanens konstruktion än på danskämnets. Ämnesinnehållet har i Sverige anpassats efter globala arbetsmarknadstendenser, som inte premierar ett fastlagt ämnesinnehåll, utan en kompetensbaserad flexibilitet (Sjöstedt 2008:432). Min studie bidrar till att följa utvecklingen av de samband som Sjöstedt synliggör i sin studie, eftersom min berör efterföljande dokument. Den kan bidra med att svara på huruvida denna utveckling har pågått eller kanske till och med förstärkts in i nästa läroplan. Att Danmarks bildningsorienterade danskämne påverkats mindre av globala tendenser är ett resultat som är mycket intressant för min undersökning. Det indikerar att de transnationella organisationerna har en större inverkan på svensk politik och driven riktning gällande svensk utbildning. Av intresse är också att se huruvida de läroplaner som föregick Lgr94 hade större likheter med dagens danska utbildning än tidigare. Kanske säger detta oss något om svenska och internationella utbildningspolitiska tendenser.

Liksom Sjöstedt pekar Stefan Lundström (2007) ut ekonomismen som en allt viktigare påverkansfaktor i de svenska läroplanernas konstruktion och uttolkningar. Lundström undersöker skönlitteraturens roll i gymnasiets styrdokument för svenska mellan 1970-2005, och hur det påverkat lärarnas litteraturval. Perioden beskrivs av Lundström som en övergång från ett modernt till ett postmodernt samhälle. Eleverna förbereddes under den senare delen av perioden för en arbetsmarknad där kompetenser och flexibilitet stod i centrum. Modernitetens ämneskonstruktioner relateras till industrisamhällets behov av att bryta ner samhället i beståndsdelar, och skapa ett ideal

där samhällets bästa också är individens. Detta har uppmuntrat till förmedlingspedagogisk undervisning. Lundström menar att det postmoderna samhällets krav på flexibilitet förhindras av ett redan fastlagt ämnesinnehåll. Efter 1994 förändrades skolans form och pedagogikens innehåll centrerades därmed kring elevens kompetensbaserade kunskapsbyggande. En litterär kanon att välja litteratur ifrån, fixerad kring att bygga ett kulturarv, var svårare att placera in i skolans nya uppdrag där litteraturens funktion var mer elevcentrerad och erfarenhetsbetonad än förmedlingspedagogisk.

Lundströms läroplansstudie relateras till lärares uttolkningar av läroplanerna. Detta undersöks genom lärares debatt kring litteratur i facktidsningen *Svenskläraren* från 1970 fram till 2000. Studien visar att läroplanernas allt vagare formuleringar och tömning på ämnesinnehåll lett till en reducerad debatt kring textvalens *varför*-fråga i tidsskriften. Debatten har istället övergått till att mestadels behandla hur eleven bör arbeta med texter för att uppnå målformuleringarna. 1970-talets läroplan hade en kollektivistisk inriktning och syftade till att skapa gemensamma referensramar. Därmed var denna svenskläroplan hårdare klassificerad än 1994:s, varpå debatten om texturvalet blev mer ideologiskt laddad. Med 1994 års läroplan hade utvecklingen lett till att debatten dött ut (Lundström 2007).

Paradoxalt nog pekar Lundströms studie på att de senare mindre precist formulerade läroplanerna resulterade i att 1970-talets litteraturundervisning till stor del dröjde sig kvar i de undersökta lärarnas praktik. Detta då ämnestradition fick större utrymme när regleringen minskade (Lundström 2007:193-194). Dessa resultat nyanserar Sjöstedts läroplansanalys, och pekar också på vikten av att undersöka hur styrdokumentet uttolkas för att få något sagt om tidens ämneskonceptioner. Skolans ämnestradition och samhällets politiska riktning är inte alltid överensstämmande. Vad som faktiskt sker i klassrummet kan därmed inte nås genom den typen av undersökning som jag gör. Jag menar emellertid att politisk intention är nog talande för sin tid och den riktning skolan kommer att ta. Lundström visar dock hur avpolitisering av dokumentets uttolkning skett genom sina analyser av *Svenskläraren*. Lundströms resultat kan bidra till min diskussion eftersom han har undersökt konsekvenserna av läroplanernas förändringar under 1970- och 1990-talet och hur förändringarna inverkat på debatten kring den. Vidare kan jag fördjupa analysen av styrdokumentet med min närläsning och genom att också studera dokumenten från 1962 och 2011.

Edmund Knutas avhandling (2007) undersöker hur sociala och politiska tendenser kan uttolkas ur svenskundervisningen i Lgr94, samt hur yttre och inre ramfaktorer påverkar, begränsar och möjliggör svenskundervisning. Studien är en analys av relationen mellan fyra gymnasielärares intervjuvar om tolkningar och föreställningar om svenskämnetts samhällsroll och funktion samt hur dessa lärare faktiskt praktiserar detta. Här studeras förhållandet mellan undervisningen och de begränsningar lärarna möter i transformeringsprocessen. Knutas analyserar resultaten av sina

observationer och intervjuer på en samhällsnivå genom att studera hur uttolkningen av styrdokumentet och svenskämnet innehåll kan relateras till samhälleliga tankar om svenskämnet roll i formandet av medborgaren, och synen på vad en god medborgare är. Särskilt undersöks relationen mellan den bedrivna svenskundervisningen och de olika faktorer som påverkar, begränsar och möjliggör undervisningen. Vidare diskuteras de sociala och politiska konsekvenser de valda svenskämnesperspektiven får och de föreställningar om samhället och den goda samhällsmedborgaren de implicerar (Knutas 2008:65).

Knutas konstaterar att de undersökta lärarna hade liknande undervisningsstrategier. Metodiken betonade eget arbete, individuellt ansvar och frånvaro av kollektiva möten. Enligt Knutas formas därmed ett ideal av en aktiv, enskild och självständig samhällsmedborgare. De elever som gynnas av denna ämnessyn är de elever som har kunskaper och sociala nätverk för att kunna hantera strategin. Knutas hävdar att det finns en konflikt mellan detta, och att eleverna ska bli lojala, lydiga och kollektiva samhällsmedborgare (Knutas 2008:288). Svenskämnet tolkades av lärarna som ett ämne där eleverna skulle lära sig finna och förhålla sig till information. och som en metod för att utveckla tanken och personligheten. Fokus hamnade just på denna utveckling av tanken och personligheten, istället för på att kritiskt förhålla sig till samhället. Detta pekar mot att det bedrevs en individualistisk svenskundervisning i Sverige under perioden, som hade sin grund i läroplanens konstruktion. Vad i läroplanen är det som ger denna uttolkning? Hur har det sett ut tidigare? Det kan denna uppsats bidra med att besvara.

Elisabeth Hultqvist (2001) beskriver hur den öppnare och mindre förmedlingspedagogiska skolformen mottas av de som enligt Hultqvist beskrivs som systemets förlorare. Detta genom att undersöka attityder hos elever på det individuella programmet. Hultqvist menar att det främst är barn ur arbetarklassen som hamnar där, enligt Hultqvist för att skolan premierar och överför medelklassens bildnings- och kunskapskoder som barn och ungdomar från arbetarklassen tenderar att ha svårare att tillgodose sig. Dessa koder präglas av att de är svagare klassificerade gentemot andra ämnen, vilket får till konsekvens att eleverna uppmanas att själva söka sambanden. De båda systemen öppnar båda för maktöverföring och reproducering av maktrelationer. Den svaga kodifieringen genom att denna elevgrupp i mycket större utsträckning tenderar att misslyckas ta till sig innehållet i styrdokumentet från 1990-talet och framåt (Hultqvist 2001:kap1, s.28-30). Hultqvists resultat inbjuder till en diskussion gällande hur reproduktionen faktiskt kan gå till, och konsekvenser av samhällsförändringarna får i klassrumspraktiken. På så sätt blir Hultqvists resultat intressanta att återkomma till i diskussionen. Hos Hultqvist återfinns den Bernsteinska teorin. Den svaga klassificering Hultqvist beskriver som gällande under den för hennes undersökning beskrivna

perioden beskrivs också av Bernstein som ett sätt att reproducera rådande maktförhållanden. Bernstein menar att det finns en tydlig ordning i det mindre klassificerade ämnet där vissa principer är svårare att upptäcka, särskilt för den som inte tränats i det sedan barnsben. Bernstein menar att det kan ta mycket lång tid att greppa sådana utsagda principer för den som saknar träning. Utan att känna till principen kan man ha svårt att göra de rätta valen. För att kunna göra det kan krävas en lång tids socialisation, som arbetarklassens barn i mindre utsträckning bär med sig (se Basil Bernstein 1983:155). Således gäller det att inte bara se till överföring eller fritt tänkande när man gör en analys av maktförhållandenas reproduktion, utan att också att analysera varje tidpunkt utifrån sina särskilda förutsättningar. Vem har makten, och i vilken riktning bör kulturen enligt dessa drivas? Detta perspektiv berikar min analys.

4. METOD

Följande avsnitt är en beskrivning av den metod som har använts i den här uppsatsen. I det första avsnittet motiveras metodvalet kopplat till problemställningar och syfte. Därefter följer motivation av urval och praktiska tillvägagångssätt.

4.1 VAL AV UNDERSÖKNING OCH MATERIAL

Den här undersökningen syftar till att bidra med kunskap om svenskämnet utveckling sett i relation till ekonomisk fördelning och politiska ideal under cirka femtio års tid, från 1962-2011. Vilka skolämnen är, vilket innehåll de har och hur detta innehåll uttrycks och behandlas är ett uttryck för vilka egenskaper de krafter som har makten att sätta samman styrdokumentet vill se hos medborgarna. Jan Thavenius har menat att "[l]äroplaner förefaller allmänt sett vara känsligare för det ideologiska inflytandet än praxis" och att läroplaner "lättare [kan] omskapas i den ideologiska riktning makthavarna vill styra skolan" (Thavenius 1991:66). Inom den politiska demokratin är styrdokumentet alltså ett direkt medel för styrning från riksdag och regering (jämför B. Englund 1994:34). Riksdag och regering verkar i en större strukturell enhet, inom en kapitalistisk samhällsstruktur. Stat och näringsliv, det för nationen gemensamma och det privata samverkar inom denna struktur och har beroende på styrkeförhållanden anpassats för arbetslivet eller samhällslivet (Se Englund 2005:kap 6). Den här undersökningen står styrdokumentet för svenskämnet i fokus. Svenskämnet är intressant att undersöka då det under så lång tid stått i skolans centrum, som ett ämne som bär övriga. Gun Malmgren menar att "svenskämnet och förmågan att hantera det svenska språket av tradition alltid haft en central roll i skolans kunskapsbildning" och fortsätter "sambandet mellan betyget i svenska och allmän studieframgång ofta har varit starkt" (Malmgren 1994:67).

Dess centrala plats gör ämnet till en nyckelämne varpå dess syfte blir extra intressant att undersöka.

Inom svenskämnet byggs elevernas språk. Med språket formas också elevens tankar. Vilka begrepp svenskämnet byggs kring, hur pedagogen och eleven ombeds arbeta med dessa begrepp är också en del i att konstruera elevens tankar och tankesätt och därmed ett uttryck för maktutövning. Därmed blir styrdokumentet för svenska än mer intressanta.

I detta examensarbete absolut sökte jag efter tidigare forskning att fortsätta bygga på. Jag fann då ut att gymnasiesvenskan var väl beforskad, varpå jag istället valde att fokusera på grundskolans senare år (Se Knutas 2007, Englund 1992, Lundström 2007, Sjöstedt 2008, Hultqvist 2001 mfl). Dessa läroplaner är dessutom intressanta då de är en del av en obligatoriska skolformen, och därför vad samhället kan räkna med att medborgarna ska tillgodose sig.

Sedan den obligatoriska skolan infördes 1842 har det utkommit tio normal- eller läroplaner. För att möjliggöra detaljerade närläsningar av styrdokumentet har jag valt att begränsa studien till tre av dem. Jag valde då ut de tre för undersökningen mest intressanta styrdokumentet, de från år 1962, 1980 och 2011. Jag valde att börja undersökningen 1962 eftersom det var året då den 9-åriga grundskolan infördes. Valet grundades på att eleverna från och med 1962 gick i en enhetlig skolform. Det fanns alltså likheter kopplade till elevernas ålder och förväntningar på avklarade kunskaper efter grundskoletidens slut som för mig var önskvärda. Jag valde bort de läroplaner som kom 1969 och 1994. Det var val som grundades på en önskad spridning över tid. Det var relevant att börja med Lgr62 av ovan angivna skäl och att låta analysen sluta med den nu gällande Lgr11. Eftersom jag ville diskutera resultatet av utvecklingen kopplad till Englunds konceptionsteori valde jag att analysera den demokratiska utbildningskonceptionen, vilken inleddes och avslutades med Lgr80 (Englund 2005:284-285). Därav mina urval.

4.2 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

För att kunna göra en maktanalys av svenskämnets konstruktion har jag valt att göra en kritisk dokumentanalys av de styrdokument som bestämmer innehållet i den svenska skolan, under ovan nämnda perioder. Christoffersen och Johannessen menar att styrdokument utgörs av traderat material från en situation i det förflutna, som kan användas för att skapa förståelse för den verklighet som omger dem. Alltså inte bara om den pedagogiska verksamheten, utan också om vem som har makten att skapa valida kunskaper och i vilken riktning de driver dessa. Vad som skiljer en analys av ett skrivet källmaterial från en intervju är att i dessa analyser blir den teoretiska utgångspunkten och frågeställningen än mer avgörande för vilka resultaten blir, i egenskap av sökarljus i en kvalitativ tolkningsprocess (Christoffersen och Johannessen 2015:98). Martyn

Denscombes menar att nackdelen med kvalitativ forskning baserad på skriftliga källor är att upphovsmannens tolkningskontext kan bli allt för styrande i resultatet (Denscombes 2000:201). Därför är den i starkt behov av en stark teoretisk och metodologisk förankring. Datan måste, enligt Denscombes, bearbetas genom relevanta, teoretiskt förankrade kategorier, frågor eller idéer. Detta för att sökandet ska bli så relevant och skarpt som möjligt. De i texten funna enheterna ska därefter koda i överensstämmelse med dessa kategorier (Denscombes 2000:199). Denna kodning sker genom att analysera texten utifrån Bernsteins dikotomier, och analyseras i en svensk kontext genom att sättas i relation till Tomas Englunds utbildningskonceptioner. Efter att ha läst in mig på den tidigare forskningen valde jag att studera de valda styrdokumenterna med hjälp av frågor konstruerade utifrån Basil Bernsteins teori om klassifikation och inramning. Bernsteins begrepp är begrepp för att beskriva hur kognitiva representationer skapas genom att begrepp tillskrivs en viss sammansättning av stoff. Genom att välja vad som ska sorteras in görs också ett urval av stoff som ryms under begreppet. De som har makten att formulera vad som ryms inom dessa begrepp, och makten att formulera hur dessa begrepp ska överföras, har därmed också makt över människors förståelse av omvärlden (Bernstein 1990:33-35). I den här undersökningen har dessa begrepp applicerats på svenskämnet. För att undersöka ämnets klassifikation, hur kunskap sorteras, har jag valt att undersöka vilka delmoment ämnet ska bestå av, hur dessa förhåller sig till varandra, till eleven och elevens omvärld. Detta har jag gjort genom att ställa följande frågor:

- Vilka delmoment består svenskämnet av?
- Förhåller sig svenskämnets delmoment öppna/slutna gentemot varandra?
- Förhåller sig svenskämnet öppet/slutet gentemot andra ämnen?

För att nå svenskämnets inramning, dess förhållande till eleven som subjekt och den omvärld som omger eleven, har jag valt att studera läroplanerna utifrån följande fråga:

- Hur ramar svenskämnet in gentemot eleven som subjekt och elevens omvärld?

Dessa begrepp möjliggör en strukturerad dekonstruktion av styrdokumenterna, genom att de undersöker förhållningssättet mellan delmomenten inom ämnet, mellan ämnet och eleven och ämnet och omvärlden. Bernsteins dikotomier (vilka ges en närmre genomgång i teoriavsnittet) har i den här uppsatsen fått utgöra bryggan mellan de faktiska styrdokumenterna och den omgivande samhällskontexten.

För att möjliggöra en symmetrisk analys av en historisk process har frågorna riktade mot

dokumenterna varit desamma. De förändringar som beskrivs är de förändringar som dessa frågor synliggjort. Valet av frågor har därför varit avgörande för det här arbetets resultat. Det är mycket möjligt att andra frågor hade givit svar som föranlett andra slutsatser. I enlighet med den kritiska teorins anspråk erbjuder besvarandet av dessa frågor, med Alvessons och Deetz ord ”motbilder till dominerande ideal och förståelser” (Alvesson och Deetz 2000:20). Den skapar därmed möjligheter till en öppnare svenskämnesdiskurs.

Resultatet av denna mikroanalys har sedan tolkats utifrån det sammanhang, det samhälle, i vilket styrdokumenterna har skapats. Texten kan därför bidra till att skapa förståelse för det omgivande samhället (jmf Fejes och Tornberg 2000:138-140). När styrdokumenterna sedan sätts i relation till varandra kan vi också skönja en samhällsutveckling, och dess riktning. Basil Bernsteins teori har fungerat som ett medel för att kunna göra mikroanalysen av styrdokumenterna till en representation för sin samtids rådande samhällsförhållanden. Jag menar att styrdokumenterna, som är konstruerade utefter nationella behov, också måste analyseras utifrån en nationell kontext vilket Bernstein i egenskap av brittisk utbildningssociolog inte erbjuder. Därför har jag valt att analysera resultaten från den kronologiska närläsningen med stöd av Tomas Englund och Ninni Wahlströms utbildningskonceptioner. Deras begrepp fungerar som metoder för att beskriva hur utbildningens förändringar kan länkas samman med politiska och ekonomiska förändringar i Sverige, under den tid Sverige fungerat som en formell demokrati. De för den här uppsatsen aktuella konceptionerna är den *vetenskapligt-rationella*, som beskriver perioden mellan 1960-1980. Under denna period befann sig Sverige i en marknadsekonomisk tillväxtperiod. Englund menar att befolkningen utbildades till att anpassas till denna. Utmärkande var också en individualiserad pedagogik och att eleven socialiserades in i den representativa demokratins maktstruktur (Englund 2005:205-206, 311). En kort period under Lgr80 tog den *demokratiska utbildningskonceptionen* över. Den marknadsekonomiska tillväxten hade fördelats och stärkt arbetarklassen och fick enligt Englund därför också inflytande på styrdokumenterna. Vidare menar Englund att Lgr80 verkade för aktiva samhällsmedborgare som socialiserades in och förbereddes på något som närmast kan liknas vid en ekonomisk demokrati (Englund 2005:312). Perioden från 1990-talet menar Englund är en återgång till den *vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen* (Englund 1995:15). Jag menar dock, med stöd av Ninni Wahlström, att för mycket har skett för att det ska vara aktuellt att tala om en tillbakagång, varpå ett nytt begrepp behövs för att beskriva denna period. Ninni Wahlström menar att den *denationella-instrumentella utbildningskonceptionen* varit aktuell från 1990-talet till idag. Denna konception beskriver hur medborgaren utbildas för ett allt mer privatiserat informationssamhälle, där transnationella organisationer får ett allt större inflytande (Wahlström 2011:41).

I analysen har jag konstruerat tabeller med bärande begrepp för den medborgerliga utbildningskoden, samt de olika uttolkningar av begreppen som konstruerar respektive konception. Resultaten av klassifikations- och inramningsundersökningen kommer att uttydas och tolkas utifrån den historiska kontexten och uttolkningen av den medborgerliga kodens bärande begrepp. Denna analys kommer att kunna ge en bild av hur svenskämnet konstrueras hänger samman med rådande maktstrukturer och därmed hur vi ska tolka och perspektivisera det svenskämne som undervisas i svenska skolor idag. Genom en diskussion med den tidigare svensksdidaktiska forskningen, hoppas jag också kunna nå en förståelse för vad detta kan innebära för elevernas möjligheter att lära, och för den yrkesverksamma lärarens möjligheter att lära ut.

5. RESULTAT

I det här avsnittet redovisas resultatet av analysarbetet. Analysen presenteras i kronologisk ordning, från Lgr62 fram till Lgr11. Varje styrdokumentsanalys har underkategorier, vilka utgörs av de frågor jag valt ut för att strukturera analysen. Varje delavsnitt följs av en kort sammanfattning av resultaten. Dispositionen visar en kategorisering av ämnesinnehållet och kan därmed bidra till att ge en fingervisning om hur ämnesinnehållet klassificeras i fråga om huvud- och delmoment.

5.1 1962

Denna del av uppsatsen består dels av en analys av hur de fem ämnesmomenten som 1962 byggde svenskämnet kan förstås utifrån Basil Bernsteins dikotomipar svag och stark klassifikation. Detta görs genom att undersöka delmomentens relation inom ämnet, samt ämnets relation kopplat till andra ämnen. Ämnets inramning kommer att studeras utifrån om ämnet förhåller öppet eller slutet gentemot eleven som subjekt, och den omvärld som omger eleven.

Inledande kommentarer:

1962 års styrdokument i svenska delas upp i en målbeskrivning, en kortare beskrivning av innehållet kallad huvudmoment, förslag på disposition av en studieplan och slutligen en omfattande del som går under benämningen ”Anvisningar och kommentarer”. I läroplanen står det skrivet att stor frihet lämnas åt pedagogen att styra undervisningen (Lgr62:125). Styrdokumentet är därför uppbyggda kring vad som *bör* behandlas i undervisningen. Endast i undantagsfall används det mer befallande *skall*.

Ämnesanvisningarna uttrycker att den ovan nämnda dispositionen inte ska uppmuntra till en partikulär avhandling av delmomenten, utan snarare att ”läraren vid sin planering och undervisning ständigt [ska] beakta och bevara ämnets enhet” (Lgr62:139-140). Gränserna mellan delmomenten är dock mer eller mindre explicit uttryckta. Kontrollen över relationen mellan delmomenten har alltså i

varierande grad lämnats över till pedagogen.

5.1.1 Vilka delmoment innehåller ämnet?

Ämnet byggs upp av fem huvudmoment, vilka i sin tur har delats upp i ett antal underrubriker.

Uppdelningen synliggörs i tabell 1.

Tabell 1: Huvudmoment och delmoment Lgr62

Tala	Samtal om aktuella ämnen
	Diskussionsövningar
	Anförandeövningar
	Korrekt vardagstal
	Intervjuer
	Dramatisk framställning
	Lyssna
	Tal- och röstvård
Läsa	Lästräning och studieteknik
	Informationsläsning
	Upplevelseläsning
	Fri läsning
	Förberedd uppläsning
	Nutidsförfattarorientering,
Skriva	Fritt berättande
	Instruktion, arbetsbeskrivning
	Sakliga redogörelser kopplade till övrig undervisning
	Anteckna, sammandrag, sammanfattningar
	Praktiska skrivelser
	Berika uttryckssätt
	Handstilsvård
Språkiakttagelser och övningar	Ordförrådsberikande övningar
	Mångsidiga stavningsövningar
	Grammatiska övningar
Norska och danska	Meningsbyggnads- och interpunktionsövningar
	Iakttagelser rörande vårdat och ovårdat språk
	Lyssna
	Läsa

Delmomenten har grupperats in under de kommunikativa förmågor ämnet syftar till att träna. Litteraturen har placerats in som en underkategori till läsfärdigheten. Det visar att det skett en förändring i synen på litteraturen, som i tidigare läroplaner fungerade som ett bildningsmoment snarare än som ett färdighetsbyggande (se tidigare forskning, Thavenius 1988, Malmgren 2001). Däremot ges de grammatiska delarna, som också kan betraktas som svenskämnesspecifikt innehåll, ett något större utrymme än i tidigare läroplaner (jämför även här Thavenius 1988, Malmgren 2001).

Dispositionen i sig indikerar att ämnet vid tiden var stoff-fattigt. Fokus låg snarare på färdighetsträning. De delar som enligt ämnestraditionen innehåller stoff, exempelvis litteratur och grammatik, fungerar som underkategorier till kommunikativa övningar. Kategoriuppställningen visar en viss öppenhet gentemot andra ämnen, då talövningarna enligt anvisningarna bör beröra *aktuella ämnen*, exempelvis.

De flertalet olika typer av skrivelser, lästyper och talsituationer som ämnet är uppbyggt av ger en fingervisning om att färdigheterna också klassificerats gentemot varandra, i fråga om användningsområde och material. Tabellen synliggör också en uppdelning av läsningen i upplevelseläsning och informationsläsning, och av talövningar i fritt berättande och sakliga redogörelser. Eleverna ska alltså öva på formell och informell kommunikation och kommunikation för vardag och arbete. Dessa hålls alltså isär.

5.1.2 Hur klassificeras delmomenten gentemot varandra?

Vid en närmre textanalys ter sig relationerna mellan delmomenten något mer komplex än vad tabellen visar. De olika kommunikativa färdigheterna övas var för sig, men anses också stötta upp varandra. I de anvisningar som utgör en stor del av styrdokumentet i svenska skrivs det explicit att tal- och skriftförmågan bör betraktas som en enhet och att samma stoff med fördel behandlas både skriftligt och muntligt. Kommunikationsträningen kategoriseras genom att uttryckande förmågor, som tala och skriva, behandlas som två olika sätt att likvärdigt uttrycka samma stoff (Lgr62:141). En annan tänkbar kategorisering skulle vara att sätta samman textbaserad kommunikation (läsa och skriva) och talbaserad kommunikation (tala och lyssna). Lgr62:s kategorisering visar att dokumentet inte skiljer på momenten i fråga om mål och status. De kan och ska behandlas tillsammans, som olika medel för att uttrycka samma sak. När samma innehåll framställs på olika sätt kan den kommunikativa träningen sägas hamna i fokus, snarare än det innehåll som uttrycks.

Träningen av de uttryckande och intagande kommunikativa förmågorna har olika syften. I dokumentens målbeskrivning står det att de intagande delarna, det eleven ”hör, ser och läser”, ska bidra till en utvecklad förmåga att ”förstå och ta ställning till sin omgivning” (Lgr62:125). Talet och

skriften syftar dock till att ”kunna uttrycka sig klart och enkelt” (Lgr62:125). Elevens intagande förmågor knyts mer explicit till elevens samhällsroll genom att han eller hon ska kunna förstå och ta ställning till sin omvärld. Det står ingenting om att eleven ska kunna formulera ställningstaganden i tal eller skrift. Inom dessa moment tränas eleven endast i att kunna uttrycka sig. Dessa förmågor sätts endast i undantagsfall i ett politiskt eller samhällsligt sammanhang (ett sådant skulle exempelvis kunna ha varit att tränas i att tala eller skriva om samhällsproblem genom att hålla övertygande anföranden eller skriva debattartiklar). Eleven ombeds att muntligt reflektera kring ”aktuella frågor”, dock med jaget som utgångspunkt. Eleven förväntas alltså förstå och kritiskt granska sin omvärld, utan att i särskilt stor utsträckning tränas i att agera i den.

Tabelluppställningen visade att skönlitteraturen behandlas som underkategori till läsningen. Skönlitteraturen fungerar som läsförståelseträning och som ämnesstoff, vilket eleven kan behandla vid träning av kommunikativa färdigheter. Detta synliggörs i följande citat: ”[L]äsning i olika former erbjuder givande anknytningsformer till övrig undervisning i svenska. Den ger ett rikt stoff för övning i muntlig framställning: fria samtal, enkla diskussioner, återberättande, korta anföranden och dramatisk framställning” (Lgr62:151). Litteraturdelen fungerade som ett medel för att utveckla läsfärdigheten. Citatet uttrycker dock att läsningen hämtar in material som färdighetsträningen kan användas till. Därmed finns en öppning mellan färdighet och ämnesstoff.

Den av de intagande färdigheterna som tar mest utrymme är läsningen, vilken delas upp i *upplevelseläsning* och *informationsläsning* (Lgr62:131). Den förra härleds till skönlitteraturen, den senare till facklitteraturen. De båda litteraturtyperna studeras i olika syften. Informationsläsningens fokus är att inhämta kunskap om omvärlden. I anvisningsdelen poängteras genrernas skilda funktioner, trots att det i styrdokumentet står uttryckt att det stundtals kan vara svårt att skilja litterära genrer åt (Lgr62:146-147). Informationsläsning och upplevelseläsning delas upp i särskilda kategorier, vilket indikerar skönlitteraturens och facklitteraturens olika uppgifter.

Upplevelseläsning, som i dokumenten likställs med läsning av skönlitteratur, har dock andra funktioner än att inhämta kunskap eller att fungera som en metod för att träna kommunikation. Läsning av skönlitteratur syftar till att väcka läslust, intresse för *god litteratur* och att *uppodla sinne för språkets skönhet* (Lgr62:125). Genom den ska eleverna dessutom få *stifta bekantskap med några betydande författare* (Lgr62:125). Litteraturen skiljs från de kommunikativa förmågorna genom att delvis fokusera på estetik och kulturell bildning. Detta särskiljer detta delmoment från en mer praktiskt inriktad färdighetsträning.

Norsk- och danskmomentet behandlas separat. Momentet byggs enbart samman med en strävan efter kulturell bildning, vilket synliggörs då kommentarsmaterialet uttrycker att norsk- och danskundervisningen länkas samman med att eleven ska bekanta sig med nordiska författare

(Lgr62:156).

Sammanfattningsvis kan skrivas att i styrdokumentet tenderar de kommunikativa förmågorna delas upp intagande och uttryckande. Ämnet delas därutöver upp i kommunikativa förmågor och kulturell bildning. Till största delen finns ett färdighetsbetonat fokus, men också mindre inslag av strävan efter kulturell bildning.

5.1.3 Hur klassificeras svenskämnet gentemot andra ämnen?

Ett tydligt fokus för svenskämnet var, som tidigare avsnitt visat, att träna kommunikativa färdigheter. Till viss del särskiljer det svenskämnet från andra ämnen. Tala och skriva, tillägnande av olika texttyper för olika syften, lyssnande och hantering av bildmedia var ämnesspecifika moment som tränade dessa färdigheter (se Lgr62:125). Momentens syfte var att öva eleven i grundläggande kommunikativa färdigheter, för att kunna förstå, kritiskt granska och ta ställning till det eleven hörde, såg och läste. Eleven skulle själv ha förmåga att uttrycka sig enkelt och klart (Lgr62:125). I kommentarsmaterialet poängterades dock att all ämnesundervisning skulle medverka till att utveckla dessa förmågor (Lgr62:138). Detta gör att svenskans ämnesidentitet kan klassas som svag i förhållande till andra ämnen, då ansvaret för att bygga kommunikativa färdigheter delas mellan flera ämnen.

Färdighetsfokus ger en brist på ämnesspecifikt innehåll att behandla. Innehåll hämtades delvis från skönlitteraturen, som var en del av svenskämnet, men också från andra ämnen. Eleverna skulle öva på att bearbeta och framställa detta från andra ämnen inhämtade innehåll. Svenskan ålades ett särskilt ansvar att ta hand om denna del av elevens utveckling (Lgr62:134). Ämnet hade således tilldelats ett huvudsakligt ansvar för ett moment, men var inte ensam om ansvaret. Det markerar de kommunikativa momentens öppenhet gentemot andra ämnen, då förmågan inte isolerades till ett särskilt delmoment eller ämne. Svenskämnet tog sig alltså in i andra ämnen.

Av dokumenten framgår att relationen också var den motsatta. De spontana, delvis lärarledda samtal som eleverna uppmuntrades att ha i talmomentet, de anföranden eleverna uppmuntrades till att hålla inom detsamma och de dramatiska framställningar eleverna skulle hålla borde enligt ämnesanvisningarna behandla ämnesinnehåll hämtat ur orienteringsämnena (Lgr62:148). Ämnesinnehållets behandling var dock olika i olika delmoment. Eleven tränade dels på redogörelser, men också på att ta ställning till olika innehåll i spontanare samtal (Lgr62:148). Gränserna mellan det talade svenskämnet och orienteringsämnena var därmed inte slutna.

Svenskämnet hade en viktig roll i formandet av den kritiske medborgaren då skolan skulle ”fostra eleven att kunna lyssna och se på ett vaket sätt” (Lgr62:141). Vad elevens vakenhet ska riktas mot står inte utskrivet. Det framgår dock att svenskämnet delar orienteringsämnenas funktion,

att forma medborgare som ska kunna upptäcka och förhålla sig aktivt till vissa typer av kommersiella och politiska budskap (Lgr62:141). De tränades däremot inte i att muntligt eller skriftligt påverka samhället.

Skönlitteraturen användes också som ett medel för att stötta upp andra ämnen. Via berikande skildringar skulle en vidgad empatisk förmåga byggas hos eleven, som därigenom skulle få en mer nyanserad bild av vad som behandlades inom OÄ (Lgr62:146, 150). Kombinerat med att även de kommunikativa delarna behandlades inom andra ämnen, framstår svenskans ämnesidentitet som otydlig.

Skönlitteraturen behandlades också ur andra synvinklar, slutna gentemot andra ämnen. Med en uppodling av intresse för språkets skönhet, motverkande av smakförskämning och bekantskapsstiftande med några moderna betydande författare gavs eleven en kulturell och estetisk fostran som inte återfinns i andra ämnen (Lgr62:125-127, 146). Dessa delar återfinns endast i svenskämnet, och markerar vikten av att förmedla hög kultur till eleverna genom träning i att uppskatta den redan ansedda litteraturen. Svenskan får en framträdande roll i den kulturella reproduktion mellan generationer. Tillsammans med grammatiken kan detta sägas vara det enda svenskämnesspecifika innehållet.

Som ett sista mål skrivs bekantskapen med de nordiska språken ut (Lgr62:125). Detta relaterades inte till andra ämnen utan syftade enligt ämnesanvisningarna endast till att eleverna i framtiden skulle kunna föra samtal med ”broderfolken” på sitt eget språk (Lgr62:158). Delmomentet behandlas separat och saknar öppning till andra ämnen, möjligen med undantag för litteraturmomentet. Enligt Bernsteinsk teori kan detta diskuteras i termer av överföring av ett kulturarv. Detta utgör emellertid en mycket liten del av styrdokumentet och anvisningarna. På grund av det lilla utrymme delen tar jämfört med övriga delar uppfattar jag den som mindre viktig.

5.1.4 Hur ramas svenskämnet in gentemot omvärlden och eleven?

Eleven tränades i att tala fritt om aktuella händelser, upplevelser och iakttagelser (Lgr62:127). Eleven uppmanades att inhämta stoff från sitt liv som han eller hon tränade att uttrycka i det här momentet. Denna frihet till trots var formen för samtalen inte oviktiga. Styrdokumentet uttrycker att eleven ska öva på att ”uppträda korrekt i vardagslivets talsituationer” (Lgr62:127). Detta kan jämföras med ett annat muntligt moment, eleven ska också ”öva på att hålla korta anföranden framför klassen med korta anföranden, berättelser, beskrivningar, redogörelser” (Lgr62:127). I detta moment stod formen snarare än det uttryckta innehållet i fokus. Eleven tränades därmed för två olika kommunikativa situationer: en dialogisk och en monologisk, där innehållet står i fokus i den dialogiska och formen i den monologiska. Momenten skiljer sig åt i fråga om sammanhanget där de

behandlas. Det senare kan tolkas som en mer offentlig talsituation.

Här betonades också den erfarenhetspedagogiska metoden. ”Skoltiden igenom är fria samtal i klassen att rekommendera som en god form av träning i att tala. Ämnen härför erbjuder t.ex. elevernas upplevelser och iakttagelser, gemensamma angelägenheter både i och utanför skolan, aktuella händelser samt gemensam läsning” (Lgr62:142). I citatet markeras vikten av samtalskonsten, och att viljan att uttrycka sig ökar då samtalsämnet är aktuellt för eleven. Denna del är också dialogisk i sin karaktär. I styrdokumentet står att det ”[v]äsentligt är, att eleverna lär sig att tala tydligt, uttrycksfullt och vårdat, hålla sig till ämnet, lyssna uppmärksamt till vad som sägs och söka förstå andras uppfattning” (Lgr62:142).

Läsmomentet består delvis av lästräning och studieteknik, där eleven ska träna på att kritiskt granska texter, finna fakta och kunna sälla ut det viktigaste. I kommentarsmaterialet poängteras att detta moment finns till för att eleven ska vänjas vid att orientera sig i sin omvärld, och även efter sin skoltid kunna fördjupa sina kunskaper och vidga sina intressen. Kunskaper skulle byggas utifrån elevens intressen, vilket synliggör en individualism och ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt. Momentet syftar till att ge eleven en metod för informationssökande, som eleven kan använda sig av även efter avslutad skoltid (Lgr62:143).

Läsningen delades upp i läsning för studier och upplevelseläsning. Den senare beskrivs på följande sätt: ”upplevelseläsning under lärarens direkta ledning [bedrivs] i syfte att utveckla elevernas intresse” (Lgr62:127). I kommentarsmaterialet utvecklas resonemanget. Pedagogen bör tillgodose elevernas behov av fantasiupplevelse, och det bör ”noga anpassas till elevens utveckling, behov och spegla [elevens] erfarenhetsvärld” (Lgr62:145). Texterna bör utgå ifrån elevens livserfarenhet, vidga elevens självkänedom, och tillgodose elevens behov av att ”drömma sig bort till främmande miljöer” (Lgr62:143-145). I de fiktionstexter som behandlades skulle eleven dessutom ”känna igen sig själva och sina problem” (Lgr62:145). Det framgår tydligt att eleven som subjekt stod i fokus i den skönlitterära textbehandlingen i 1962 års skola. Den skulle utgå från elevens erfarenhetsvärld, bygga och utveckla elevens personlighet. Litteraturbehandlingen var tydligt individualiserad.

En tänkbar funktion för den skönlitterära läsningen kan ha varit elevens ökade empatiska förmåga, perspektivvidgning, öppning för kritiska perspektiv och insikt i andra kulturer. Detta fick dock knappast något utrymme i styrdokumentet. Skönlitteraturens funktion bortom subjektet uttrycks i en kort mening: ”[l]itteraturen öppnar för nya perspektiv och vidgar världen” (Lgr62:145). Det kan alltså konstateras att litteraturen inte förväntades bidra till elevens möjligheter att agera i sin omvärld, utan mest till att lära känna och utveckla sin person.

Ytterligare en aspekt av behandlingen av skönlitteraturen var att den skulle ”grundlägga en

läskultur” och ”bidra till estetisk fostran” (Lgr62:127, 145). Eleven skulle introduceras för ”några betydande författare, huvudsakligen från modern tid” (Lgr62:127) och läraren skulle vägleda eleverna till ”den egentliga litteraturen”, från äventyrsromaner och ungdomsböcker (Lgr62:128). Här anges en riktning för elevens läsning. Eleven ska inte bara läsa sådant som ligger eleven nära, utan också sådant som generellt anses vara god litteratur. Vad detta innebär står inte utskrivet, men det öppnar upp för ett slags informell litterär kanon. Svenskämnets roll blev att förmedla en viss typ av kultur till eleverna. Att orientera dem i den moderna litteraturen innebar inte att de skulle bli bevandrare i kulturarvet, utan snarare att de skulle hitta fram till den bättre litteraturen. Vad som utgör denna bättre litteratur står inte angivet och bör därmed ha varit upp till pedagogen att avgöra. Andra faktorer än undervisningsplanen har spelat roll för litteraturvalet. Det kan konstateras att det finns en tydlig ansats till att påverka elevers litterära smak, att utveckla dem och bygga över deras erfarenheter.

Skrivdelen inleds med att eleverna skulle ägna sig åt ”fritt skriftligt berättande” som ska behandla ”egna upplevelser och iakttagelser” och ”läsning eller bilder från från fantasins värld” (Lgr62:128). Också här står eleven i fokus. I övrigt var formen för skrivandet bestämt. Brev- och instruktionsskrivande, arbetsbeskrivningar och praktiska skrivelser ingår i ämnet. Det senare exemplifieras med skrivande av ”kvitton, fullmakter, intyg och vanliga post- och järnvägsblanketter” (Lgr62:135). Eleven skulle dessutom träna på att skriva texter av mer akademisk karaktär, genom att ”göra skriftliga redogörelser av fakta” samt ”sammanställa uppgifter, citera källor och upprätta källförteckning” (Lgr62:135). Skrivdelen innehåller alltså både moment som är kopplade till eleven och mer praktiska skrivtyper som eleven okritiskt ska lära in. Skrivmomentet kan därför beskrivas som både slutet och öppet gentemot eleven.

Norska och danska, liksom språkstrukturavsnittet, handlar om att eleven ska lära sig regler och förstå danskan och norskan (Lgr62:128). ”Övning i form- och satslära”, ”språkriktighets- och interpunktionsövningar” och ”övning i att förstå danska och norska” (Lgr62:128). Här läser jag in ett slags överföringspedagogik, till viss del slutet från eleven. Det står också uttryckt i kommentarsdelen att eleven bör lära sig de nordiska språken på grund av att Sverige har ett allt större utbyte med andra länder (Lgr62:128). Det senare kan i motsats till det föregående snarare tolkas in i en, möjligen marknadsekonomiskt driven, globaliseringsprocess.

5.1.5 Sammanfattning 1962

Svenskämnet under Lgr62 var ett ämne med tydliga öppningar mot andra ämnen. Det utmärks bland annat av svenskans brist på eget ämnesstoff. De kommunikativa färdigheter som dominerar ämnet tränas genom att koppla samman och stötta upp med andra, mer stoffrika, ämnen. Det finns också

öppningar mellan ämnet och eleven som subjekt. Inte minst inom de delar som behandlar skönlitteraturen där anknytningen till elevens erfarenheter och personlighetsutveckling är tydligt och noggrant uttryckt. Detta blir litteraturens fokus snarare än att nyansera elevens världsbild, även om perspektivisering ingår som ett moment. Det får dock mindre plats än övriga.

Skönlitteraturmomentet är bland de mest ämnesspecifika. Förutom att fungera som ett medel för att lära känna sig själv, och till viss del sin omvärld, innebär momentet också en förmedling av ett litterärt arv. Dess utrymme är begränsat, men finns med. Inom delmomentet uttrycks ett tydligt bildningsideal, inom vilket eleverna ska vägledas i riktning att föredra den goda litteraturen framför den ”smakförskämmande” (Lgr62:125). Vad som faktiskt räknas som god litteratur specificeras dock inte i de här dokumenten. Det blir upp till respektive pedagog, eller andra omgivande kulturella faktorer, att bestämma. Enligt Stefan Lundström finns en viss fördröjning i valet av litteratur mellan generationer (Lundström 2007:171). Det är därmed rimligt att anta att den klassiska litteraturen gavs ett stort utrymme i den här delen.

Individualism rimmar väl med Englunds utbildningskonception och synliggör en intressant spänning mellan det subjektivitetsfokus och den erfarenhetsbetoning som finns i svenskämnet, och den objektivitet som betonas i andra ämnen. Denna diskuteras närmre i uppsatsens diskussionsavsnitt.

5.2 LGR80

Grundskolans läroplan från 1980 består av tre delar. Den inleds med en kort syftesbeskrivning, som följs av en målformulering. Denna följs upp med en presentation av de sju huvudmomenten som svenskämnet är uppbyggt av. Dessa huvudmoment är uppbyggda av vad som gäller i skolans alla tre stadier, och följs av en beskrivning av det som är stadiespecifikt. Jag kommer att förhålla mig till samtliga stadier, eftersom det i beskrivningarna står ”kunskap från tidigare stadier” ska behandlas vidare senare, med progression (Lgr80:133). Utöver styrdokumentet i svenska finns separata dokument som utgörs av kommentarmaterial. Jämfört med Lgr62:s kommentarer är dessa mycket omfattande. De är uppdelade i *Läsa* och *Skriva*, och utgörs av 150-200 sidor text. På grund av dess omfattning har de varit omöjliga att analysera i sin helhet. I det här avsnittet har jag därför valt att analysera noga utvalda delar av dessa, där det finns störst behov av nyanseringar eller förklaringar.

5.2.1 Vilka delmoment består svenskämnet av?

Läroplanen för 1980 års grundskola är uppdelat i följande huvudmoment, bestående av följande delmoment:

Tabell 2: Moment och delmoment Lgr1980

Tala och lyssna	Spontana berättelser och samtal om erfarenheter, äventyr, musik och film
	Beskriva och diskutera iakttagelser och undersökningar, utveckla idéer och förslag, pröva värderingar och attityder
	Diskutera aktuella händelser, problem, konflikter
	Planera, redovisa och utvärdera gemensamt arbete
	Undersöka ord och uttryck i olika sammanhang, och därvid komma underfund med kunskap om språket och språkbruket
	Medveten språkanpassning efter talsituation
	Analysera påståenden, debattinlägg etc.
Läsning	Litteratur för att nå kunskaper och perspektiv om egna förhållanden och livsfrågor
	Anpassa läsning efter syfte och textart
	Utvecklar förmåga att iakttä och reflektera över olika sätt att bygga texter så att form och innehåll stärker syftet
	Kunna ensam och i samtal med andra kritiskt granska texter av olika slag, även serier och massmarknadslitteratur
	Lär sig se hur värderingar i fråga om nationaliteter, socialgrupper, könsroller och yrkesroller präglar texter och hur egna förväntningar och värderingar styr vårt sätt att tolka texter
	Självständigt söka info genom t.ex bibliotek
Studier av massmedier	Använda tv, radio, film och tidningar för att skaffa sig kunskaper om händelser, människor och livsvillkor i olika sammanhang
	I samverkan med andra ämnen producera och diskutera medieprodukter för att dokumentera, väcka debatt och roa
	Skaffa sig kunskap om medias roll i samhället i samband med kritisk granskning av hur händelser, förhållanden eller problem framställs i dessa.
Skrivning	Tydligt uttrycka vad man menar
	Anpassa språkets innehåll och form till skrivsituationen, dvs med tanke på syftet med texten och dem som ska läsa den, och därvid ge sina texter en sammanhängande struktur
Språklära	Ordklasser, satser, satsdelar
	Iakttä och diskutera hur språket används beroende på sammanhang och syfte
	Orsak bakom språkbruk och språkskillnader så som offentligt språk, tal- och skriftspråk, grupper, dialekt,
	Lär sig något om barns språkutveckling
Språken i de nordiska länderna	Att och varför språk förändras
	Läs- och hörförståelse i danska och norska
	Orientering om övriga språk
	Uttalsregler för finska och isländska så att elever kan uttala namn och geografiska platser som ofta möts via t.ex massmedia.

1962 års monologiska huvudmoment ”tala” har 1980 blivit mer dialogisk, eftersom den här kallas

”tala och lyssna”. Lyssnardelen fanns med redan 1962, men då endast som underkategori till talandet. Förändringen indikerar en mer jämställd relation mellan de båda delarna. I övrigt är underkategorierna lika sina motsvarigheter från Lgr62. De spontana samtalen om för eleverna aktuella ämnen återfinns i de båda läroplanerna, liksom diskussionsövningarna. Dessa är dock mer preciserade och mer förankrade i samhället än tidigare. Detta synliggörs genom att ”tal- och lyssnarmomentet” kretsar kring framställning av nyhetsinnehåll, vilket tabellen ovan visar.

I tal- och lyssnardelen ingår också att analysera vad andra säger i ett politiskt sammanhang (debattinlägg, exempelvis). Dessutom ställer momentet krav på att eleverna ska arbeta i grupp. Att tala och lyssna handlar därmed också om att få fram ett budskap tillsammans med andra.

Den *dramatiska framställningen* har liksom delmomentet *korrekt vardagstal* försvunnit. Eleven förväntas istället ”undersöka ord och uttryck i olika sammanhang, och därvid komma underfund med kunskap om språket och språkbruket” (Lgr80:136). Formen för inhämtning av kunskap om språk och språkbruk har förändrats och sker istället i ett öppnare format, genom att aktivera eleverna. Genom ett aktiverat subjekt som söker språkets användning, och hur detta språk är beroende av sammanhanget, synliggör detta en svagare inramning.

Det moment som 1962 kallades för *läsa kvarstår*, men Lgr80 har läsmomentet splittrats upp. Delar av vad som ingick i Lgr62:s läsmoment har i Lgr80 brutits ut till ett eget moment. *Studier av massmedier* får därmed ett större utrymme i styrdokumentet än tidigare. Momentet syftar till att nå kunskap och nya perspektiv på tillvaron, samt om hur elevens tolkning av texter är beroende av vilken bakgrund eleven har (Lgr80:135). Detta antyder att samhällsfrågor fått ett större utrymme i svenskämnet än tidigare.

I Lgr62 bearbetades texter olika beroende på genre. Skönlitteraturen ges ett större utrymme i Lgr80 än i Lgr62. Läsning inom svenskämnet har i Lgr80 fokuserats kring skönlitteraturen, medan läsning av sakprosa och medietexter anses ha delvis andra syften och därmed är i behov av andra metoder. Läsmomenten kan sägas ha delats upp baserat på läsningens syfte.

Det skrivmoment som fanns i Lgr62 liknar till stor del skrivmomentet från Lgr80. Delar av momentet har dock flyttat till delmomentet *språklära*, som bland annat behandlar syftes- och mottagaranpassning, orsaken till språkförändringar (Lgr80:141). *Språkiakttagelser och övningar* kan också sägas ha uppgått i detta moment, i och med att de grammatiska delarna behandlas här. I Lgr62 innehåller skrivmomentet en framställning av flera olika texttyper, som det fria berättandet, informationstexter, praktiska skrivelser etc. I Lgr80 är skrivmomentet märkbart mindre preciserat. Inga genrer eller specifika skrivelser står angivna. Därmed ges en större frihet att tolka vilken typ av texter eleverna ska framställa.

Norska och danska finner sin motsvarighet i *språken i de nordiska länderna*. På rubriknivå är

skillnaden mellan momenten liten, men det görs synligt att även andra språk än norska och danska ingår i svenskämnet.

5.2.2 Hur klassificeras delmomenten gentemot varandra?

Det moment som tilldelats minst fysiskt utrymme i Lgr80 är *Språken i de nordiska länderna*. Detta delmoment behandlar, liksom sin motsvarighet i Lgr62, läs- och hörförståelse i danska och norska. Under massmedierubriken poängteras dock att norska och danska medier också ska behandlas i undervisningen. Detta för att få nordiska perspektiv på händelserna i omvärlden, samtidigt som läs- och hörförståelsen tränas (Lgr80:138). Dessa båda moment flätas samman och bär upp varandra och kan därmed sägas vara svagt klassificerade gentemot varandra.

I tal- och lyssningsdelen av styrdokumentet ingår diskussioner som ett självständigt moment men dessa diskussioner återkommer också i andra moment, som en del i lärandet. Inom momentet *studier av massmedier* förväntas eleverna diskutera olika medieprodukter som tidningar, radio- och tv-program (Lgr80:138). Förutom att behandlas som ett eget moment förekommer massmedia som ämnesstoff i flera andra delmoment, exempelvis vid ”tal- och lyssningsmomentet” där medieprodukter fungerar som underlag för ”spontana diskussioner” (Lgr80:134).

Flera av delmomenten verkar som medel för att lära känna sin samtid. I talmomentet förväntas eleven ”diskutera aktuella händelser, problem och konflikter” (Lgr80:138). Samhällsförhållanden studeras både i massmediemomentet och i det moment som behandlar de nordiska språken. Skönlitteraturen tilldelas en liknande roll, då den ska ”användas för att få kunskaper om den värld [eleverna] lever i och får perspektiv på egna förhållanden och livsfrågor” (Lgr80:138). I undervisningen ska ett brett urval av texter som belyser ”förhållanden och relationer mellan människor i sammanhang som hem, skola, fritidsliv och arbetsliv” behandlas (Lgr80:138). Också inom talmomentet ska eleverna ”analysera egna och andras påståenden, debattinlägg” (Lgr80:136). Dessa olika huvudmoment belyser en större helhet, med flera metoder och ur flera olika vinklar. Det visar att delmomenten är svagt klassificerade gentemot varandra.

Under momentet språklära studeras språkets grammatiska uppbyggnad. Det är det enda moment där detta står explicit uttryckt. Momentet består också av att kunna analysera människors skilda språkbruk, t.ex baserat på ”olika grupper”, men också dialekter och offentligt språk (Lgr80:141). Också här är blicken riktad mot vad som sker i samhället.

Det finns få hårt klassificerade moment inom svenskämnet i Lgr80. De olika delarna tycks samverka, som analytiska instrument i en omvärldsdekonstruktion. Grammatiken avhandlas dock relativt slutet inom språkbruksmomentet, vilket är en likhet med Lgr62.

I övrigt används de olika kommunikationsformerna för att stärka varandra. Diskussioner ska exempelvis föras kring vad eleverna läser, och om hur skriftlig framställning ser ut. Mediegranskningen är till exempel en del i lästräningen (Lgr80:134). Eleven ska själv producera en medieprodukt för att kunna analysera massmedia. Momenten är därmed mycket öppna gentemot varandra.

5.2.3 Hur klassificeras svenskämnet gentemot andra ämnen?

Det framgår tydligt i Lgr80 att skönlitteraturen har fått en större plats än i 1962 års styrdokument. Svenskämnet har tilldelats ett särskilt uppdrag när det kommer till att behandla just skönlitteraturen. Det står utskrivet att "[s]akprosan dominerar läsningen i orienteringsämnena, och instruktioner och anvisningar kommer in i praktiska sammanhang i alla ämnen. Skönlitteraturen bör därför få dominera i ämnet svenska" (Lgr80:136). Skönlitteraturen har emellertid också en roll inom andra ämnen. Det faktum att skönlitteraturen så tydligt lyfts fram i svenskämnet markerar dock en ämnesidentitet. Under 1960-talet gavs sakprosan och skönlitteraturen istället likvärdiga utrymmen. Båda litteraturformerna hade viktiga roller i flera ämnen. Det skönlitterära momentet kan därmed sägas vara starkare klassificerat gentemot övriga ämnen under Lgr80 än under Lgr62.

Skönlitteraturens funktion år 1980 var att nyansera perspektiv och skapa ökad empatisk förmåga, visa hur vår bakgrund färgar vår tolkning av omvärlden. Detta synliggörs i följande citat "[eleven] lär sig se hur värderingar i fråga om nationaliteter, socialgrupper, könsroller och yrkesroller präglar texter och hur egna förväntningar och värderingar styr vårt sätt att tolka texter" (Lgr80:138). Skönlitteraturen behandlas alltså inte längre som slutna bildningskunskaper, som det till viss del gjorde i Lgr62. Kunskap om författare eller kanoniska verk ingår inte i Lgr80:s svenskämne. Trots att skönlitteraturen ges ett särskilt utrymme i svenskämnet är dess funktion närmast samhällsvetenskaplig. Det svenskämnesspecifika blir snarare fråga om att visa skönlitterärt perspektiv på samhällsfrågor än att överföra ett litteraturvetenskapligt innehåll.

Sakprosatexterna tar liksom de skönlitterära texterna ett stort utrymme i 1980-talets svenskämne, inte minst i delmomentet "massmedias roll i samhället". Omvärldsbevakning, i fråga om tidningar, radio och film, ska behandlas för att inhämta kunskaper om aktuella händelser och andra människors livsvillkor (Lgr80:138). Om det i Lgr62 var de rent kommunikativa svenskfärdigheterna som tog sig in i andra ämnen, där stoffinhämtningen användes för framställning av dessa kommunikativa färdigheter, tar Lgr80 rent ämnesstoff sig in i ämnet. Tidigare har detta behandlats inom samhällskunskapsämnet. Ämnet kan därmed beskrivas som nedmonterat gentemot andra ämnen jämfört med 1962 års svenskämne.

Det finns dock också en tydlig samverkan mellan byggandet av språket och ämnesstoff hämtat ur andra ämnen. I styrdokumentet står det:

Språket växer med ökade erfarenheter av omvärlden. Eleverna ska därför genom direkta iakttagelser och undersökningar av omvärlden i samverkan med andra ämnen, genom studier av massmedier och litteratur samt i gemensamt skapande arbete ständigt skaffa sig nya kunskaper och erfarenheter (Lgr80:136).

Genom att ta in andra ämnen i svenskämnet byggs, enligt ovanstående formulering, ett vidare och mer nyanserat språk. Det står att eleverna därmed ”tillägna[r] sig ett allt rikare ordförråd och klarar begrepp och föreställningar om den verklighet som orden representerar” (Lgr80:136).

5.2.4 Hur ramas svenskämnet in gentemot eleven och elevens omvärld?

I fråga om svenskämnets inramning i förhållande till elevernas liv bortom skolan, står det redan i målformuleringen uttryckt att ”[a]lla barn måste känna att deras språk duger och att de kan använda sina erfarenheter och sina ord i läs- och skrivinläringen. Därför måste man anknyta den gemensamma läs- och skrivundervisningen till händelser och dagligt arbete i klassen och till de gemensamma idéer och intressen barnen utvecklar där” (Lgr80:134). Längre in i texten, under målformuleringen för läsningen i svenskämnet skrivs på liknande sätt att ”erfarenheter måste få styra arbetssättet” och att ”erbjuda perspektiv på förhållanden och livsfrågor” (Lgr80:136). Det faktum att elevens eget liv involveras i undervisningen ges som en förutsättning för att läs- och skrivundervisning ska kunna bedrivas. De arbeten som ska utföras måste kopplas till elevens liv, erfarenheter och upplevelser, vilket innebär att den kommunikativa kunskapen byggs kring vad eleverna har för livskunskaper. Om inramningen vore stark hade subjektet isolerats från inhämtningen av språket. Det hade inneburit en förmedlingspedagogisk, auktoritativ syn på litteratur och läsning där förmågor, eller ett av styrdokumentet bestämt innehåll, skulle ha överförts till eleverna. Också i Lgr62 fanns eleven med som en viktig faktor. Gällande litteraturens inramning gentemot eleven har inga stora förändringar skett.

Den stora skillnaden mellan styrdokumentet gäller inramningen mot elevens omvärld. Ett exempel som synliggör relationen mellan ämneskunskapen, omvärlden och eleven är det avsnitt som behandlar massmedieanalys. Där står det att ”språket växer med ökade erfarenheter av omvärlden” (Lgr80:136). Därmed uttrycks också en syn på en kunskap som växer med vad man kan kalla för bildning, eller samhällelig medvetenhet. Citatet fortsätter:

Eleverna ska därför genom direkta iakttagelser och undersökningar av omvärlden i samverkan med andra ämnen, genom studier av massmedier och litteratur samt i gemensamt skapande arbete ständigt skaffa sig nya kunskaper och erfarenheter. De skall därigenom tillägna sig ett allt rikare ordförråd och klarar begrepp och föreställningar om den verklighet som orden representerar (Lgr80:136).

Citatet uttrycker en uppmuntran till att plocka in erfarenheter från andra ämnen i svenskämnet, delvis som ett medel för att utveckla elevens svenskkunskaper. Kunskapsbyggandet går också på andra håll, vilket uttrycks genom följande citat: ”[m]ed språkets hjälp kan påverka sin egen situation och samhällets utveckling” (Lgr80:134). Eleven som objekt bygger alltså upp språket kring kunskaper om världen. och anses ha bättre förutsättningar att ta del av världen med ett bättre språk. Eleven förväntas också kunna påverka världen genom att språkliga kunskaper upparbetas. Svenskämnet kan därför ses som integrerat i det omgivande samhället.

De olika delmomenten har olika roller i detta samhällsintegrerade svenskämne. Skönlitteraturen är till för att ”[u]tveckla intresse och förmåga att använda litteratur för att få kunskaper om den värld de lever i och perspektiv på egna förhållanden och livsfrågor” (Lgr80:138). Litteraturen inom ämnet fungerar som en del i att förstå omvärlden. Eleverna ges dessutom verktyg för att studera hur subjektet inverkar på förståelsen av texten genom att eleven ”[l]är sig hur värderingar i fråga om t ex nationaliteter, socialgrupper, könsroller och yrkesroller präglar texter och hur egna förväntningar och värderingar styr vårt sätt att tolka texter” (Lgr80:138).

Samhällsförståelse och samhällspåverkan isoleras inte till en fråga om litteratur och språk. Mediabevakningen blir en viktig del av svenskämnet genom att det figurerar som ett eget moment i undervisningen. I styrdokumentet står att eleven ska ”skaffa sig kunskaper om massmedias roll i samhället i samband med kritisk granskning av hur händelser, förhållanden eller problem framställs i dessa” (Lgr80:138). I svenskämnet ingår att ”använda tidningar, radio- och TV-program och film för att skaffa sig kunskaper om händelser, människor och livsvillkor och sociala sammanhang” (Lgr80:138).

Också skönlitteraturen används som ett medel för att förstå samhället. Under Lgr62 användes skönlitteraturen som ett medel för att nyansera tankesätt och utforska jaget. Det är en aspekt som också finns med i Lgr80 då eleven ska ”reflektera och fantisera över personliga upplevelser genom att skriva dikter, dagböcker, brev, berättelser, noveller etc” (Lgr80:139). Dokumentet zoomar dock också ut från subjektet då eleverna ska ges ”perspektiv på sig själva i förhållande till andra människor” (Lgr80:134). I Lgr80 ska eleven genom litteraturen ”få möta verkligheten så som andra

människor upplever och tolkar den. De ska få inblick i materiella och sociala villkor i olika tider och olika delar av världen” (Lgr80:134). Det handlar alltså inte främst om att utforska jaget, utan jaget i relation till andra och som en del av samhället och omvärlden.

Dessa tendenser går också att skönja i skrivmomentet. Under Lgr62 lärde sig eleverna framställa texter utifrån den egna fantasin, alltså byggde de historier från egna erfarenheter. Därutöver tränades de på att lära sig olika genrens uppbyggnad och att själv skriva inom en sådan genre. Jaget och förmedlingen stod alltså i fokus för skrivundervisningen. I Lgr80 står det istället uttryckt att eleverna ”skall lära sig använda skrivning som ett sätt att ta kontakt med andra människor” samt att ”förmedla nyheter och debattera förhållanden och problem i avsikt att påverka och förbättra” (Lgr80:139). Denna skrivundervisning vänder blicken bort från eleven själv och ut för att vara verksam i samhället. Den samhällliga passivitet som fanns i Lgr62, när subjektivitet och traditionalism stod i fokus, har förändrats till att fostra elever för en mer aktiv samhällsroll.

5.2.5 Sammanfattning 1980

Den för 1980-talet och tidiga 1990-talets rådande läroplanen utmärks tydligt av en mycket svag klassifikation där svenskämnet hämtar in stoff från andra ämnen, och där de olika delmomenten och ämnena tycks arbeta mot ett gemensamt mål: att eleven ska fungera som en aktiv samhällsmedborgare. Ämnets svaga inramning gentemot eleven som subjekt och gentemot den omvärld som omger eleven och skolan går i samma riktning.

En klassifikationsanalys visar att målet är en elev som är verksam i samhället, som samarbetar och bygger relationer. Detta synliggörs bland annat då momentet *tal* döpts om till *tala och lyssna*, det visar en mer dialogiskt inriktning. Det korrekta talet har förändrats till att eleven själv tränas att undersöka sitt eget och andras språkbruk. Skrivmomentet visar en elev som är aktiv i världen, då eleven förutom att analysera media också tränas i att uttrycka åsikter. Det skiljer sig från Lgr62:s intagande fokus. Samma tendenser synliggörs i behandlingen av norskan och danskan. Argumentet för att träna dessa språk var i Lgr62 kulturarbetsbetonat, men går med formuleringen om ökat utbyte mellan länder att koppla till en globalisering och marknadsintressen. I Lgr80 fanns det med för att eleven kunna ta in andra perspektiv på nyheter.

Inramningen gentemot eleven är likvärdigt svag i styrdokumentet från 1962 och 1980. Ett visst mått av individualism finns med i båda. Den stora skillnaden är att klassifikationen mellan ämnena fått en annan karaktär. Om de i Lgr62 användes till att lyfta in stoff som kunde behandlas inom svenskan, där de kommunikativa färdigheterna stod i fokus, är gränserna mellan ämnens syften i Lgr80 nästan helt nedmonterade. Svenskan ansvarar visserligen för skönlitteraturen i högre grad än tidigare, men behandlas inte bara som ett sätt att lära känna sig själv eller för att överföra kultur,

utan för att nyansera elevernas bild av omvärlden. Uppdraget blir därigenom detsamma som för övriga skolämnen, men metoderna för att göra det skiljer ämnena åt. I Lgr62 var målet delvis splittrat. Svenskämnet kan därför sägas ha gått mot en svagare klassifikation gällande svenskämnets andra ämnens mål. Inramningen mot eleven är likvärdig, men gentemot andra ämnen och den värld som omger eleven är den svagare än i Lgr62.

5.3 KLASSIFIKATION OCH INRAMNING LGR 2011

I det här avsnittet presenteras resultatet av analysen av styrdokumentet i svenska från 2011, samt det av Skolverket utgivna kommentarsmaterialet. I styrdokumentet från 1962 var kommentarerna en del av styrdokumentet, men under Lgr11 utgörs det av ett separat dokument. Kommentarna värderas dock, officiellt, lika. De fungerar som ett stöd för uttolkning av de annars ganska allmänt hållna styrdokumentet. De delar som bifogats i 2011:s läroplansdokument är betydligt mindre omfattande än sina föregångare. Denna del av dokumentet består av 16 sidor, att jämföra med Lgr62 som var 39 sidor långt. Med kommentarsmaterialet blir dock dokumenten storleksmässigt jämbördiga.

5.3.1 Vilka delmoment består svenskämnet av?

Det centrala innehållet beskriver de moment som måste finnas med i undervisningen. Struktureringen i sig behöver inte göra avtryck i undervisningen.

I det centrala innehållet anges vad som ska behandlas i undervisningen. Innehållet är indelat i kunskapsområden som i sin tur består av ett antal punkter. Kunskapsområdena behöver inte motsvara i undervisningen, utan de är enbart ett sätt att strukturera innehållet i ämnet. Hur de olika innehållspunkterna hanteras i relation till varandra är något som lärare tillsammans med elever måste avgöra. Det centrala innehållet säger heller ingenting om hur mycket undervisningstid som ska ägnas åt de olika punkterna. (Kommentarsmaterial 2011:4)

I likhet med Lgr 1962 uttrycks det tydligt att ämnesinnehållets huvudmoment och delmoment inte är till för att skapa gränser mellan momenten i undervisningen, utan bara för att strukturera upp vad som ska finnas med. Aktivt har dock en annan strukturering av innehållet valts, jämfört med tidigare läroplaner. Detta bedömer jag som intressant nog för att illustrera förändringen. Delmomenten struktureras i enlighet med nedanstående tabell, och kommenteras kort nedanför.

Tabell 3: *Huvudmoment och delmoment Lgr11*

Delmoment	Uppdelning av delmoment
Läsa och skriva	Lässtrategier för olika texttyper
	Skrivstrategier för olika texttyper
	Textbearbetning och respons
	Datorn som skrivverktyg
	Grammatik
	Hjälpmedel (bl.a ordbok) för stavning och ordförståelse
Tala, lyssna och samtala	Samtal: Leda, delta, argumentera, sammanfatta
	Muntliga presentationer med ämnen från skola och samhällsliv
Berättande texter och sakprosatexter	Skönlitteratur från Sverige, Norden, världen från olika tider som belyser identitets- och livsfrågor.
	Språkliga drag, berättarstruktur, uppbyggnad i skönlitteratur
	Stilistisk åtskillnad i litterära genrer
	Några författare från Sverige, Norden, världen från olika tider och deras verk
	Innehåll, syfte och språkliga drag i sakprosatext
	Analys av texttyper kombinerandes ord, bild, ljud
	Kombinera texttyper
Språkbruk	Språkliga minnesstrategier
	Ords nyanser och värdeladdning
	Nya ord i språket
	Ordval beroende på syfte och mottagare
	Språklig betydelse för inflytande och identitetsutveckling
	Etiskt och moraliska effekter av språkbruk beroende på sammanhang
	Språkliga variationer geografiska
	Historiskt språkbruk och nationella minoritetsspråk
Informationssökning och källkritik	Olika former av mediasök
	Citering och källhänvisning
	Sortering och värdering av källor

Värt att notera är delmomentkategoriseringen sker på andra premisser än tidigare. I Lgr62 kategoriserades de kommunikativa momenten baserat på huruvida de var vad jag här har valt att kalla intrycks- eller uttrycksbaserade. Intryck handlar om tillgodogörande av information, alltså läsande/lyssnande. Uttrycksbaserade handlar istället om muntliga och skriftliga element, alltså element där eleverna själva gör sig hörda. En viss förskjutning skedde redan med Lgr80, där tala och lyssna sattes samman, i övrigt var momenten självständiga från varandra. I Lgr11 är det fullt ut kommunikationsformen som styr uppdelningen. De kommunikativa förmågorna delas in efter textbaserade eller muntliga förmågor (där läsa och skriva sätts samman till en enhet, medan tala och lyssna sätts samman till en).

Litteraturen, som tidigare fungerade som underkategori till läsningen, har nu brutits ut till att fungera som ett eget delmoment, vilket kan ha gett den ett större fokus än vad den fått i de föregående läroplanerna. Detta indikerar att litteraturen gått från att fungera som ett verktyg för att arbeta med läsförståelsen till att den från 2011 i högre grad behandlas som ett mål i sig. Bytet av klassifikationsstruktur kan alltså få viktig inverkan på hela svenskämnetns struktur. Delmomentens namn belyser dock en annan form av litteraturläsning. Om det under 1980-talet fungerade som ett sätt att synliggöra och perspektivera omvärlden har Lgr11:s delmoment namn som: ”stilistiska drag”, ”berättarstruktur” och ”genre”. Det indikerar litteraturstudier med större fokus på form än innehåll.

I 2011 års läroplan har, med stor sannolikhet till följd av informationssamhällets genomslag, informationssökning och källkritik blivit självständiga delmoment. De motsvaras möjligen av massmedieläsningen i Lgr80, som dock var inriktad på just media. Vad som ska granskas anges inte i Lgr11. Det visar ett i styrdokumentet uttryckt behov av att den enskilde individen själv måste söka, sälla och värdera sin kunskap, istället för att få den förmedlad.

Språkbruk har ersatt den tidigare benämningarna språklära och språkiakttagelser. Båda dessa delmoment handlar om hur språket används för olika syften, i olika sammanhang. Det har dock skett en förändring i valet av ord – att själv bruka istället för att iaktta. Elevernas anpassning går från iakttagelse till utförande. Grammatiken var tidigare en del av denna språkiakttagelse, men har nu brutits ut till en egen del.

Nordiska språk fungerade tidigare som ett eget delmoment. Sedan 2011 är det lagt som en underkategori till språkbruk och språkliga variationer. Dess utrymme och fokus har minskat, från ett eget moment till den del för att uppnå ett annat syfte.

5.3.2 Hur klassificeras delmomenten gentemot varandra?

I styrdokumentet står det att eleverna efter avslutad grundskola ska kunna ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift”, ”läsa och skriva skönlitteratur och andra texter i olika syften”, ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang”, och ”urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer samt söka information från olika källor och värdera dessa” (Lgr11:223).

Vad som är tydligt i dessa styrdokument är att det är stort fokus på att bygga upp färdigheter, instrument, lära sig *hur* man talar, skriver, läser och bearbetar, snarare än att stoffet sätts i fokus. Strategier är ett återkommande begrepp. Styrdokumentet uttrycker att eleverna ska ha strategier för läsförståelse, strategier för att skriva genreanpassade texter, språkliga strategier för att minnas och lära (Lgr11:225-226). Dessa strategier är färdigheter nära kopplade till att kunna utföra en specifik uppgift, vilket gör att det som lärs ut är fråga om starka klassificeringar mellan respektive färdighet. Detta kan närmare exemplifieras med strategierna för att skriva genreanpassade texter, anpassade efter deras typiska uppbyggnad och typiska språkliga drag (Lgr11:225). Här finns ett tydligt fokus på formen för innehållets framställning, snarare än vad som faktiskt framkommer i texterna. Genreskrivning var en viktig del av Lgr62. Då tränade eleverna på att framställa olika genrer, medan Lgr11 lär ut dessa strategier. I Lgr62 och Lgr80 övade eleven också på att framställa ett innehåll, och prövade då både muntligt och skriftligt. En uppgift skulle presenteras i båda dessa former. Under 1980-talet var dessa tendenser ännu tydligare än i Lgr62. Då stod texten som uttrycks- och påverkansmedel i fokus, snarare än dess form. Det visar att eleverna inte uppmuntras att vara lika aktiva, samhällsfokuset och samhällspåverkan som var tydligt uttryckt i Lgr80 har helt försvunnit. Lgr11:s styrdokument visar en riktning mot större slutenhet mellan kommunikationsfärdigheterna. Värt att notera är att i den muntliga delen står det vad eleven bör behandla i sin muntliga kommunikation: skola och samhälle (Lgr11:225). Detta är en kvarleva från Lgr62. De skriftliga delarna behöver inte behandla detta innehåll. Både i Lgr80 och Lgr11 förhåller sig momentet öppet gentemot andra delmoment. I Lgr80 mot medie- och informationskritik, i Lgr11 mot språkbruksdelen.

I styrdokumentet ingår också kunskap om olika former av sakprosa. Dessa ska vara beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande. Exempel på detta är: tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginslag. Eleverna ska ha kunskap om deras olika syften, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag (Lgr11:226). Återigen märks det tydligt att eleverna ska lära sig verktygen för att anpassa texten för syfte och mottagare, för att sedan kunna använda dessa. Texttyperna är klassificerade gentemot varandra, och det blir upp till läraren att välja det innehåll som ska behandlas. Avgörandet sker alltså på en lägre samhällsnivå, vilket visar att de

som utformat dokumenten snarare fokuserat på formen för texterna än det innehåll som behandlas. Det är en tydlig förändring gentemot textbehandlingen inom Lgr80, där skönlitteraturen och medierna fick stort utrymme i svenskämnet. Texternas form fick lite eller inget fokus, det fick framförallt textinnehållet och dess samhälleliga påverkan. Formfrågor hade större utbredningsgrad under Lgr62. Det markerar alltså en tillbakagång till Lgr62:s syn på elevens aktivitet, men visar ändå en förändring i textbehandlingen.

En annan tydlig förändring, är de nordiska språkens roll. Kunskaperna som ska läras ut är desamma, men syftesbeskrivningen och placeringen inom ämnet gör att man kan argumentera för att klassificeringen av delmomentet har påverkats. Det poängteras visserligen i kommentarsmaterialet att de nordiska språken finns med för att stärka deras ställning, då nordiska ungdomar i högre utsträckning än tidigare förlorat förmågan att förstå varandras språk (Kommentarsmaterial 2011:10). Det är närmast samma formulering som användes i Lgr62. Skillnaden gentemot 1980-talets nordiska språkmoment är dock tydligt. Det fungerade som en del i att få perspektiv på nyhetskällor och därmed som en del i att verka som aktiv deltagare i samhällslivet. I Lgr11 har förändring skett, då momentet bakats in i språkbruksdelen. Detta gör dock att momentet gått från att fungera som ett inom ämnet hårt klassificerat moment till att nu backa upp ett annat, nämligen språkbruksmomentet. I de faktiska styrdokumenterna behandlas det som en sätt att nå kunskap om det egna språket och på så sätt förbättra den egna kommunikativa förmågan. De nordiska språkens utrymme minskar också då även de nationella minoritetsspråken ska ges plats i svenskämnet. Deras plats likställs med de nordiska språkens. Det rent språkliga, det kommunikativa, står i fokus.

Ur denna aspekt skiljer sig de delar som behandlar skönlitteraturen från de språkliga delarna av ämnet. Det finns ett visst fokus på de instrumentella delarna av ämnet, att lära sig språkliga drag och olika berättartekniska grepp. Detta exemplifieras med följande citat: ”språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur” samt ”skönlitterära genrer och hur de stilistiskt skiljer sig från varandra” (Lgr11:226). Men här återfinns också kunskaper av annan karaktär: ”Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” ska finnas med, och ”författares verk samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i”. De kunskaper som nås här syftar inte främst till att bygga kommunikativa förmågor, utan har en bildningsanspråk (Lgr11:226). De andra delmomentens fokus, och det här fokuset, gör att de behandlas på olika sätt. Sakprosan behandlas instrumentellt, medan skönlitteraturen har tilldelats delvis andra uppgifter. Därmed skiljer styrdokumenterna tydligt på de båda texttyperna och deras plats.

Generellt kan sägas att det är svårare att finna en relation mellan momenten i dessa styrdokument

jämfört med de från 1962 och 1980. I styrdokumentet från 1962 var förhållandet mellan delmomenten tydligt uttryckta, medan relationerna mellan 2011:s inte är lika tydligt uttryckta. Av detta drar jag slutsatsen att ämnesmomentens konstruktion sedan 2011 i större utsträckning än tidigare bestäms på en lägre samhällsnivå.

5.3.3 Hur klassificeras svenskämnet gentemot andra ämnen?

I delmomentet ovanför beskrivs hur strategier för språkliga färdigheter i viss mån isolerar de olika arbetsmomenten inom ämnet från varandra. De kommunikativa strategierna lärs ut inom svenskämnet, men plockas sedan in i andra ämnen när det finns ett innehåll som behöver framställas. Ansvarsfördelningen beskrivs på följande sätt: "[ä]mnet svenska får ett stort ansvar för elevernas språkutveckling, för deras möjligheter att utveckla sitt tänkande och lärande och för deras förståelse för sig själva och andra människor" (Kommentarsmaterial 2011:7). Det är dock tydligt att ämnena har olika fokus och egna identiteter. Genom deras olika ansvarsområden synliggörs klassifikation mellan ämnena. Svenskämnet ansvarar för kommunikationen, men är förhållandevis tomt på stoff att framställa. Kunskapsområdena används dock inom de båda ämnena, varpå murarna inte är intakta. Kommentarsmaterialet beskriver förhållandet mellan ämnena på följande sätt:

Alla skolans ämnen har ansvar för att inom ramen för ämnet, studera de olika texter som används i undervisningen. Svenskämnet har alltså inte ensamt ansvar för att eleverna kan läsa facktexter som hör till andra ämnen. Däremot kan eleverna ta med sig det de lär sig om sakprosatexter på lektionerna i svenska till andra ämnen. På så sätt kan de lättare läsa och förstå texter i exempelvis historia (kommentarsmaterial 2011:18)

Källkritiken återfinns inom flera ämnen: inom svenskämnet, SO-ämnena och NO-ämnena. Detta är ämnesgemensamt, vilket till viss del indikerar en svag klassifikation ämnena emellan eftersom de delvis tränar samma färdigheter. De har dock tilldelats olika ansvarsområden. Relationen förklaras i följande citat: "Även i en del andra skolämnen ingår det att använda och kritiskt granska källor. Men det är svenskämnet som har huvudansvaret för att eleverna lär sig att söka information ur ett allt mer varierat urval av källor, en kunskap som de sedan har användning av i andra skolämnen" (Kommentarsmaterial 2011:8). Källkritiken är ämnesgemensam, svenskämnet bär emellertid huvudansvaret för att träna informationssökning. Detta skulle kunna ses som ytterligare en strategi, som lärs ut inom svenskämnet.

Även i tidigare läroplaner har källkritiken varit ett gemensamt mål för SO-ämnena och svenskan. Hur kritiken är utformad, samt målet för denna kritik, har som tidigare konstaterats skiftat. Notervärt är att framställning av stoff hämtat ur andra ämnen också nämndes i Lgr80, men

att inläringen då gick i motsatt riktning. Språket byggdes genom att tala och skriva om ett samhälleligt innehåll. I Lgr11 lärs strategierna ut oberoende av ämnena, och därmed förväntas eleven kunna framställa vilket innehåll som helst. Det visar ett avintellektualiserat språkbyggande.

Även om svenskan är ett färdighetsämne har det delvis ett kunskapsinnehåll. Det tydligaste exemplet på detta är litteraturen. I föregående avsnitt beskrevs hur vissa delar av litteraturundervisningen ur vissa aspekter visade sig vara hårt klassificerat i förhållande till andra delmoment inom svenskämnet. I kommentarsmaterialet poängteras dock att skönlitteraturen kan öppna upp för samarbete med exempelvis historieämnet. Litteraturen används som innehåll för att lära känna en värld bortom skolan. Jaget blir dock viktigt, men som en del i ett sammanhang (Lgr11:226). I kommentarsmaterialet uttrycks denna möjliga ämnessamverkan på följande sätt:

I de senare årskurserna finns ett litteraturhistoriskt anslag av mer allmänbildande karaktär. Det är formulerat som historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i. Genom att läsa en roman, diskutera sin upplevelse av det lästa och dessutom få kunskaper om författarens tid och den kultur som hon eller han levt och verkat i, kan elevernas förståelse för litteraturen fördjupas. Historiska och kulturella sammanhang kan också innebära studier av litterära epoker. Här öppnas möjligheter för svenskämnet att samverka med andra skolämnen (kommentarsmaterial 2011:17)

Här synliggörs ytterligare en skillnad gentemot 1980:s läroplan. Litteraturen kan samverka med historien och identitetsbyggandet. I Lgr80 är det snarare samhällsvetenskapliga perspektiv som står i fokus, ett synliggörande av människors materiella och sociala villkor. Hur en text kan förstås i ett historiskt sammanhang utifrån sin författare och hur jaget kan förstå sig själv med litteraturen som hjälp, är inte ett medel i ett skapande av en aktiv samhällsmedborgare, så länge det inte kopplas till samtiden. Öppningen mot historien istället för samhällsvetenskapen kan därmed ses som en ytterligare passivisering av elevens litteraturläsning.

Språket sägs vara i ständig utveckling, det är i Lgr11 svenskämnets ansvar att belysa detta och göra eleverna uppmärksamma på hur språket förändras. Här ingår att studera dialekter, sociolekter eller andra varianter av talad svenska som kan belysa detta (kommentarsmaterial 2011:21). Detta moment, i vilket nordiska språk också ingår, hade under 1980-talet en öppning mot samhällsvetenskapen genom att fungera som medel för att ta till sig nyheter från andra länder och därmed få andra perspektiv på tillvaron. Numera är momentet svenskämnesspecifikt.

5.3.4 Hur ramas ämnet in gentemot eleven och elevens omvärld?

De för Lgr11 så framträdande *strategierna* byggs närmast isolerade från subjektet. Av läroplanen att döma ska eleverna lära in dessa strategier, varpå de ska appliceras. Strategierna fungerar som

verktyg för att eleverna själva ska kunna konstruera och dechiffrera olika former av texter. Det källkritiska momentet kan också ifrågasättas då eleven ska lära sig verktyg för att vara kritiska mot den information de uppmanas att uppsöka, men inte gentemot metoderna de lär sig i skolan. Det är visserligen elevernas strategier, och det är eleverna som ska skriva texterna, men de verktyg de ges utgår inte ifrån dem själva och kan därmed sägas vara slutna mot dem som subjekt.

Gällande litteraturkunskapsmomenten kan de sägas vara svagt inramade gentemot eleven. Detta synliggörs i följande citat, där eleverna ombeds bearbeta ”skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Lgr2011:122). Jaget och igenkänningen fungerar som en viktig faktor i elevernas litteraturstudier. Detta har funnits med i samtliga av de undersökta läroplanerna, skillnaden består dock i eleven och litteraturen i relationen till omvärlden. Under 1960-talet och 2010-talet uttryckte de undersökta dokumenten att litteraturen kunde ge perspektiv på den egna tillvaron. I Lgr80 kunde litteraturen däremot bidra till samhällelig påverkan. 1962 års individualism övergick 1980 i någon form av kollektivism, en tendens som 2011 har nått en tydlig tillbakagång till Lgr62:s litteratursyn. Målet kan snarare sägas vara någon form av litterär bildning, kunskap för kunskapens skull (jfr Lgr2011:236).

Det har tidigare konstaterats att litteraturen ges ett större utrymme 2011 än 1962, när den endast fungerade som en underkategori, och att momentets funktion då avgränsades till att fungera som ”upplevelseläsning” (Lgr62:131). I fråga om arbetsmetod skiljer sig de båda dokumenten åt. Sedan 2011 ska eleven ”få kunskap om” stilistiska drag, språklig uppbyggnad och skönlitterära författare (Lgr11:225). Förhållandet mellan eleven och litteraturen blir därmed passivt, vilket stärker tanken om den passiviserade eleven i 2011 års styrdokument. Litteraturen förankras inte främst i samtiden, utan snarare i historien. Att ”få kunskap om” skiljer sig också från det kunskapssökande som var så tydligt framträdande 1980. Dessa citat visar på ett passiviserande av subjektet, jämfört med 1980.

Minskningen av elevens aktiva samhällsverkan gentemot 1980 års styrdokument kan också gestaltas i fråga om de muntliga framträdandena. På 1960- och 1980-talen byggdes fria samtal kring ämnen som aktuella frågor och samhällsliv, medan de nu uttrycks på följande sätt: ”muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från skola och arbetsliv” (Lgr11:226). Det anger en fastare form, där vardagstalet fått ge vika för en mer formell talform, där samtalsämnena rör sig kring en mer arbetslivsorienterade ämnen. Det är utifrån dessa ämnen eleven främst förväntas bygga sitt språk.

Samtalskonsten har under 1962 års och 1980 års läroplaner byggts kring att framställa ett visst ämne, ofta fritt. Genom att träna på att tala om ämnet, ofta hämtat från andra ämnen, har eleven övat på den typen av talkonst. Under 2011 handlar den snarare om att ”leda samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts” (Lgr11:226), samt om

”muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare om ämnen hämtade från skola och samhällsliv. Anpassning av språk, innehåll och disposition till syfte och mottagare” (Lgr11:226). Det kan tolkas som en mer arbetslivsrelaterad muntlig behandling, då eleven främst tränas en formella samtalsform.

Eleven ska öva upp strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag (Lgr11:225). Det strategi- och formbetonade ämnet träder in i hur genrer är uppbyggda. Eleverna ska lära in dessa koder och sedan själva kunna producera sådana texter.

I syftesbeskrivningen återfinns formuleringar som dock nyanserar denna bild något. Eleven utvecklar kunskaper i och om svenska språket, sitt tal och skriftspråk. Eleven ska då kunna uttrycka sig för olika syften och sammanhang. Undervisningen ska därutöver ge eleverna möjlighet att tänka, kommunicera och lära. Olika syften och sammanhang behandlar alltså i viss mån en verksamhet utanför skolan. Syftesbeskrivningen skiljer sig därmed något från det centrala innehåll och de kunskapskriterier jag angett ovan genom att påvisa en låg inramning gentemot den värld som ligger utanför skolan. Möjligen synliggörs därmed en skillnad mellan retorik och praktik (syftet återfinns i Lgr11:222).

Mycket av innehållet i styrdokumentet handlar om att eleverna ska utveckla förmågor, lära sig formulera sig i tal och skrift. Vilket innehåll som ska förmedlas uttrycks inte. Kommunikativa verktyg står i fokus framför det innehåll som ska formuleras vilket kan kontrasteras gentemot Lgr62, där ämnen att formulera sig kring stod i fokus för både talandet och skrivandet. Eleverna förväntades då utveckla förmågor att uttrycka sig kring specifikt för samhället, arbetslivet eller kulturen. Ämnet anpassades till verksamheter som låg utanför skolan, eller inom andra ämnen. I Lgr11 ligger istället fokus på den faktiska uttrycksformen. De andra ämnens innehåll tas heller inte in i läroplanen. Innehållet bär eleverna med sig hemifrån, eller från andra ämnen in i svenskämnet. Formfokuset gör att eleven främst inte utvecklar språket i samband med ett ämnesinnehåll, utan språket utvecklas frikopplat från detta. Det indikerar en högre barriär mellan svenskämnet och andra ämnen, en mer avgränsade ämnesidentitet. ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier” är ett citat ur Lgr80 som uttrycker denna skillnad (Lgr80:137-138).

5.3.5 Sammanfattning Lgr11

Utmärkande för Lgr11 är dess fokus på formfrågor och stil. Eleverna lära sig att avkoda och själva använda dessa. Formen för kommunikativ interaktion är hårt klassificerat gentemot andra delmoment, och till viss del kan det sägas att de även är hårt klassade gentemot andra ämnen.

Förmågorna används visserligen inom andra ämnen, men ämnenas syften är särskilda från varandra i den meningen att svenskan slutmål blir just att träna färdigheter, snarare än att fokusera på innehållsfrågan. Det kan tolkas som ett uttryck för ett postmodernt samhälle, där det inte spelar någon roll vad någon tycker, där detta blir oviktigt eftersom ingen kan bedöma vad som är rätt och fel. Därigenom skiljer sig kommunikationsövandet från Lgr62, som delvis byggde på fria diskussioner kring samhällsämnen, men som också skrev texter enligt formmallar.

Litteraturen har en större plats i Lgr11 än i Lgr62, mindre än Lgr80. Litteraturen tilldelas mycket olika roller i de olika styrdokument. Lgr62:s litteraturundervisning har ett individualistiskt perspektiv, med upplevelsen i fokus. I Lgr80 plockas litteraturen in som en del av omvärldsbeskrivningen. Lgr11 fokuserar dels på stilfrågor, dels på identitetsbyggande. Därutöver uppmanar kommentarsmaterialet att koppla ämnet till historien. Litteraturen får en passiviserande roll jämfört med Lgr80, och en akademisk roll gentemot Lgr62 och Lgr80.

6. DISKUSSION

Avsnittet som följer diskuterar först resultaten från föregående analys utifrån Tomas Englunds och Ninni Wahlströms utbildningskonceptioner, sedan utifrån den tidigare svensksdidaktiska forskningen.

Nedanstående figur är en sammanfattning av Englunds och Wahlströms konceptioner och deras uttolkning av den medborgerliga utbildningskodens determinanter. Det är utifrån denna tolkning och den historiska kontext som diskussionen av mina resultat kommer att föras i diskussionsavsnittets första del. I andra delen kommer slutsatser dragna ur denna diskussion att ställas mot den tidigare svensksdidaktiska forskningen, vilken redogjordes för under avsnittet *Tidigare forskning*. Konceptionerna sammanfattas i Figur 6 nedan:

Vetenskapligt-rationell utbildningskonception	Progressiv tolkning	Hegemonisk tolkning
<i>Samhörighetsbudskap</i>	Demokrati, sekulariseringskrav	Nation, kristen gud betonas
<i>Krav på vetenskaplig bas</i>	Skolkunskap = Neutrala fakta	Skolkunskap = Neutrala fakta
<i>Objektivitetsprincip</i>	Saklighet, neutralitet	Saklighet, neutralitet
<i>Befästade av rådande ekonomisk organisation</i>	Ökad kunskap i ekonomi, organisation, yrkesorientering	Ökad kunskap i ekonomi, organisation, yrkesorientering
Demokratisk utbildningskonception		
<i>Samhörighet</i>	Demokrati – men också ifrågasätta rådande jämlikhetens omfång	Befästa demokratins former
<i>Vetenskaplig bas</i>	Strävan efter helhetsuppfattning, kritik av fragmentiserad kunskapsförmedling	Tendens till faktaatomism, basfärdigheter isolerade från ett socialt sammanhang

<i>Objektivitetsprincip</i>	Betoning av allsidighet, utrymme för olika värderingar och vetenskapliga uppfattningar	Betoning av neutralitet, saklighet, intersubjektivitet (rådande forskningsläge) och objektivism
<i>Befästade av ekonomiska organisationen</i>	Ifrågasättande av ekonomisk struktur, dess konsekvenser och av kommersialism. Innebörd i begrepp ekonomisk demokrati.	Kunskaper i ekonomi som legitimering av det bestående systemet (rådande demokratin)
Denationaliserad-instrumentell utbildningskonception		
<i>Samhörighetsbudskap</i>	Befästade av demokratins former. Enande kring mänskliga rättigheter och individens okränkbarhet	
<i>Krav på vetenskaplig bas</i>	Neutrala fakta, tendens till faktaatomism, basfärdigheter isolerade från socialt sammanhang.	
<i>Objektivitetsprincip</i>	Saklighet, neutralitet. Distanserat resonerande utan givet ställningstagande.	
<i>Befästade av rådande ekonomisk organisation</i>	Svårtolkat utifrån Wahlströms artiklar.	

Figur 6: Samtliga konceptioners uttolkningar av determinanterna inom den medborgerliga utbildningskoden

6.1 1962

Perioden kring den *vetenskapligt-rationella utbildningskonception* beskrivs av Englund som en period av stark ekonomisk tillväxt, där samhällsinstitutioner avpolitiserades då den goda tillväxten ledde till att både privata och offentliga sektorer kunde få sina behov tillgodosedda. Därmed rådde ett brett konsensus i samhället kring att det var väl organiserat. Den vetenskap och teknik som ledde den tekniska utvecklingen bidrog till tillväxten och vetenskapstilltron fick högre status än politiken. Detta ledde till att samhället liksom skolan avpolitiserades (Englund 2005:309-310).

Demokratibegreppet var centralt i det offentliga rummet från åren efter andra världskriget, inte minst i skolan (Englund 2005:310). Med demokrati menades den representativa, politiska demokratin och med jämlika möjligheter åsyftades möjlighet till social rörlighet. Eleverna förväntades förhålla sig kritiskt till information, som en följd av vad som skett i totalitära regimer föregående decennier (Englund 2005:309-310). Det senast nämnda visade sig särskilt intressant för denna undersökning.

Klassifikationen delmomenten emellan visade att det fanns en tydlig skillnad mellan de förmågor som eleven lärde sig i syfte att inhämta information (läsa, lyssna) och de förmågor eleven lärde sig i syfte att uttrycka sig (tala, skriva). Eleverna tränades att aktivt upptäcka felaktig och/eller propagandistisk information. Det kan ses som en del av medborgarens uppdrag inom demokratin, att medborgaren själv kritiskt skulle kunna granska och upptäcka felaktig information. Elevens resonemang skulle baseras på objektivitet snarare än ideologi och vetenskap premierades framför politiska ställningstaganden. Att lära sig att själv aktivt verka i samhället låg dock delvis utanför svenskämnets mål och syften. Detta kan konstateras efter en studie av svenskämnets inramning

gentemot omvärlden bortanför skolan. Eleven lärde sig tala fritt kring aktuella samhällsämnen, men inom skriv- eller talmomentet står det inte att eleven muntligt eller skriftligt skulle uttrycka sig för att själv påverka. Man kan därför argumentera för att det saknas en viktig del i att kunna verka som aktiv samhällsmedborgare. Den för tiden rådande konceptionen beskriver en samhällsindivid som förhåller sig sig intellektuellt reflekterande till sin omvärld. Detta sker i en avpolitiserad tid, enligt Englund (2005:310). Bristen på samhällsaktion verkar i ljuset av detta rimligt. Det är inte med politiska medel eleven ska påverka, utan med vetenskapliga. Genom att isolera de kommunikativa delmomenten från varandra i fråga om mål, syfte och användningsområden kan svenskämnet placeras in i Englunds konception. Determinanterna *krav på vetenskaplig bas* och *objektivitetsprincip* fokuserar båda på saklighet och neutrala fakta. Inhämtande och granskande av information passar väl in i den vetenskapligt-rationella uttolkningen av dessa determinanter. Ställningstaganden får naturligt ett mindre utrymme i ett samhälle där neutralitet och fakta är bärande begrepp.

Denna tydliga splittring vid byggandet av de kommunikativa förmågorna kan kopplas till Englunds diskussion om den kamp som pågick om huruvida kunskaper borde byggas kring en *essentialistisk* eller *progressiv kunskapssyn*. Inom det pedagogiska fältet skulle kunskap byggas utifrån subjektet, medan den för tiden starka vetenskapen poängterade vikten av att den skulle vara neutral och därför isoleras från subjektet (Englund 2005:200-201, 235). Englund menar att den essentialistiska kunskapssynen fick störst utrymme i det vetenskapsstyrda och avpolitiserade Sverige. Denna undersökning har visat att detta övertag inte var lika tydligt i svenskämnet. De praktiska och yrkesorienterade skrivelser eleverna skulle lära sig utifrån mallar tolkar jag som isolerade från eleven och elevens möjlighet att förändra samhället. Dessa övningar är helt fokuserade på att verka inom det rådande samhället. Styrdokumenten uttrycker emellertid också att eleven fritt ska tala kring stoff hämtat ur egna upplevelser, erfarenheter eller aktuella händelser. Arbetet behandlar alltså både form och att bygga talet eller texten utifrån eleven. Detta synliggör en splittring mellan kunskapssynerna inom svenskämnet. Essentialism och vetenskapliga anspråk kan därför sägas ha tonats ner inom svenskämnet i förhållande till andra ämnen. Uttolkningen av determinanten *krav på vetenskaplig bas* och *neutrala fakta* kan med stöd av en analys av ämnets inramningen gentemot subjektet konstateras vara försvagad inom svenskämnet i förhållande till samhällsämnet. Det visar möjligen att svenskämnet, mer än det samhällsämne Englund undersökt, verkar för ett aktivt agerande inom samhället eftersom det fanns ett visst fokus på att bygga språkliga färdigheter utifrån jagets upplevelser av omvärlden. Utrymmet dessa övningar ges visar emellertid att fokus inte låg på att vara verksam i samhällslivet, utan på att bygga nödvändiga kunskaper för arbetslivet, och för att vara verksam inom den rådande samhällets strukturella

organisering.

Detta synliggörs inte minst i de avsnitt som behandlar skönlitteratur. Jaget involveras i arbetet med litteraturen. Utifrån detta ombeds läraren bygga upp elevens litteraturintresse. Litteraturläsningens uppdelning mellan sak- och konstprosa visar upp en kluvenhet mellan svenskämnets olika uppdrag. Skönlitteraturen förväntas utgå ifrån elevens erfarenheter och behov, eleven ska känna igen sig själv och sina problem i det lästa och därigenom bygga upp en relation till skönlitteraturen. Individualiseringen kan förstås utifrån ett distanserat förhållningssätt till samhället, som diskuterades i föregående stycke. Informationsläsningen har i sin tur andra mål och bearbetas med andra metoder. Därmed tilldelades olika litteraturtyper olika roller. Skönlitteraturen befinner sig inom ett spänningsfält. Eleven ska lära sig att reflektera över sig själv men också bli introducerad för kända författare och få sin litterära smak förbättrad. Svenskämnet innehar alltså en ämnesspecifik kulturell och estetisk fostransfunktion. Enligt Bernsteinsk teori förs koder för vad som betecknas som god kultur över mellan generationer som ett led i kulturell och samhällelig reproduktion (Bernstein 1990:52-54). Utifrån determinanten *samhörighet* kan vi här ana en *nationell gemenskap* som Englund menade var ett uttryck för konservatism (Englund 2005:220). Härmed synliggörs en uppdelning mellan produktiv litteratur och icke-produktiv litteratur. Den icke-produktiva kan vara en kvarleva från den hegemoniska eller konservativa uttolkningen av determinanten *samhörighet*. Därmed synliggörs både liberalt och konservativt inflytande på styrdokumentet, där de konservativa får betecknas som svenskämnestraditionella, medan det liberala, marknadsorienterade pekar ut en ny riktning.

Denna nationella identitet återfinns också inom momentet *nordiska språk*. Momentet syftar till att kunna kommunicera med ”broderfolken”. Detta kan förstås som en del i en nordisk identitet. I styrdokumentet står dock också att den allt mer globaliserade världen kräver kommunikation över nationsgränserna (Lgr62:162-163). Därmed kan det också ses som ett sätt att tillgodose marknadskrafter, likväl som att bevara ett nordiskt kulturarv.

Svenskämnet särskiljs mot andra ämnen genom sin bearbetning av litteraturen, textegenrer och språket. Andra ämnen tas dock in i svenskan för att ha något att bearbeta, men språket ska också bearbetas inom andra ämnen. Skönlitteraturen tar sig också in i andra ämnen för att ge nya perspektiv. Murarna mellan ämnena är alltså inte intakta. Det subjektiva kunskapsbyggandet är dock utmärkande. Det kan ställas mot ett betydligt mycket mer förmedlingspedagogiskt historieämne, som utgår ifrån en tydlig objektivitetsprincip (Lgr62:254). Svenskämnets delvis låga barriärer gentemot andra ämnen, eleven och andra ämnens höga barriärer gentemot eleven skapar en intressant spänning inom skolan där färdighetsbyggnad kan göras utifrån eleven snarare än kring ämnesstoff, men ämnesstoff isoleras från eleven.

6.2 1980

Under 1980-talet hade den ekonomiska och politiska utvecklingen lett till att skillnaderna mellan samhällsklasserna hade minskat. Enligt Englund resulterade detta i att de lägre klasserna fick ett större inflytande i samhället. De började arbeta i riktning mot en ekonomisk demokrati. Styrdokumenten hade drag av att förbereda eleverna på att vara verksamma och ha ansvar i samhället som ett uttryck för att demokratisynen förändrades från att ett fåtal genom val skulle tilldelas makt, till att den skulle fördelas ut i samhället (Englund 2005:312). Resultatet av denna undersökning visade att svenskämnet följde dessa tendenser genom att ämnet var enat i förhållande till mål mellan delmoment eftersom nästan samtliga hade kritiskt tänkande och samarbete som mål. Flera av momenten stöttade upp varandra i en tydlig målbild av vad en samhällsmedborgare var, som tydligt skilde sig från Lgr62:s distanserat reflekterande idealmedborgare. Neutraliteten byttes ut mot att eleven med stöd av skönlitteratur och massmediegranskning skulle ta ställning till sin omvärld. En annan tydlig skillnad var att formfokuset minskat till förmån för träning på framställande av innehåll. Formaspekten är närmast borta ur Lgr80. Detta synliggörs i en undersökning av inramningen gentemot andra ämnen. Inom svenskämnet byggdes språket utifrån innehåll hämtat dels ur omvärlden som omgav eleven och dels ur orienteringsämnena. Innehåll från andra ämnen plockades in och behandlades genom fria diskussioner. Att bygga språk runt ämnesbehandling var centralt. Detta märks inte minst då eleven uppmanas att både tala och skriva fritt om aktuella ämnen. Detta visar att den faktaatomism och ämnessplittring som fanns under Lgr62 under 1980-talet minskade i omfattning. Det kan relateras till den demokratiska konceptionens progressiva uttolkning av determinanten *vetenskaplig bas*, som syftade till att skapa en helhetsuppfattning av omvärlden, och motverka faktaatomism.

Medborgaridealet som uttrycks i Lgr80 är en aktiv medborgare, som på egen hand och tillsammans med andra, ska upptäcka en sammansatt världsbild. Detta synliggörs genom att momenten är svagt inramat gentemot jaget och omvärlden. Skönlitteraturmomentet får främst utrymme att breda ut sig inom svenskämnet och bidrar till att bygga en ämnesidentitet. Detta hade kunnat tolkas som att klassificeringen var identisk med Lgr62:s. En tydlig skillnad är målet med litteraturundervisningen. Lgr80 handlar, enligt min tolkning, om förståelse för det omgivande samhället med en ambition om en aktiv medborgare som skulle vara delaktig i att omforma och verka i samhället. Detta kan exemplifieras med att skillnader i levnadsvillkor påvisas, och att ett stort fokus läggs på att granska media. Eleven positioneras i samhället genom att själv få reflektera över jaget och sin egen samhällsroll. Också här synliggörs en tydligare strävan efter en mer sammansatt världsbild än 1962. Enligt Bernsteinsk teori tyder detta på en försvagad makthierarki, vilket stämmer väl med de politiska tendenserna i Sverige under den period som föregick Lgr80.

Delmomentens klassifikation gentemot varandra är svaga jämfört med 1960-talets. Nordiska språk läses exempelvis för att kunna inhämta information från källor utomlands. Ställt mot den broderskapsformulering och marknadsorientering som återfanns i Lgr62 synliggörs en tydlig förskjutning från att eleverna anpassades till samhällets marknadifiering, till att de i första hand tränades att vara verksamma i samhället. Den demokratiska utbildningskonceptionen var mindre inriktad på arbete och mer på att fungera inom ett offentligt kollektiv (Englund 2005:313). Detta är märkbart vid en analys av svenskämnet. Uttolkningen av determinanten *samhörighet* kan med stöd i denna analys sägas ha gått i progressiv riktning, i enlighet med Englunds tolkning. Determinanten *befästade av ekonomisk struktur* var 1980 ifrågasättande mot rådande samhällsorganisering, vilket anas i dokumenten. Detta märks inte minst vid granskningen av litteraturen, och vid träningen på samhälleligt agerande.

Subjektiviteten och elevorienteringen i dokumenten kan klassas som individualistisk. Den rådande tolkningen av *objektivitetsprincipen* öppnade dock för fler möjliga perspektiv än 1962. Detta kan ses som ett försök till demokratisering, men också som ett led i en postmodern inriktning av svenskämnet, vilken är intressant att diskutera med svenskdidaktikerna i analysens slutdel.

Dessa svaga klassifikationer och inramningar gentemot subjektets värld, andra ämnen och andra delmoment stämmer väl överens med försöket att bygga en samhällelig helhetsbild och motverka faktaatomism. Detta beskriver Bernstein som en metod för att försvaga rådande maktförhållanden. Det faktum att dessa givits stort utrymme indikerar enligt Bernsteinsk teori just de samhällstendenser som Englund beskriver. Denna undersökningsmetod har alltså kunnat bidra med att stärka Englunds analys och med att lyfta in svenskämnets roll. Jag tolkar svenskämnets inriktning som progressiv i relation till Lgr62, eftersom Lgr80:s svaga klassifikation visar att ämnet befinner sig i den vänstra, progressiva konceptionskolumnen. De lägre klassernas förhållandevis stärkta samhällsposition och ökade inflytande har synliggjorts genom klassifikations- och inramningsmetoden. Det ska dock poängteras att detta endast handlar om vad som synliggjorts vid en analys av styrdokumentet. Englund har menat att den ambition som uttrycktes i Lgr80 aldrig realiserades (Englund 1995:15). Detta då andra faktorer än läroplanerna inverkar på vad som sker i de faktiska klassrummen. Detta ligger dock bortanför vad denna undersökning, som fokuserar just på styrdokumentets form, kan påvisa.

6.3 2011

Den *denationella-instrumentella utbildningskonceptionen* beskriver utbildningen i det globaliserade informationssamhället, där det statliga och offentliga sedan 1980-talet har försvagats gentemot transnationella samarbeten och multinationella bolag. Vad Tomas Englund kallade för den ständigt

pågående utvecklingen i riktning för medborgarnas allt större samhällsmedverkan kan sägas ha avbrutits (se Englund 2005:223). Transnationella samarbeten som EU och OECD driver på en nationell utveckling för vidare flexibilitet, med ett stort arbetsmarknadsfokus. Detta synliggörs inte minst i passagen nedan.

Behovet av att ge ungdomar nödvändiga nyckelkompetenser [...] är en del av de integrerade riktlinjer för tillväxt och sysselsättning [...] i sysselsättningsriktlinjerna efterlyser man särskilt att utbildningssystemen skall anpassas till de nya kompetenskraven genom bättre kartläggning av behoven i yrkeslivet och nyckelkompetenser som en del av medlemsstaternas reformprogram (*Europeiska unionens officiella tidning* 18 maj 2006)

Dessa åtta nyckelkompetenser ska vara till stöd för den enskilde och för arbetsgivarna på en ”flexibel arbetsmarknad”. De ska också ligga till grund för ett livslångt lärande (*Europeiska unionens officiella tidning* 18 maj 2006). Med livslångt lärande menas att ”lärandet ska fortgå fram till pensionsåldern” (*Europeiska unionens officiella tidning* 18 maj 2006). Dessa arbetsmarknadsorienterade nyckelkompetenser har legat till grund för PISA, som i sin tur har inverkat på Lgr11 (Liedman 2008:6). Wahlström menar att följderna av detta blir att styrdokumenterna bärs upp av individualism, neutralitet och resonerande snarare än ställningstagande (Wahlström 2014:86-88).

Efter en Bernsteinsk analys av styrdokumenterna är det också dessa begrepp som visat sig bärande. Klassificeringen mellan delmomenten visar att svenskämnet blivit ett ämne där strategier lärs in var för sig, där formen för framställning står i fokus framför språkbyggande utifrån ämnet, eller resonemang kring det innehåll som framställs. Svenskämnet kan därför sägas vara hårdare klassificerat mellan ämnets delmoment, och i relation till andra ämnen än Lgr80. I Lgr62 och Lgr80 fanns det utrymme för fria samtal kring samhällsämnen. 2011 är de informella samtalen borta. Möjligheten att bygga språket kring världen runtomkring har, åtminstone i styrdokumenterna, tagits ur svenskämnet. I studiet av litteraturen är det formen som står i fokus, samt kopplingen till jaget, litteraturhistorien och författaren. Individualiseringen och instrumentaliseringen blir därmed framträdande i både litteraturen och i byggandet av skriv- och tal-förmågan. Också riktningen i den skönlitterära läsningen har förskjutits. Från att 1962 ha utgått från eleverfarenheter, till att 1980 vara grundat i världspolitik och världsfrågor till att 2011 behandla individ- och formfrågor. I Lgr11 förväntas eleven inte ta ställning till innehållet. Slutenheten mellan svenskämnet och samhällsämnet och den litteraturhistoriska öppningen gentemot historieämnet bygger också en syn på litteraturen som något som kan säga något om dåtiden, men inte är förmöget att nyansera samtiden. Här visas uttolkningen av determinanterna stämma väl med Wahlströms beskrivning. Litteraturens struktur har också blivit ett mål i sig och ett medel för att diskutera sig själv och ”livsfrågor” (Lgr11:227).

Litteraturen som medel att diskutera omvärlden är mindre tydlig i Lgr11:s svenskämnesdel. Litteraturbehandlingen är, i relation till Lgr80, relativt passiviserad och fränkopplad från det nutida samhället. Determinanten *samhörighet* tolkar jag därför som enande kring individens rättigheter. Den *vetenskapliga basen* behandlar liksom 1962 neutrala fakta, snarare än aktiv samhällsreflektion som var gällande vid Lgr80. Den riktning Englunds konceptioner beskriver måste därmed sägas ha avbrutits. Här markeras istället en återgång till 1960-talets ideal.

Till skillnad från Lgr80 är formfrågorna mycket framträdande. Eleven ska känna igen olika stildrag och kunna återskapa dessa. Stil var också viktigt 1962, men då studerades tydligt angivna genrer varpå dessa skulle efterhärmas. Ämnet var alltså ännu hårdare klassificerat än 2011. Skrivstrategierna markerar dock en övergång från ett svagt klassificerat ämnesinnehåll 1980, till ett hårdare. Steget mellan den kunskap som lärs ut och användandet av denna kunskap har kortats. Världsbilden har därmed styckats. Här synliggörs också uttolkningen av determinanten *vetenskaplig bas*, som beskriver ett mer faktaatomistiskt ämne. Steget i Lgr11 är dock något längre än Lgr62 där genrer till viss del lärdes ut separat. Detta kan kopplas till Englunds och Wahlströms resonemang om skillnaderna på de arbetsmarknader eleverna utbildats till. De än mer uppstyrda 1:1-förmågorna som beskrivs i 1962 års styrdokument kopplar Englund till en mer stabil arbetsmarknad, där eleverna lärde sig fasta kunskaper som ansågs behövas under hela arbetslivet (Englund 2005:204-205). Lgr11:s strategier är enligt Wahlströms teorier ett tecken på en ”flexibel”, eller mer osäker, arbetsmarknad i ständig utveckling där kunskaperna ständigt behöver sättas i nya sammanhang (Wahlström 2011:34, Liedman 2008:14).

Behandlandet av nordisk litteratur är mindre specifikt än tidigare och har förflyttats från huvud till delmoment. Lgr62:s broderskapsformulering, liksom Lgr80:s formulering om att behärska språket för att kunna ta till sig media, är borttaget. Hur språken ska behandlas nämns inte. Den nordiska identiteten kan därmed sägas vara försvagad inom svenskämnet gentemot 1962 och 1980. Kanske kan detta ses som en del i en utbredd globalisering, där mindre nationella samarbeten har en mindre roll.

Inramningen gentemot jaget är något starkare än 1980, men framförallt är den förstärkt i förhållande till samhället. Eleverna förväntas reflektera, men världsbilden är tydligt splittrad i förhållande till Lgr80. Svenskämnesidentiteten har alltså förstärkts. Ämnet är närmast helt konfliktfritt och tömt på innehåll jämfört med Lgr80, vilket gör att det mer liknar Lgr62. Därmed synliggörs en återgång, där 2011 års konceptionen liknar den 1962, men med andra mekanismer för reproduktion av det rådande samhället. Dessa diskuteras närmre i nästa avsnitt.

6.4 INOM DEN SVENSKDIDAKTISKA FORSKNINGEN

Knutas, Sjöstedts och Lundströms studier visar att efter Lpo94 inleddes en process där 1980-talets svenskämne, som utmärktes av sin svaga klassificering och inramning, fick stärkta klasser och ramar. Sedan dess har utvecklingen mot instrumentellt präglade styrdokument fortskridit, enligt Ninni Wahlström (2014:78). Den starka klassifikationen mellan de kommunikativa momenten och den starka inramningen gentemot jaget och samhället som jag här visat finns inom Lgr11:s svenskämne bidrar till att visa att så är fallet. De ovan nämnda svenskteoretikerna poängterar hur ekonomismens allt vidare utbredning och arbetsmarknadens ökade krav på flexibilitet leder oss in i en skola där reflexionens och bildningens plats minskar. Svenskämnet renodlas därför och blir till ett språkbyggande ämne, utan att plocka in stoff att bygga språket kring. Samhällsinnehållet som tydligt var en del av 1980-talets svenskämne är numer specifikt för samhällsämnet. Också där är ämnesbehandlingen mer distanserad än under tidigare styrdokument menar Wahlström, vilket visar sig genom ett intellektuellt resonerande snarare än politiserande och förändrande samhällsämne (2014:41). I likhet med svenskan bedrivs denna alltså inte för att eleven aktivt ska ta ställning till sin omvärld, utan istället i en riktning mot ett individuellt, intellektuellt resonerande (jfr Wahlström 2014:91). Att kunna reflektera kring olika perspektiv blir en viktig egenskap som kan bidra till en nyanserad världsbild. Jag vill mena, att ett ständigt icke-värderande, akademiskt vägande av ideologiska och moraliska perspektiv försvårar elevens möjlighet att aktivt ta ställning. Ställningstagandet var en viktig del av Lgr80, men dess plats har tydligt minskat med Lgr11. Den kommunikationsform som i den här undersökningen har visat sig vara Lgr11:s fokus bidrar till arbetsmarknadsorienterad flexibilitet eftersom de språkliga verktygen kan omformas och appliceras i nya sammanhang. Frågan är dock vad som händer med elevens förmåga att kritiskt kunna granska sin omvärld.

Lgr62 kan också ses som färdighetsbetonad. Dessa styrdokument tränar delvis eleven i att utföra specifika uppgifter genom att lära dem mallar för specifika dokumentformer. Detta tyder på en stark klassifikation gentemot andra ämnen och delmoment, samt en stark inramning gentemot eleven. En kunskap appliceras på ett specifikt sätt i arbetslivet. Därmed skiljer Lgr62 sig från Lgr11, där strategier för en viss typ av texter lärs in. Detta är fortfarande kunskap isolerat från individ, samhälle och andra ämnen (i den meningen att strategiövandet står i fokus och innehållet endast fungerar som medel för att träna strategin).

Det blir tydligt att Lgr62 utbildade för en arbetsmarknad och att Lgr80 utbildade för en aktiv samhällsmedverkan. Med Lgr11 har arbetsmarknaden i ännu större utsträckning än under Lgr62 tagit sig in i svenskämnet. En intressant aspekt att väga in i detta är informationssamhällets och

globaliseringens utbredning. Ninni Wahlström har visat hur stor påverkan transnationella samarbeten haft på utformandet av styrdokumentet i samhällskunskap. Den här studien har kunnat bekräfta att hennes resultat är giltiga också för svenskämnet. Internationella dokument från EU och OECD uttrycker att det är arbetsmarknadens efterfrågan som legat till grund för utformandet av de åtta nyckelkompetenserna (för närmre diskussion se föregående kapitel). Dessa kompetenser avspeglar sig i styrdokumentet, och mäts i PIRLS och PISA som starkt har påverkat det offentliga samtalet om skolan de senaste åren. Det är därmed tydligt att den totala helomvändning som gjorts sedan 1980-talet har att göra med överlämnande av makt till överstatliga organisationer, som påverkat skolan i en arbetsmarknadsorienterad riktning. Genom en diakron studie som denna, som undersöker styrdokument från olika tidpunkt med samma metod, kan vi konstatera att detta har skett från och med 1990-talet. Detta har fått till följd att de samhällskritiska aspekterna fått stå tillbaka. Skolsystemet utbildar medborgarna i den riktning samhället drivs. Enligt Wahlström utbildas de svenska eleverna för marknadsekonomiska intressen, som staten är beroende utav (Wahlström 2014:84). Denna tendens var också tydligt under 1960-talet. Då var dock bildningskunskaper och kopplingen till elevens vardagsliv tydligare utskrivna. Lgr62 innehade en svagare inramning mot samhället och subjektet, vilket verkar för en tydligare koppling mellan skolan och det offentliga livet. Detta stämmer också överens med Ninni Wahlströms iakttagelser, och fungerar väl inom den transnationella-instrumentella utbildningskonceptionen.

Bengt Sjöstedt menade i sin studie från 2008 att danskämnet inte följde denna utveckling. Istället liknade den danska läroplanen mer de tidiga svenska läroplanerna. Överhuvudtaget menar Sjöstedt att det danska skolsystemet skiljer sig från det svenska då offentliga institutioner i Danmark generellt har tagit spjörn mot transnationella intressen i större utsträckning än vad som varit gällande i Sverige. Istället utmärks de av patriotism. I detta sammanhang är också resultatet av Boel Englunds avhandling intressant, eftersom hon visade att litteraturbehandlingen inom modersmålsämnet i Sverige redan 1980 var betydligt mindre inriktat på kulturell överföring och reproduktion än Frankrike, vars litteraturämne också kan betecknas som mer nationalistiskt än det svenska. Här har endast två läroplaner ställts mot två olika utländska styrdokument, några säkra slutsatser kring de svenska läroplanerna ur ett internationellt perspektiv kan därför inte dras. Men det indikerar åtminstone att Sverige i förhållande till närliggande länder sedan 1980-talet inte har arbetat med starkt klassificerad litteraturundervisning i samma konservativa bemärkelse. Litteraturundervisningen har istället tagit sig andra uttryck. Möjligen kan detta visa att Sverige i högre grad än Danmark och Frankrike uppgått i en transnationell gemenskap, eller dragit sig ur en geografiskt orienterad gemenskap, till följd av sitt aktiva deltagande i globaliseringsprocessen.

Lgr11 kan betecknas som hårt klassificerat mellan olika delmoment. Det kan ses som svagt

klassificerat mellan ämnen i den meningen att stoff måste inhämtas från andra ämnen, men starkt då ämnena arbetar mot olika mål. Svenskämnets mål är 2011 språkbaserat. 1980 byggdes som tidigare konstaterats språket kring ett samhällsorienterat innehåll. Den tillbakalutade, resonerande roll som eleven ges i Lgr11 har ett till viss del har individualistiskt perspektiv, men isoleras från omvärlden då denna inramning är desto starkare. Man kan argumentera för att eleven därför inte får full förståelse för subjektets roll i samhället. Eleven tränas främst för sitt yrkesliv. Kunskapsskolans fokus blir att utbilda människor som kan möta en del av samhällsutmaningarna, den att tillmötesgå arbetsmarknadens behov. Den offentliga skolan tillmötesgår dessa behov, precis som under 1960-talet. Utbildningen följer därmed samhällets nuvarande riktning, medan den under 1980-talet stakade ut en ny. Detta är intressant att diskutera utifrån det offentliga samhällets och de ekonomiska intressenas maktförhållanden, då 2011:s utbildningssystem får tolkas som en anpassning, medan Lgr80 verkade för samhällelig omvälvning.

Jag har ovan diskuterat de krafter som inverkar på undervisningen i den svenska skolan på en makronivå, samt dess inverkan på konstruktionen av svenskämnet. Av stor betydelse är också de konsekvenser detta fått för elevernas möjlighet att prestera i skolan. En sammanvägning av de teoretiker och forskare som jag har använt mig av visar att det finns ett samband mellan hur ämnet klassificeras och hur elever från en utbildad samhällsklass kan prestera. Enligt Elisabeth Hultqvist presterar arbetarbarn bättre i ett skolsystem som är hårt klassificerat och inramat än i ett som är svagt klassificerat och inramat. Detta då det i skolan förmedlade bildningssynen och kunskapssynen ofta är medelklassens kunskap, och de sammanlänknings- och analytiska verktyg eleverna förväntas ha för att nå ett högt betyg har dessa därmed med sig i högre grad än de elever som har en arbetarklassbakgrund (Hultquist, 2001, kap:1). När dessa egenskaper dessutom betygssätts och sorterar bort elever betyder det att elever inom det svagare klassificerade systemet sorteras bort från vidare utbildning. Det resulterar i att samhällsklasserna reproduceras. I ett hårdare klassificerat system, där förmedlingskunskaper lärs ut till eleverna tenderar, enligt Hultqvist, elever av olika klassbakgrund att prestera mer jämbördigt (Hultquist 2001). Det innebär att elever ur de lägre klasserna inom det rådande samhälls- och skolsystemet tjänar på en skola som är hårt klassificerad och där ämnena är faktaatomistiska. De har då större möjlighet att nå högre betyg och att konkurrera om utbildningsplatser (Se Hultqvist kap 1, Knutas 286-290).

Denna typ av kunskaper är enligt Bernsteinsk analys verktyg för att reproducera ett rådande klasssystem genom att medborgarna utbildas i ett hårt klassificerat och inramat skolsystem till en splittrad samhällsanalys och världsbild. En skola av Lgr80-typ är enligt Englund's historiesyn till för att bygga ett, till viss del, omvälvande system där skillnaden mellan klasser skulle bli mindre genom

att folket förbereddes för att agera som medborgare i ett samhälle framför att fungera som arbetskraft. Dock kan dess uppbyggnad, enligt Hultqvist, missgynna de elever som inte kommer från en miljö där de verktyg eleverna behöver för att knäcka det svagt inramade ämnets koder finns tillgängliga. En läroplan som Lgr80 riskerar därmed att få motsatt effekt mot vad som var avsett.

Inom den liberala, politiska demokratin skulle, enligt en sammanvägning av Englund, Wahlström, Hultqvist och Bernstein, Lgr62 fungera allra bäst ur ett likvärdighetsperspektiv på grund av sin faktaatomism och överföringskunskap. Detta trots att Lgr80 var det styrdokument med mest utjämnande intentioner. Lgr11 präglas av kunskaper som rör sig om hårt inramade färdigheter i form av kunskapskoder som behöver knäckas (Lundström 2007:50). Edmund Knutas menar att Lgr11:s struktur leder till ett undervisningsideal där eleverna ska arbeta aktivt och självständigt. De som då bär med sig kunskaper och sociala nätverk hemifrån gynnas i en strategibetonad skola (Knutas 2008:288). Nuvarande system, postmodernt i sin kunskapsurholkning och sin strävan efter flexibilitet, utformat efter arbetsmarknadens behov, gynnar alltså medelklassens barn samtidigt som den främst talar till arbetsmarknaden. Av de tre undersökta styrdokumenterna skulle därför Lgr11 kunna anses fungera sämst ur ett klassutjämnande perspektiv, då det både saknar dessa intentioner och är uppbyggt på ett sätt som gynnar elever med utbildade föräldrar.

Denna analys har visat att styrdokumentens utformning, i fråga om styrkan i ett ämnes klassifikationen och inramningen, tydligt hänger samma med historiska och ekonomiska processer. Vad som för tillfället har makten att formulera vilka behov som finns i samhället styr skolvardagen och kunskapssynen. Hur ett skolämne klassificeras och ramas in påverkar också nästa generations möjlighet att analysera sin samtid och vara verksamma inom den. Jag menar att de som är verksamma inom skolan därför måste ha verktyg för att kunna analysera styrdokumenterna, vilka ju utgör den pedagogiska verksamhetens fundament. Därigenom kan läraren läggas in ytterligare en kritisk dimension i undervisningen, som i bästa fall kan motverka en alltigenom okritisk bild av samtiden.

7. SLUTSATS

Denna analys har utgjorts av en mikrostudie utifrån Bernsteins klassifikations- och inramningsbegrepp, för att undersöka konstruktionen av styrdokumenterna i svenska från 1962, 1980 och 2011. Resultaten av denna analys har med hjälp av Englunds och Wahlströms utbildningskonceptioner satts i samband med politiska, historiska och ekonomiska samhällsprocesser. Utgångspunkten har varit att svenskämnet utformning fungerat som ett uttryck för dessa strukturer och processer, den ständigt pågående omförhandlingen om vems intressen som bör premieras och hur detta görs på bästa sätt. Genom en diakron studie gjord genom nedslag i

utvalda styrdokument, har uppsatsen möjliggjort en fördjupad diskussion kring vad som föranlett och påverkat det svenskämne som undervisas idag. Utifrån tidigare forskning kan vi också diskutera vad detta kan få för konsekvenser för eleverna och samhället. Därmed ges vidare möjligheter att diskutera skolan ur ett maktperspektiv.

Styrdokumentet har visat sig följa konceptionerna i stor utsträckning. Forskningsorienteringen och det avpolitiserade samhället avspeglade sig i Lgr62 som en naturlig följd av forskningstilliten under tiden. Den omfördelning av ekonomiska resurser som ägde rum under 1900-talet synliggjorde ett svenskämne som arbetade med lägre barriärer gentemot eleven och samhället, och verkade för en samhällsorienterad världsbild. Den här studien visar att denna process har avbrutits. Om Lgr80 verkade för en ny syn på demokrati, har 1960-talets demokratisyn återstärkts. Form- och strategifokuset visar att medborgarna med Lgr11 utbildas, i enlighet med globala tendenser, snarare till att fungera som god arbetskraft än som aktiva samhällsmedborgare. Styrdokumentet har gått från att styra samhället i en riktning till att till att anpassa sig åt en riktning som drivs av marknadskrafter och transnationella samarbeten. Detta skapar ett svenskämne med fokus på strategi och form för kommunikation, där språket inte byggs upp utifrån det samhälle som omger eleven, utan utifrån koder eleven behöver knäcka för att fungera på en arbetsmarknad. Detta har synliggjorts av denna studie.

Inom det rådande skolsystemet kan byggnationen av det nuvarande samhället också få konsekvenser för elevers möjligheter, inte bara att påverka dess riktning, utan också till social rörlighet inom det. Utifrån tidigare forskning har det kunnat konstateras att Lgr62 med sin hårda klassifikation, var mer utjämnande. De svagare klassificerade ämnena under 1980-talet gjorde det svårare för elever att klassklättra. Styrdokumentet verkade dock för förändring av samhällsstrukturer. Lgr11 innehåller både de svårknäckta koder som försvårar klassklättring och är anpassat för och reproducerar nuvarande maktförhållanden. Ur ett klassutjämnande perspektiv fungerar enligt dessa teoretiker Lgr11 sämst.

Denna uppsats har bidragit med att medvetandegöra hur svenskämnets konstruktion påverkats av den omgivande samhällsutvecklingen. Därigenom har ytterligare verktyg att kritiskt granska samhällets riktning givits dem som verkar inom skolans värld. Vad står egentligen i styrdokumentet, varför, vad säger det om vår samtid och elevens roll i den? Den enskilde läraren kan inte förändra samhället, men den enskilde läraren kan åtminstone lära ut ett kritiskt förhållningssätt till sina elever. Inte bara till sådant som hotar samhällssystemet, utan också till samhällssystemet i sig. Jag hoppas att denna uppsats har kunnat bidra med en fördjupad insikt i detta.

LITTERATURFÖRTECKNING

KÄLLOR:

Läroplan för grundskolan, kursplan för svenska (1962). Kungliga skolöverstyrelsen:Stockholm

Läroplan för grundskolan, kursplan för svenska 1980. Skolöverstyrelsen: Stockholm

Kommentarer till kursplanen i svenska (2011). Skolverket:Stockholm

Länk : (http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2567.pdf%3Fk%3D2567) Hämtad 2/4-2016

Läroplan för grundskolan, kursplan i svenska (2011). Skolverket:Stockholm

FACKLITTERATUR:

Alvesson, Mats och Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*
Lund:Studentlitteratur

Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*
London :Routledge

Bernstein, Basil, Lundgren Ulf P (1983). *Makt, kontroll och pedagogik : studier av den kulturella reproduktionen* Stockholm : LiberFörlag

Christoffersen, Line och Johannessen, Asbjörn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*
Lund :Studentlitteratur

Denscombes, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* Lund :Studentlitteratur

Englund, Boel (1992). *Skolans tal om litteratur : om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike* Stockholm : HLS Förlag

- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* Göteborg: Daidalos
- Englund, Tomas (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet kap 1-4* Uppsala: Uppsala universitet
- Englund, Tomas (1994). *Skola för demokrati?: bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan -Lgr 80: en kommenterad dokumentation av tio texter.* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Englund, Tomas (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm:HLS förlag
- Fejes, Andreas och Thornberg, Robert (2012). *Handbok i kvalitativ analys* Stockholm : Liber
- Hultqvist, Elisabeth (2001). *Segregerande integrering: en studie av gymnasieskolans individuella program* Stockholm : HLS förl.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik :en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994* Nätkälla: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142173/FULLTEXT01.pdf> Hämtad 23/42016
- Linnér, Bengt (1984). *Litteratur och undervisning : om litteraturläsningens institutionella villkor* Malmö: Liberförlag
- Lindensjö, Bo och Lundgren, Ulf P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* 2 uppl. Stockholm: Repro
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg – om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* Umeå: Print and media
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur* Lund: Diss Lund univ.
- Malmgren, Gun (2003). *Svenska som ett bildningsämne* artikel i Utbildning och demokrati 2003 vol 12 nr 2 s.64-77

Martinsson, Bengt Göran (1989). *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968* Linköping: Tema kommunikation

Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet svenska och danska gymnasier* Malmö: Holmbergs

Svingby, Gunilla (1979). *Från läroplanspoesi till klassrumsverksamhet* Malmö: Liber förlag

Svingby, Gunilla (1981). *Läroplanen i skolpolitiken och i skolans vardagsarbete* Göteborg: Pedagogiska institutionen Göteborgs Universitet

Teorell, Jan & Svensson, Torsten (2007). *Att fråga och att svara: samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner* Stockholm: B. Österlings förlag

Wahlström, Ninni (2011). *Utbildningen villkor – globaliserad och lokal mångfald* artikel ur Utbildning och demokrati vol. 20, nr 3

Wahlström, Ninni (2014). *Utbildningens villkor II – En denationaliserad utbildningskonception* Artikel i Utbildning och demokrati vol.23, nr 3

Wahlström, Ninni (2015). *Läroplansteori och didaktik* Malmö: Gleerups

Winther Jörgensen, M & Phillips, L (2000). *Diskursanalys som teori och metod*
Lund: Studentlitteratur