

Uppgiftens namn: Examensarbete, slutlig version

Namn: Anusche Noring

Inlämnad: 2019-06-04 18:06

Skapades: 2019-06-06 19:39

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2019-06-04



LUNDS
UNIVERSITET

Rätt ska vara rätt – eller räcker det med ”begripligt”?

Att bedöma grammatisk korrekthet i moderna språk utifrån styrdokumentet – en kritisk dokumentanalys

Författare: Anusche Noring

Handledare: Janna Lundberg

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	35 sidor
Titel:	Rätt ska vara rätt – eller räcker det med ”begripligt”? Att bedöma grammatisk korrekthet i moderna språk utifrån styrdokumentet – en kritisk dokumentanalys
Författare:	Anusche Noring
Handledare:	Janna Lundberg
Datum:	4 juni 2019
Sammanfattning:	Syftet med denna uppsats är att utforska vilka möjligheter dagens kurs- och ämnesplaner i moderna språk erbjuder lärarna att bedöma grammatisk korrekthet i elevernas muntliga och skriftliga produktion och beakta den vid betygssättningen. Uppsatsen bygger på en noggrann kritisk textanalys av gällande styrdokument och det tillhörande kommentarmaterialet samt av Skolverkets bedömningsstöd och bedömningsanvisningar i moderna språk. Denna närläsning kompletteras med en jämförande kursiv läsning av äldre kurs- och läroplaner för ämnet tyska och en sammanfattning av empiriska resultat från ett antal tidigare intervju- eller enkätstudier med yrkesverksamma språklärare. Analysen visar att det visserligen går att motivera bedömning av grammatisk korrekthet utifrån syftet och det centrala innehållet i kurs- och ämnesplanerna, men att grammatiska termer lyser med sin frånvaro i kunskapskraven, vilket innebär att den grammatiska korrektheten inte får betygssättas för sig utan endast i samband med de andra kommunikativa förmågorna som täcks av kunskapskraven. Dessutom avslöjar analysen att Skolverkets kommentarmaterial och bedömningsanvisningar inte nödvändigtvis förtydligar kurs- och ämnesplanerna utan snarare försvårar deras tolkning och att de innehåller några anmärkningsvärda relativiseringar av progressionsuttryck i kunskapskraven som inte stöds av ordens lexikondefinitioner. Min genomgång av tidigare empiriska undersökningar pekar dock på att många språklärare ändå väljer att värdera grammatik högt och väga in grammatisk korrekthet i sin bedömning av eleverbeten trots att det saknas explicit stöd för detta i styrdokumentet, vilket förklaras med den starka ämnestraditionen inom moderna språk och en intertextuell påverkan från äldre läroplaner med större fokus på grammatik.
Nyckelord:	moderna språk, tyska, bedömning, betygssättning, läroplansteori

Innehåll

Förord	i
1 Introduktion	1
1.1 Undersökningens utbildningsvetenskapliga utgångspunkter.....	1
1.2 Undersökningens syfte och frågeställningar.....	2
1.3 Uppsatsens disposition.....	3
2 Teoretisk och empirisk bakgrund	4
2.1 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter.....	4
2.2 Tidigare empiriska undersökningar av relevans	5
3 Metodik och datamaterial	7
3.1 Undersökningsmetodik	7
3.2 Urval av datamaterial.....	7
4 Analys: Bedömning av grammatisk korrekthet utifrån styrdokumentet i moderna språk	9
4.1 Gällande styrdokument och Skolverkets stödmaterial för bedömning och betygssättning i moderna språk.....	9
4.2 Begrepp som kan knytas till grammatiska färdigheter i kurs- och ämnesplanerna.....	11
4.2.1 Förekomsten av begreppet ”grammatik” i kurs- och ämnesplanerna.....	11
4.2.2 Begrepp i det centrala innehållets avsnitt om ”kommunikationens innehåll”	12
4.2.3 Begrepp i det centrala innehållets avsnitt om ”produktion och interaktion”	13
4.2.4 Begrepp som kan kopplas till grammatiska färdigheter i kunskapskraven ..	16
4.3 Behandling av grammatisk korrekthet i Skolverkets olika stödmaterial och i GERS.....	22
4.3.1 Kommentarmaterialet till kurs- och ämnesplanerna i moderna språk och Europarådets Gemensamma europeiska referensram för språk (GERS).....	22
4.3.2 Skolverkets bedömningsanvisningar för nationella prov och bedömningsstöd i främmandespråksämnen	25
4.4 En tillbakablick på tidigare läroplaner för moderna språk	27

4.5 Hur kompenseras avsaknaden av läroplansanvisningar för bedömning av grammatisk korrekthet?.....	29
5 Sammanfattande diskussion och slutsatser	32
Referenser.....	36
Bilagor:.....	40
Bilaga 1: Jämförelse mellan kurs- och ämnesplanerna i moderna språk enligt Lgr 11 och Gy 2011: beskrivning av ämnets syfte	40
Bilaga 2: Jämförelse mellan kurs- och ämnesplanerna enligt Lgr 11 och Gy 2011 från språkval åk 6 till Moderna språk 5: centralt innehåll och kunskapskrav	43

Förord

Anledningen till att jag valde detta uppsatsämne för mitt examensarbete är att jag länge grubblat över huruvida grammatiska aspekter i elevers språkproduktion kan eller bör vägas in i bedömningen och betygssättningen utifrån de gällande kurs- och ämnesplanerna i moderna språk. Den ingående granskning av styrdokumentet som jag fått genomföra för detta arbete har varit enormt givande för min professionella utveckling som lärare, och jag har lärt mig mycket som jag kommer att ha stor nytta av i mitt praktiska arbete i skolan framöver.

Jag vill passa på att tacka mina lärare på den kompletterande pedagogiska utbildningen vid Lunds universitet Ingrid Bosseldal, Glen Helmstad och Francis Hult, min handledare Janna Lundberg och inte minst mina många trevliga medstudenter som började med mig på KPU vid Lunds universitet vårterminen 2018 för många berikande samtal och meningsutbyten, utan vilka jag definitivt inte hade kommit lika långt i min professionsutveckling under utbildningens gång. I detta hänseende känner jag dessutom stor tacksamhet gentemot de mycket kompetenta VFU-handledare jag har haft på olika skolor i Malmö och Vellinge och de många andra kunniga språklärare som jag mötte under mina VFU-perioder och som jag haft många fruktbara diskussioner med. Detta examensarbete är också ett resultat av alla dessa personliga möten och den konstruktiva feedback jag har fått från olika håll.

Uppsatsen vill jag tillägna min familj, närmare bestämt min man Håkan och mina två barn Christian och Chiara Angelina, som förhoppningsvis kommer att ha mer glädje av mig framöver nu när examensarbetet äntligen blivit klart.

1 Introduktion

1.1 Undersökningens utbildningsvetenskapliga utgångspunkter

Som lärare står man alltid inför den stora utmaningen att behöva bedöma och betygssätta elevernas kunskaper på ett rättvist och rättvisande sätt, och man ska kunna bygga denna bedömning och betygssättning på de gällande kurs- och ämnesplanerna i respektive ämne. I mitt fall gäller detta bedömning och betygssättning i ämnena tyska och engelska på högstadiet och i gymnasieskolan. Av utrymmesskäl kommer jag i denna uppsats i första hand att fokusera på kurs- och ämnesplanerna i moderna språk som täcker mitt undervisningsämne tyska. Med tanke på att formuleringarna i styrdokumentet för moderna språk och engelska liknar varandra i mycket hög grad kommer dock mina undersökningsresultat angående ämnet moderna språk även att ha relevans för ämnet engelska i grund- och gymnasieskolan.

Enligt Skolverket (2018a; 2019a) ska all bedömning och betygssättning utgå från de kunskapskrav som fastlagts för varje ämne i kurs- och ämnesplanerna. Läraren behöver således ha ingående kännedom om kunskapskraven för att kunna knyta sin bedömning och betygssättning av elevernas prestationer till dessa. Samtidigt betonar Skolverket (2018b) i sina allmänna råd om betyg och betygssättning att kunskapskraven måste ses i förhållande till de långsiktiga målen för undervisningen och kopplas till ämnets syfte och centrala innehåll. Lärarens uppgift i detta sammanhang består alltså i att tolka formuleringarna i kurs- och ämnesplanerna (syfte, centralt innehåll, kunskapskrav) och utvärdera det bedömningsunderlag som samlats in mot bakgrund av dessa för att kunna ge varje elev ett rättvisande betyg. För att bistå läraren med denna uppgift tillhandahåller Skolverket stödmaterial i form av kommentarmaterial till kurs- och ämnesplanerna, diverse exempeluppgifter och prov med bedömningsanvisningar, som ska vägleda läraren i sitt bedömningsarbete och på så vis främja en enhetlig betygssättningspraxis. Utöver själva kurs- och ämnesplanerna finns det således en lång rad officiella dokument som varje lärare behöver sätta sig in i och ta hänsyn till när det gäller bedömning och betygssättning i skolan.

Språkinläring handlar om att tillägna sig åtskilliga kommunikativa färdigheter och förmågor som förutsätter olika byggstenar i form av ordförråd, grammatik (morfologi och syntax), uttal och rättstavning. Det torde därför vara en självklarhet att behärsknigen av dessa nödvändiga byggstenar också bedöms av läraren och att denna bedömning ingår i det betyg som eleven får i slutet av kursen. I samtliga aktuella kurs- och ämnesplaner i moderna språk betonas dock främst utvecklingen av kommunikativa förmågor i det främmande språket. Styrdokumentet innehåller däremot knappt några explicita formuleringar om hur formella aspekter på språklig korrekthet bör bedömas. Ändå tycks språklärare i allmänhet vara överens om att inläringen av ett främmande språks ordförråd, grammatik, uttal och rättstavning utgör en övergripande målsättning för undervisningen i ämnet och att de färdigheter avseende språklig korrekthet som eleverna uppnått även behöver speglas i deras betyg. Frågan är nu hur man som lärare kan göra för att knyta bedömningen av språklig korrekthet till de gällande styrdokumentet när styrdokumentet är väldigt vaga på dessa punkter.

I den här uppsatsen tänker jag studera och analysera styrdokumentet och det tillhörande stödmaterialet i moderna språk för att ta reda på vilka tolkningsmöjligheter dessa texter rymmer för att låta formell språklig korrekthet i elevernas prestationer ingå i bedömningsunderlaget inför betygssättningen. I detta hänseende har jag valt att koncentrera mig på endast en aspekt av språkets form, nämligen den grammatiska korrektheten. Examensarbetet innehåller en granskning av kurs- och ämnesplanerna i moderna språk i grund- och gymnasieskolan upp till kursen Moderna språk 5 och Skolverkets kommentarmaterial och bedömningsstöd med fokus på bedömning av grammatisk korrekthet i elevernas egna framställningar. Tyngdpunkten ligger på mitt eget undervisningsämne tyska, som ingår i det övergripande skolämnet ”moderna språk”. När det känns angeläget och/eller relevant kommer även viss hänvisning att ske till Skolverkets kommentarmaterial till mitt andra undervisningsämne engelska, då formuleringarna i kurs- och ämnesplanerna i moderna språk och engelska i mångt och mycket är identiska. Detta beror på att de alla bygger på Europarådets gemensamma europeiska referensram för språk (Europarådet/Skolverket 2009) och följer dess nivåindelning i stora drag.¹

Min dokumentgranskning är tänkt att tydliggöra både potentialen och luckorna i styrdokumentet avseende bedömningen av grammatisk korrekthet och ge en fingervisning på hur stor variation i betygssättning formuleringarna i styrdokumentet kan föranleda. I samband med detta kan det även vara fruktbart att undersöka hur synen på grammatisk korrekthet inom främmande språk har förändrats under historiens gång och huruvida tidigare läroplaner speglas i dagens kurs- och ämnesplaner och bedömningsriktlinjer. Dessutom är det av intresse att utforska om och hur eventuella luckor i kurs- och ämnesplanerna och det stödmaterial som tillhandahålls av Skolverket kompenseras av yrkesverksamma lärare genom andra faktorer, strategier eller resurser. Examensarbetet kommer således att ta sin vetenskapsfilosofiska utgångspunkt i läroplansteori och tillkomsten av den kunskapssyn som präglar dagens styrdokument i moderna språk och belysa styrdokumentets praktiska tillämpning idag.

1.2 Undersökningens syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med mitt examensarbete är att bringa viss klarhet i hur bedömning av grammatisk korrekthet kan motiveras utifrån de gällande kurs- och ämnesplanerna i moderna språk vid betygssättningen. Genom en noggrann dokumentgranskning vill jag visa upp möjligheter för att få stöd för en bedömningspraxis som beaktar grammatisk korrekthet, men även blottlägga brister i styrdokumentets formuleringar som kan bädda för en ojämn betygssättning i olika skolor och/eller mellan olika lärare i samma skola. Examensarbetet är således tänkt som ett bidrag till ämneslärarnas praktiska arbete med att tolka styrdokumentet i moderna språk. Det kommer förhoppningsvis att ge språklärare nya insikter i hur de kan gå tillväga vid bedömning och betygssättning för att premiera grammatisk korrekthet i elevernas muntliga och skriftliga produktion. Samtidigt vill jag med detta arbete även göra uppmärksam på en del problem som

¹ Skillnaden består huvudsakligen i att eleverna förväntas ha uppnått en högre språkinlärningsnivå i engelska betydligt tidigare i sin skolgång än i moderna språk. Eleverna ska således redan i slutet av grundskolan ha uppnått kunskaper i engelska motsvarande steg 4 i moderna språk i gymnasieskolan. Se även avsnitt 3.2 och 4.1.

styrdokumenten och Skolverkets övriga stödmaterial kan vålla i den praktiska tillämpningen i bedömnings-sammanhang.

Följande forskningsfrågor ska utredas:

1. Vilka tolkningsmöjligheter erbjuder de gällande styrdokumenten i moderna språk som tillåter läraren att bedöma och betygssätta grammatisk korrekthet i elevernas muntliga och skriftliga framställningar?
2. Hur konkretiseras kunskapskraven och det centrala innehållet från ämnes- och kursplanerna i moderna språk i Skolverkets kommentarmaterial och bedömningsanvisningar med tanke på bedömning och betygssättning av den grammatiska korrektheten?
3. Hur kan lärare i moderna språk gå tillväga för att kompensera eventuella oklarheter och luckor i styrdokumenten när det gäller att bedöma och betygssätta grammatisk korrekthet?

Dessa forskningsfrågor undersöker jag i denna uppsats genom en dokumentgranskning av kurs- och läroplaner och tillhörande kommentar- och bedömningsstödmaterial utifrån hermeneutiska och läroplansteoretiska synvinklar. Dessutom ger jag en överblick över ett antal empiriska forskningsarbeten som genomförts av andra som kan stötta min analys av styrdokumenten och underbygga den empiriskt.

1.3 Uppsatsens disposition

Denna uppsats har följande disposition: I kapitel 2 beskriver jag den teoretiska och empiriska bakgrunden till mitt arbete. Undersökningsmetodik och det utvalda datamaterialet redogör jag för i kapitel 3. Kapitel 4 innehåller en noggrann analys av de gällande styrdokumenten och tillhörande stödmaterial samt en kursiv genomgång av äldre läroplaner och andra forskningsuppsatser som är av relevans för mina forskningsfrågor. Avslutningsvis sammanfattas och diskuteras undersökningsresultaten på ett mer övergripande plan i kapitel 5.

2 Teoretisk och empirisk bakgrund

2.1 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Som framgått av inledningen undersöker jag i detta examensarbete gällande och tidigare styrdokument och relaterade texter för att få svar på några frågor som rör tolkning och jämförelse av formuleringar i texterna. Den teoretiska ramen för min studie utgörs i första hand av läroplansteori med ett starkt ämnesfokus på undervisningen i moderna språk, i synnerhet tyska. Grundläggande forskningsöversikter inom läroplansteori har skrivits bl.a. av Linde (2012) och Wahlström (2016), som jag även refererar till senare i analysdelen. Min undersökning fokuserar huvudsakligen på det som Linde betecknar som ”transformering av läroplanen”, alltså de tolkningar och förändringar som styrdokumentet genomgår i tillämpningen. I detta sammanhang hävdar Linde att det i klart inramade ämnen som moderna språk ”finns skarpa gränser för vad som anses höra till ämnet och dess huvudmoment och som det är legitimt att undervisa om” (ibid., sid. 58) och att det därför råder ”en god konsensus ... mellan lärare och läroplan” som ger den formulerade läroplanen stark direkt påverkan på undervisningen (ibid., sid. 65). Lindes slutsats vad gäller ämnet moderna språk bygger dock på öppna läroplansstudier som genomfördes före 1993, långt innan de aktuella kurs- och ämnesplanerna i moderna språk trädde i kraft. Huruvida detta fortfarande kan anses gälla för lärare i moderna språk i dagens Sverige återkommer jag till i mitt diskussionsavsnitt.

Förutom frågor som rör läroplanens transformering utgår jag i mitt arbete även från en mer filosofiskt inriktad läroplansteori som undersöker vilken kunskapssyn som genomsyrar de gällande styrdokumentet för moderna språk. I detta hänseende befattar jag mig med frågan vad som räknas som den ”giltiga kunskap” (se Wahlström 2016) som ska förmedlas i ämnesundervisningen och sedermera även mätas genom betygssättning. Jag utforskar då i första hand den språksyn som kommer till uttryck i dagens kurs- och ämnesplaner för moderna språk och vilka aspekter som lyfts fram och vilka som samtidigt förskjuts i bakgrunden. Dessutom reflekterar jag kring validiteten och reliabiliteten för den bedömning som genomförs i enlighet med styrdokumentet. Med andra ord belyser jag frågan om det verkligen är elevens språkfärdighet vi bedömer och betygssätter när vi jämför dessa med de gällande kunskapskraven i moderna språk, och huruvida bedömningen utifrån styrdokumentet kan genomföras på ett enhetligt och pålitligt sätt.

Vid granskningen av styrdokumentet använder jag mig av kritisk diskursanalys (Fairclough 1995) och drar viss nytta av teorier om intertextualitet (Allen 2011). Ur vetenskapsteoretisk synvinkel rör sig min undersökning inom hermeneutikens ramar, kanske främst inom den filosofiska hermeneutiken där man söker förståelse för en text samtidigt som man även blir medveten om alternativa tolkningar (Brinkkjær & Høyen 2013, sid. 76-77). I och med att jag i viss omfattning även undersöker de aktuella styrdokumentens historiska framväxt genom att titta på tidigare läroplaner och tillhörande material tillämpar jag en genealogisk konstruktivistisk ansats (ibid., sid. 96). Denna innebär att jag går bakåt i tiden för att få en bättre förståelse av styrdokumentets nutida form och innebörd genom att sätta texterna i ett större historiskt, samhälleligt och kulturellt sammanhang. Med tanke på att utbildning och skolväsendet överlag

är kulturella företeelser och starkt knutna till ett samhälles historia och traditioner kan detta anses vara ett mycket givande tillvägagångssätt för ett hermeneutiskt analysarbete.

2.2 Tidigare empiriska undersökningar av relevans

På det läroplansteoretiska forskningsområdet har det genomförts en storskalig teoribaserad utvärdering av läroplanen för grundskolan Lgr 11 av Wahlström och Sundberg (2015), som bygger på en blandad metodik med både kvalitativa diskurskritiska textanalyser av styrdokument och empiriska undersökningar. Denna studie omfattar såväl kvantitativa enkäter som kvalitativa djupintervjuer av verksamma lärare. Studien avhandlar även frågan om hur den reformerade läroplanen Lgr 11 har påverkat lärares arbete med bedömning och betygssättning och är således synnerligen relevant för min egen undersökning.

Trots att bedömnings- och betygssättningsfrågor ofta diskuteras både bland lärarkåren och bland allmänheten har det inte publicerats mycket forskning kring just bedömning och betygssättning inom moderna språk och ännu mindre om hur lärare kan bedöma grammatisk korrekthet i elevprestationer och ta hänsyn till denna vid betygssättningen. Det verkar endast finnas ett fåtal mera omfattande akademiska uppsatser som berör mina forskningsfrågor, däribland två licentiatuppsatser med språkdidaktisk inriktning (Håkansson Ramberg 2016; Nylén 2015) och en masteruppsats inom språkvetenskap (Collberg 2013). Flertalet uppsatser som rör sig inom samma forskningsfält har däremot skrivits som examensarbeten inom lärarutbildningen och ligger således på en lägre akademisk nivå.

I sin licentiatuppsats i tyska med didaktisk inriktning har Håkansson Ramberg (2016) tittat på betydelsen av lexikaliska och grammatiska faktorer när gymnasielärare bedömer elevtexter. Denna avhandling befattar sig emellertid endast med skriftlig produktion och utelämnar följaktligen bedömning av grammatisk korrekthet i muntlig produktion och interaktion. Författaren fokuserar på lärares faktiska betygssättning och de faktorer som denna bygger på snarare än på vilket tolkningsutrymme som finns i kurs- och ämnesplanerna för viktningen av olika faktorer, något som jag försöker att belysa i min egen uppsats. Den andra licentiatuppsatsen av relevans för mitt arbete har lagts fram av Nylén (2015), som fokuserar på grammatikens roll inom kommunikativ språkundervisning i ämnet spanska. Genom djupintervjuer har Nylén undersökt ett antal spansklärares uppfattningar om hur grammatik bör integreras i språkundervisningen. I hennes licentiatuppsats berörs dock bedömnings- och betygssättningsfrågor endast marginellt.

Utöver de ovan nämnda licentiatuppsatserna har det skrivits en språkvetenskaplig masteruppsats av Collberg (2013), som genomfört en intressant undersökning av ämnesplanerna för ämnena svenska, engelska och moderna språk i gymnasieskolan med fokus på grammatikundervisningen. Collberg företar både en kvalitativ kritisk textanalys av styrdokumentet och en kvalitativ intervjustudie med lärare som är verksamma inom gymnasieskolan. Han koncentrerar sig på det som även jag undersöker i mitt examensarbete, nämligen grammatikens ställning i styrdokumentet, men belyser därvidlag inte bedömningsfrågor. Även i den empiriska delen av sin studie fokuserar Collberg (precis som Håkansson Ramberg 2016) i första hand på lärares faktiska omsättning av kurs- och

ämnesplanerna med fokus på undervisningen. Betygssättning utifrån kunskapskraven tas av naturliga skäl inte upp i denna språkvetenskapligt inriktade uppsats.

Vidare hittar man ett antal examensarbeten inom lärarutbildningen som betraktar kurs- och ämnesplanernas utveckling genom tiderna, grammatikundervisningen förr och nu och bedömnings- och betygssättningsproblematiken inom ämnet moderna språk i ett mer allmänt perspektiv. Historiska överblickar främst med fokus på franska har sammanställts av Fatheddine (2010), som belyser styrdokumentens utveckling sedan början på 1960-talet, och av Östergren (2005), som beskriver utvecklingen av grammatikundervisningen i franska från 1965 till 2000. Examensarbeten som uttryckligen undersöker betygssättningen och tillämpningen av de nu gällande kunskapskraven i språkämnena har lagts fram av Lindgren (2015) beträffande franska och spanska i grundskolan samt för ämnet spanska i grundskolan och spanska i gymnasiet av Pok (2012) respektive Cato (2013). Dessa arbeten bygger främst på kvalitativa lärarintervjuer och fokuserar på lärarnas praktiska arbete med att omsätta styrdokumenterna snarare än på en noggrann dokumentanalys av kurs- och ämnesplanerna. Grammatikundervisningen i skolan har undersökts för franska och spanska av Hansson (2016) och Zéphir (2016) och för mitt eget undervisningsämne tyska av Greiser (2009), som analyserar flera läroböcker som används i tyskundervisningen på gymnasiet.

En värdefull historisk överblick över språkkursplaner, språkens ställning och språkundervisningen i den svenska skolan ger Malmberg (2000), vars bidrag finns i inledningen till dokumentet med kursplaner, betygskriterier och kommentarer till språkämnena i läroplanen Gy 2000 (Skolverket 2000). I samma volym diskuterar dessutom Erickson (2000) olika bedömningsaspekter ur ett vetenskapligt perspektiv med särskilt fokus på de nationella proven under rubriken ”Att bedöma språkfärdighet”. Erickson är också författare till den svenska huvudrapporten i en jämförande europeisk studie på ungdomars färdighet i engelska (Skolverket 2004), där det bl.a. framkom att svenska elever presterade relativt sett sämre på ett prov på språklig korrekthet jämfört med prov på hör- och läsförståelse och språklig produktion, vilket ansågs vara kopplat till de svenska nationella provens konstruktion och styrdokumentens fokus. Ytterligare en översiktsrapport med Erickson som huvudredaktör utgavs ganska nyligen inom ramen för projektet ”Nationella prov i främmande språk” (NAFS). Även i denna rapport, som bär titeln ”Att bedöma språklig kompetens” (Erickson 2018), diskuteras den kunskapssyn som präglar dagens styrdokument i moderna språk och engelska och vilka konsekvenser den medför för bedömningen.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att inget av de examensarbeten inom lärarutbildningen som jag hittat rörde specifikt betygssättning och bedömning av elevprestationer inom ämnet tyska, vare sig i grund- eller gymnasieskolan. Även de mer avancerade akademiska uppsatserna som tangerar mina forskningsfrågor – främst Collberg (2013) och Håkansson Ramberg (2016) – täcker endast delar av det som jag avser att undersöka. Här finns alltså uppenbarligen en betydande lucka att fylla.

3 Metodik och datamaterial

3.1 Undersökningsmetodik

De första två forskningsfrågor som jag formulerat i inledningen utreds i detta arbete genom en kvalitativ undersökning som grundar sig på en kritisk närläsning av de idag gällande styrdokumenterna och tillhörande kommentar- och stödmaterial för moderna språk, i första hand för ämnet tyska. Den grundläggande metoden som jag kommer att använda mig av är kritisk textanalys, där jag tolkar och resonerar kring styrdokumentens och kommentar- och stödmaterialets formuleringar och innehåll utifrån min egen erfarenhet och kompetens som ämneslärare och språkvetare. Jag kommer i detta sammanhang även att använda mig av vissa inslag av kritisk diskursanalys (Fairclough 1995) och teorier om intertextualitet (Allen 2011).

För att få en bredare förståelse av den historiska bakgrunden för de aktuella styrdokumenterna jämför jag dessutom de nu gällande kurs- och ämnesplanerna med tidigare läroplaner och tillhörande metodiska anvisningar. Det datamaterial som jag undersöker omfattar således även äldre styrdokument från före 2010-talet ända tillbaka till 1930-talet. Dessa historiska dokument närläser jag dock inte på samma sätt som de aktuella styrdokumenterna, då ett sådant tillvägagångssätt varken hade varit ändamålsenligt eller möjligt inom tidsramen för detta examensarbetsprojekt. Tanken med denna genealogiska undersökning har varit att få en fördjupad insikt i den historiska och samhällseliga helhetskontext som de nuvarande styrdokumenterna ingår i och som med viss sannolikhet torde ha påverkat utformningen av dessa dokument och deras tolkning idag.

I anslutning till textanalyserna betraktar jag mina resultat ur läroplansteoretisk synvinkel mot bakgrund av tidigare empiriska forskningsresultat som kan stötta min analys. Dessa tidigare empiriska arbeten utgör grunden för min utredning av den tredje forskningsfrågan, som jag undersöker genom en kursiv läsning och genomgång av befintliga relevanta intervju- och enkätstudier som genomförts av andra. Av tids- och utrymmesskäl har jag valt att inte genomföra några egna intervjuundersökningar eller enkäter i samband med detta examensarbete. Förhoppningsvis kan min problematiserande dokumentanalys dock lägga en teoretisk grund för framtida forskning inom området, som med fördel även skulle kunna omfatta kvalitativa intervjuer och/eller kvantitativa enkätstudier med yrkesverksamma lärare.

3.2 Urval av datamaterial

Min undersökning fokuserar på kurs- och ämnesplanerna för ämnet moderna språk som språkval i grundskolan och i kurserna Moderna språk 1 till 5 på gymnasieskolan samt det kommentarmaterial och bedömningsstöd som Skolverket har gett ut för att stötta lärare vid bedömning och betygssättning i dessa kurser. Alla dessa dokument finns tillgängliga för allmänheten på Skolverkets hemsida. Då det endast finns ett mycket litet antal skolor i hela Sverige som ger eleverna möjlighet att läsa ett modernt språk på steg 6 eller 7 utesluts styrdokumenterna till dessa kurser från denna undersökning, eftersom jag anser att frågan om hur man bedömer och betygssätter elevprestationer i kurserna Moderna språk 6 och 7 inte känns aktuellt för majoriteten av de ämneslärare som undervisar i tyska. Däremot kan man i många

gymnasieskolor i Sverige välja att läsa tyska som nybörjarspråk inom kurserna Moderna språk 1 och 2. Innehållet i ämnesplanerna för dessa två kurser motsvarar innehållet i kursplanen för moderna språk som språkval i grundskolan. Allt kommentarmaterial och bedömningsstöd som Skolverket gett ut för språkvalet i grundskolan gäller således även kurserna Moderna språk 1 och 2 i gymnasieskolan.

Där Skolverkets stödmaterial för ämnet moderna språk är sekretessbelagt eller där inget bedömningsstöd finns tillgängligt för en specifik kurs i tyska (t.ex. kursen Tyska 5 i gymnasiet) hänvisar jag till motsvarande, ej sekretessbelagda bedömningsanvisningar till de nationella proven i ämnet engelska på samma språkfärdighetssteg. Detta material utvecklas parallellt med och enligt samma principer som bedömningsstödet för moderna språk (se Erickson 2018, sid. 10). Detta beror på att styrdokumentet i ämnena moderna språk och engelska har samma uppbyggnad och struktur, vilket även påpekas i Skolverkets kommentarmaterial till kurs- och ämnesplanerna (Skolverket 2012 & 2017). Skillnaden består huvudsakligen i att undervisningen i ämnet engelska börjar mycket tidigare i den svenska skolan och eleverna förväntas därför ha uppnått ett högre språkfärdighetssteg tidigare under sin skolgång i engelska än i de andra främmandespråksämnena. Kursplanen för engelska i grundskolans årskurs 7-9 motsvarar innehållsmässigt kursen Moderna språk 4 som läses i gymnasiet (Skolverket 2012, sid. 6; Skolverket 2017, sid. 5), medan gymnasiekurserna Engelska 5 och Moderna språk 5 har principiellt samma centrala innehåll och identiskt formulerade kunskapskrav.²

När det gäller historiska styrdokument från tiden innan införandet av den samlade ämnesbeteckningen ”moderna språk” tittar jag i första hand på kursplaner och kommentarmaterial som rör mitt eget undervisningsämne tyska. Samtliga tidigare gällande läroplaner, kurs- och ämnesplaner och tillhörande kommentarmaterial har i övrigt digitaliserats och tillhandahålls för allmänheten av Göteborgs universitet.

Undersökningen av min tredje forskningsfråga om lärares tillvägagångssätt för att kompensera brister i styrdokumentet bygger på en genomgång av ett antal tidigare studier, däribland två licentiatuppsatser i utbildningsvetenskap (Håkansson Ramberg 2016; Nylén 2015), en masteruppsats i språkvetenskap (Collberg 2013), en forskningsrapport över en omfattande teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11 (Wahlström & Sundberg 2015) och fem examensarbeten inom lärarutbildningen (Cato 2015; Hansson 2016; Lindgren 2015; Pok 2012; Zéphir 2016). Samtliga forskningsarbeten och uppsatser som jag refererar här baseras helt eller delvis på intervjuer med verksamma lärare. Håkansson Rambergs (2016) licentiatuppsats samt Wahlström och Sundbergs (2015) forskningsrapport innehåller dessutom ett omfattande statistiskt dataunderlag. Detta empiriska material som tagits fram av andra utnyttjas i den här uppsatsen för att ge ytterligare stöd till min egen analys.

² Även formuleringarna i ämnesplanerna för kurserna Moderna språk 6 och 7 på gymnasiet är i praktiken identiska med formuleringarna i ämnesplanerna för kurserna Engelska 6 och 7.

4 Analys: Bedömning av grammatisk korrekthet utifrån styrdokumentet i moderna språk

4.1 Gällande styrdokument och Skolverkets stödmaterial för bedömning och betygssättning i moderna språk

De gällande styrdokumentet för moderna språk omfattar å ena sidan kurs- och ämnesplanerna³ enligt Lgr 11 och Gy 2011 och å andra sidan det kommentarmaterial som Skolverket publicerat för att förtydliga och exemplifiera kurs- och ämnesplanernas innehåll. I detta kommentarmaterial finns mer detaljerade beskrivningar av begrepp och värdeord som används i kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll och kunskapskrav för de olika betygsstegen. Samtliga dokument är offentliga och finns tillgängliga på Skolverkets hemsida för läsning och nedladdning.

Ämnet moderna språk är enligt dagens kurs- och ämnesplaner indelat i sju olika språkfärdighetssteg som knyter an till den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) (Europarådet/Skolverket 2009). Grundtanken med denna stegindelning är att den ska spegla en progression i språkinlärningen där varje kurs bygger på föregående kurs, och innehållet i dessa kurser bör i princip vara likadant oavsett om kursen läses inom grundskolan eller på gymnasienivå. Således skiljer sig formuleringarna för det centrala innehållet och kunskapskraven inte nämnvärt mellan styrdokumentet för de olika skolformerna utan främst mellan språkfärdighetsstegen (Skolverket 2012, sid. 1). Det går därför inte att dra en tydlig skiljelinje mellan grundskolans och gymnasieskolans styrdokument. De mycket få skillnader som finns mellan dessa beror främst på att de elever som läser ett nybörjarspråk inom kursen Moderna språk 1 på gymnasiet är flera år äldre än de som läser samma språksteg som språkval i grundskolan. Ämnesplanen för gymnasiekursen förutsätter således att eleverna hunnit förvärva mera avancerade läs- och skrivfärdigheter och en bredare allmänbildning än de yngre eleverna i årkurs 6 och 7.

Kurs- och ämnesplanerna i moderna språk består i Lgr 11 och Gy 2011 av följande tre huvuddelar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Styrdokumentens beskrivningar av ämnets syfte (se bilaga 1) gäller samtliga årskurser respektive gymnasiekurser som täcks av Lgr 11 och Gy 2011 och behöver därför alltid beaktas vid bedömning och betygssättning. Syftesbeskrivningens särskilda vikt har framhävts ytterligare i Skolverkets senaste allmänna råd om betyg och betygssättning, där det förtydligats att de långsiktiga målen i syftesbeskrivningen ”sammanfattar vilka ämneskunskaper som ska betygssättas” och att läraren behöver planera och genomföra undervisningen ”med utgångspunkt i syftet” (Skolverket 2018b, sid. 8). Förutom på ämnets syfte bör undervisningsplaneringen enligt Skolverket bygga på det obligatoriska centrala

³ Den nyare beteckningen ”kursplaner” används i Lgr 11, medan Gy 2011 har behållit den mer traditionella benämningen ”ämnesplaner”. Detta kan tyckas något inkonsekvent med tanke på att det i dagens svenska gymnasieskola inte längre delas ut några ”ämnesbetyg” utan endast ”kursbetyg” efter varje avslutad kurs.

innehållet som anges i kurs- och ämnesplanerna och som skiljer sig för varje språkfärdighetssteg. Kunskapskraven specificerar de kunskaper som eleven behöver uppnå för de olika betygssstegen i varje kurs och utgör ett hjälpmedel för betygssättningen. Däremot utgör kunskapskraven inte några mål i sig, och de ska inte heller användas som planeringsunderlag för undervisningen. De kunskaper som eleven förväntas utveckla genom kursen och som läraren sedan ska bedöma och betygssätta framgår enligt Skolverket (ibid., sid. 9) av kurs- och ämnesplanernas syfte och centrala innehåll.

Eftersom jag avser att undersöka möjligheterna till bedömning och betygssättning av grammatisk korrekthet i elevernas egna framställningar fokuserar min analys i första hand på de avsnitt i kurs- och ämnesplanerna som rör de produktiva förmågorna, dvs. förmågan att tala och förmågan att skriva. Dessa förmågor finns beskrivna i kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll under egna underrubriker, närmare bestämt ”Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion” i Lgr 11 respektive ”Produktion och interaktion” i Gy 2011. De produktiva förmågorna återupptas i kunskapskraven i formuleringar som ”muntliga och skriftliga framställningar”, “[elevens] kommunikation”, ”egna framställningar”, ”sin egen produktion och interaktion”, ”muntlig och skriftlig interaktion” (Skolverket 2018b; se även bilaga 2). I viss mån beaktar jag i min analys även vad styrdokumentet säger om bedömningen av de receptiva förmågorna, men endast där detta är relevant för helhetsbedömningen av elevernas färdigheter avseende grammatisk korrekthet.

Utöver de egentliga styrdokumentet (dvs. kurs- och ämnesplaner med tillhörande kommentarmaterial) publicerar Skolverket även ett relativt omfattande så kallat bedömningsstöd som kan användas för betygssättning i ämnet moderna språk. Detta stödmaterial utarbetas inom projektet ”Nationella prov i främmande språk” (NAFS) vid Göteborgs universitet enligt samma principer som de obligatoriska nationella proven i engelska (se även avsnitt 3.2) och kallas därför ofta informellt för ”nationella prov i moderna språk”⁴ i skolorna. Materialet består av delprov i läsförståelse, hörförståelse, skriftlig och muntlig produktion/interaktion (skriva, tala och samtala) och är till största delen sekretessbelagt eftersom det ska kunna återanvändas som avslutande kursprov inför betygssättningen under flera år. Några exempelprov med tillhörande lärarinformation och en del formativt bedömningsmaterial har dock offentliggjorts för allmänheten på Skolverkets bedömningsportal. Det handlar huvudsakligen om exempelprov i läs- och hörförståelse, dvs. material avsett för att pröva de receptiva förmågorna. Vad gäller de produktiva och interaktiva förmågorna har det i ämnet tyska hittills endast publicerats tre exempelprov avseende förmågan att tala och ett exempelprov avseende förmågan att skriva, samtliga för kursen Tyska 4. Dessvärre har det inte offentliggjorts några bedömda elevuppsatser till det här provet. Sådana är endast tillgängliga för lärare efter inloggning och får inte röjas för allmänheten, vilket innebär att jag inte heller kan kommentera dem i den här uppsatsen.

⁴ Detta är strängt talat inkorrekt, då nationella prov är obligatoriska, vilket inte gäller de prov som utarbetas av NAFS-projektet i moderna språk. Jag väljer därför att inte använda den informella beteckningen i den här uppsatsen, utan de officiella beteckningarna ”bedömningsstöd” eller ”provmaterial”, även om proven brukar användas på ett snarlikt sätt som de obligatoriska nationella proven i t.ex. engelska.

Under min VFU fick jag personligen tillgång till ett provmaterial från Skolverkets bedömningsportal som är avsett för kursen Tyska steg 2/Tyska årskurs 9. Detta får jag inte analysera här av sekretessskäl. Som jag dock nämnt tidigare är styrdokumentet i moderna språk i praktiken identiskt formulerade som de i ämnet engelska, då de alla bygger på GERS (se Skolverket 2012 & 2017). Detsamma gäller även bedömningsanvisningarna till de nationella proven i engelska och de frivilliga bedömningsstöden i moderna språk, som utvecklas parallellt av samma projektgrupp vid Göteborgs universitet (Erickson 2018). Detta innebär att de allmänna delarna och bedömningsanvisningarna till provmaterialet i moderna språk har nästintill exakt samma ordalydelse som motsvarande material till de nationella proven i ämnet engelska, som delvis har offentliggjorts och tillhandahålls på Göteborgs universitets hemsida. I brist på tillgång till offentliggjorda bedömningsanvisningar till Skolverkets provmaterial i moderna språk/tyska hänvisar jag därför i denna uppsats till det ej sekretessbelagda materialet i ämnet engelska med samma innehåll.

4.2 Begrepp som kan knytas till grammatiska färdigheter i kurs- och ämnesplanerna

I detta avsnitt tittar jag närmare på användningen av begrepp som kan knytas till grammatiska färdigheter i kurs- och ämnesplanerna för moderna språk i grund- och gymnasieskolan (Skolverket 2018b). Jag börjar med att utreda förekomsten av själva ordet ”grammatik” i texterna som helhet (avsnitt 4.2.1) och undersöker sedan vilka begrepp som kan knytas till grammatik i kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll, närmare bestämt i avsnitten om ”kommunikationens innehåll” (avsnitt 4.2.2) och ”produktion och interaktion” (avsnitt 4.2.3). Slutligen utforskar jag vilka av de begrepp som nämns i kunskapskraven kan kopplas till grammatiska färdigheter hos eleven (avsnitt 4.2.4).

4.2.1 Förekomsten av begreppet ”grammatik” i kurs- och ämnesplanerna

Letar man efter konkreta anvisningar i de gällande styrdokumentet för moderna språk som talar om för lärarna hur de ska föra in grammatiska moment i undervisningen och ta hänsyn till dessa vid bedömning och betygssättning konstaterar man ganska omgående att sådana knappast går att hitta. Faktum är att ordet ”grammatik” inte nämns en enda gång i vare sig kursplanen för språkval i grundskolan eller i ämnesplanen för moderna språk i gymnasieskolan. Däremot förekommer termen ”grammatiska strukturer” två gånger i kursplanen för språkval i årskurs 7-9 och sammanlagt fem gånger i ämnesplanen för moderna språk på steg 2, 3 och 4 i gymnasiet. Alla förekomster finns i ämnets ”centrala innehåll” i avsnitten ”reception” och ”produktion och interaktion”. I kunskapskraven lyser detta begrepp dock med sin frånvaro, likaså i kursen Moderna språk 5. I kursen Moderna språk 4 nämns ”grammatiska strukturer” endast som ett centralt innehåll när det gäller ”reception”, medan det i avsnittet om ”produktion och interaktion” har ersatts med ”satsbyggnad”.

Begreppet ”satsbyggnad” är något svårtolkat och kan tyckas förvirrande i detta sammanhang, då det torde innefattas i den övergripande termen ”grammatiska strukturer” (Collberg 2013, sid. 32). Den senare införs redan i kursen Moderna språk 2, dock utan närmare innehållslig specifikation. Att introducera ”satsbyggnad” – som kan förstås som ”grundläggande syntax” – inte förrän på steg 4 i språkinläringen vore naturligtvis mycket orealistiskt och framstår

därmed som en osannolik tolkning. Mera troligt är att omnämmandet bör ses som en uppmaning till läraren att gå igenom målspråkets syntax på ett fördjupat plan i undervisningen. Detta rimmar å andra sidan dåligt med den totala avsaknaden av grammatikdiskussion i styrdokumentet i övrigt (Collberg, *ibid.*).

Här gäller det dock att påpeka att alla kurser i moderna språk enligt stegsystemet ska bygga vidare på de kunskaper som förvärvats i föregående kurs. Frånvaron av en explicit hänvisning till ”grammatiska strukturer” på steg 4, 5 och högre bör därför inte tolkas så att färdigheter i dessa inte längre är viktiga på de stegen, utan snarast att behärskning av ”grammatiska strukturer” i princip förutsätts från och med steg 4. Detta skulle kunna tyda på att den grundläggande grammatiska progressionen bör vara avslutad i och med steg 3, dvs. att eleven ska ha gått igenom alla de viktigaste grammatiska momenten i språket vid slutet av gymnasiekursen Moderna språk 3. Denna tolkning stöds av att det endast krävs ett godkänt betyg från just kursen Moderna språk 3 för att vara behörig till att läsa grundkursen i samma språk på svenska universitet.

4.2.2 Begrepp i det centrala innehållets avsnitt om ”kommunikationens innehåll”

Vad gäller det centrala innehållet i kurs- och ämnesplanerna i moderna språk kan det konstateras att många av de moment som ska behandlas i undervisningen i praktiken kräver specifika grammatiska färdigheter för att kunna utföras. För att kunna beskriva ”aktiviteter” och ”händelser” eller ”erfarenheter”, som återfinns i ”kommunikationens innehåll” fr.o.m. språkval åk 7-9/steg 2, krävs det att man kan använda verbformer åtminstone i nutid och i viss utsträckning även i dåtid, inte minst när det gäller ”erfarenheter”, som per definition ligger i det förflutna. Beskrivning av ”händelseförlopp” och ”framtidsplaner” (”kommunikationens innehåll” fr.o.m. steg 4) förutsätter användning av fler tempusformer, såsom perfekt, preteritum och futurum. I de språk som har en progressiv aspekt (t.ex. engelskan, spanskan och italienskan, men däremot inte tyskan eller franskan) måste man även kunna använda dessa verbformer för att skildra pågående aktiviteter.

”Åsikter” och ”känslor” (”kommunikationens innehåll” fr.o.m. åk 7-9/steg 2) kan uttryckas förhållandevis enkelt med verbets indikativformer i presens i tyskan, men kräver vanligtvis att man använder mer avancerade konjunktivformer i franska, spanska och andra romanska språk. Det samma gäller formuleringen av ”tankar”, ”idéer”, ”attityder” och ”värderingar” (”kommunikationens innehåll” på steg 5). Dessa senare torde dessutom involvera användning av andra verbmodus för att beskriva hypotetiska förhållanden, t.ex. konjunktiv II i tyskan eller konditionalisformer i franskan och spanskan. Att behandla ”sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används” (”kommunikationens innehåll” fr.o.m. åk 7-9/steg 2) förutsätter enligt min tolkning även att eleverna lär sig att använda både artigt och informellt tilltal. Detta kräver i sin tur träning i de aktuella verbformerna, dvs. 2:a person singularis och pluralis för franskan, 2:a person singularis och pluralis och 3:e person pluralis för tyskan och både 2:a och 3:e person singularis och pluralis för spanskan.

Redan av denna korta språkjämförande analys blir det uppenbart att antalet grammatiska former som man behöver lära sig för att täcka de olika obligatoriska delarna i det centrala innehållet skiljer sig åt rejält beroende på vilket språk man läser. Det framstår därför som ganska realistiskt att förvänta sig exakt samma inlärningsprogression vad gäller ”kommunikationens

innehåll” i samtliga moderna språk som ska täckas av samma kurs- och ämnesplaner. Här gäller det dessutom att komma ihåg att styrdokumentet är tänkt att även gälla för språk vars grammatik avviker betydligt mer från svenskan och engelskan än tyskan, franskan och spanskan, t.ex. ryskan eller japanskan.

4.2.3 Begrepp i det centrala innehållets avsnitt om ”produktion och interaktion”

Tittar man närmare på de avsnitt i det centrala innehållet som handlar om ”produktion och interaktion” möter man redan i kurserna språkval åk 4-6 och Moderna språk 1 moment som ”(enkla) presentationer”, ”meddelanden”, ”beskrivningar” och ”dialoger/samtal i tal och skrift”, som samtliga förutsätter verbböjning i olika personer i presens. ”Presentationer” kräver åtminstone verbets 1:a person singularis och pluralis, och i dialoger och samtal tillkommer verbets 2:a person singularis och pluralis, medan ”beskrivningar” förutsätter att eleven även behärskar 3:e person singularis eller pluralis. Läraren kan således utgå ifrån att verbböjning i samtliga personer i presens behöver läras ut och följligen även bedömas på ett eller annat sätt från och med den allra första kursen i moderna språk.

I ”beskrivningar” (”produktion och interaktion” fr.o.m. åk 4-6/steg 1) ingår förutom verbformer i presens även adjektiv och adverb, som behöver användas av eleven om framställningen ska bli deskriptiv. Adjektivböjning kan dock vara ett rätt komplext kapitel i vissa språk. Detta gäller inte minst tyskan med sina olika böjningsmönster för adjektiv i attributiv och i predikativ ställning och dessutom tre olika genus och fyra kasus som påverkar adjektivets ändelse. Alla dessa böjningsmönster kan knappast förmedlas i sin helhet redan i den allra första kursen, utan inläringen behöver med nödvändighet ske successivt över flera kurser. Hur mycket av den tyska adjektivböjningen som eleverna förväntas lära sig i de olika kurserna framgår emellertid inte alls av kurs- och ämnesplanerna eftersom styrdokumentet är generiskt formulerade för samtliga moderna språk och inte specifikt för just tyskan. Läraren får därför ingen vägledning när det gäller den förväntade inlärningsprogressionen för tysk adjektivböjning i olika kurser.

”Instruktioner” kräver att elever lär sig behärska verbets imperativformer. Det är värt att notera att ”instruktioner” nämns som ett centralt innehåll för ”produktion och interaktion” redan från och med årskurs 7-9 respektive steg 1 i gymnasiet. Det handlar alltså inte endast om att eleven ska kunna förstå imperativformer som förekommer i anvisningar i läroboken eller som läraren använder sig av i klassrummet, utan eleven ska enligt kurs- och ämnesplanerna lära sig att producera instruktioner själv redan i detta tidiga stadium. De imperativformerna som behövs för att ge instruktioner kan dock vara mer eller mindre komplexa i olika moderna språk. Så har t.ex. tyskan betydligt fler tilltalsformer och sålunda även fler imperativformer än exempelvis danskan, som också kan läsas som modernt språk i gymnasieskolan. I andra språk som spanskan och italienskan tillkommer dessutom avvikande imperativformer vid negation jämfört med imperativ i affirmativa satser. Huruvida hela spektrumet av imperativformer ska läras ut och bedömas på samma steg i samtliga språk framgår inte av styrdokumentet. Läraren måste göra en egen avvägning när detta ska ske i just det språk som undervisas. Med tanke på hur mycket grammatik som behövs för att utföra till synes enkla handlingar som ”instruktioner” på vissa språk anser jag det dock vara realistiskt att kunna täcka hela eller en stor del av detta innehåll redan på nybörjarnivån (steg 1), då det skulle gå på bekostnad av annat obligatoriskt innehåll.

Från och med kursen Moderna språk 3 bör elevernas ”produktion och interaktion” även omfatta ”diskussioner”, och på nästföljande steg 4 tillkommer ”argumentation” som centralt innehåll. Enligt Svensk Ordbok (Svenska Akademien 2009) definieras ordet ”diskussion” på följande sätt:

samtal (om viss fråga) där de deltagande argumenterar för sina respektive uppfattningar och ev. kan påverka varandra; ofta äv. i syfte att belysa frågan; äv. om argumentering i skrift.

Den rent lexikaliska skillnaden mellan ”diskussion” och ”argumentation” framstår således som ganska oklar, då begreppet ”diskussion” uppenbarligen innefattar ”argumentering” för en personlig uppfattning eller åsikt. Här uppstår det en liknande förvirring som när det gäller begreppen ”grammatiska strukturer” och ”satsbyggnad” (se avsnitt 4.2.1), dock med skillnaden att det underordnade begreppet ”argumentation” inte ersätter det överordnade begreppet ”diskussion” i steg 4 utan läggs till som en utökning av innehållet.

Det kan även nämnas att ”åsikter” – som brukar utgöra basen för diskussioner – är ett centralt innehåll som enligt kurs- och ämnesplanerna redan bör behandlas på steg 1 respektive i årskurs 7-9. Att föra mera sammanhängande diskussioner kräver dock mer komplexa satsstrukturer och funktionsord, t.ex. huvud- och bisatser med konjunktioner, än att enbart uttrycka åsikter. Här ser vi alltså en relativt tydlig grammatisk progression i beskrivningen av elevernas förväntade ”produktion och interaktion” mellan kursstegen 1 och 3. Däremot förefaller den rent grammatiska progressionen mellan steg 3 och 4 som mindre klar i detta fall, då ”diskussioner” och ”argumentation” torde kräva ungefär samma grammatiska strukturer och samma funktionsord. Detta tyder återigen på att ämnesplanens författare möjligtvis förutsätter att den grundläggande grammatiska repertoaren bör vara inhämtad i slutet av kursen Moderna språk 3 (se 4.2.1 ovan). Huruvida detta är en realistisk ambition för samtliga moderna språk som kan läsas i den svenska skolan är förstås en helt annan fråga.

Inom ramen för ”produktion och interaktion” ska eleven även förvärva ”strategier för att lösa språkliga problem i samtal” (fr.o.m. åk 4-6/steg 1) samt ”för att delta i och bidra till samtal” (fr.o.m. åk 7-9/steg 1). Här nämner kurs- och ämnesplanerna uttryckligen ”frågor” som en strategi ända från årskurs 4-6, vilket innebär att undervisningen behöver täcka de funktionsord och syntaktiska strukturer som krävs för att bilda frågor redan från allra första början. I och med att ”frågor” utgör ett obligatoriskt centralt innehåll bör läraren även bedöma elevens grammatiska färdigheter i detta hänseende, dvs. behärskning av frågeord och ordföljd i frågesatser, fr.o.m. årskurs 4-6 respektive steg 1.

De formuleringarna som ger den tydligaste uppmaningen att lära ut grammatik och bedöma elevens grammatiska färdigheter kommer i slutet av avsnittet om ”produktion och interaktion”, där kurs- och ämnesplanerna inför begreppet ”språklig säkerhet” (fr.o.m. åk 7-9/steg 1), som även ska gälla ”grammatiska strukturer”. Det senare begreppet nämns ännu inte i ämnesplanen för Moderna språk 1 utan först i nästföljande kurs Moderna språk 2 (som motsvaras av språkval åk 7-9), där det specificeras att dessa färdigheter ska utvecklas ”mot tydlighet och anpassning till syfte och sammanhang” (denna specificering saknas dock i kursplanen för språkval åk 7-9). I kursen Moderna språk 3 bör de grammatiska strukturerna utvecklas ”mot tydlighet, variation och anpassning till syfte, mottagare och situation”. Det som tillkommer på steg 3 är alltså ”variation”, vilket kan tolkas som en bredare repertoar av grammatiska strukturer. Vilka dessa

är specificeras inte i styrdokumentet. Detta är inte heller förvånande då kurs- och ämnesplanerna (som tidigare påpekats) bör täcka samtliga språk som kan läsas inom ämnet.

Samtidigt bör anpassningen på steg 3 inte längre ske till ett "sammanhang" utan till "mottagare och situation". Denna differentiering upplever jag som något svårtolkad, framför allt vad gäller avgränsningen mellan begreppen "sammanhang" och "situation". Slår man upp ordboksdefinitionen av "sammanhang" så beskrivs detta i Svensk ordbok (Svenska Akademien 2009) som:

- 1 anknytande eller omgivande omständigheter, ofta mycket abstrakt, om företeelser som hänger ihop på ngt sätt; JFR kontext
- 2 system av logiska förbindelser, vanligen av typen orsak-verkan

I samma ordbok ges "situation" följande definition:

sammanfattningen av de rådande omständigheterna ofta med tanke på de åtgärder som de kan ge upphov till; JFR tillstånd, läge, förhållande

I båda fallen handlar det alltså om "omständigheter", som eleven behöver anpassa sitt språk till. "Sammanhang" tycks vara ett mera allmänt och överordnat begrepp, som beskriver ett system av företeelser som hänger ihop på något sätt. I detta kan även en eller flera mottagare av en språklig framställning tänkas ingå, likaså en situation som samtalsparterna befinner sig i. Huruvida en mer avancerad "anpassning till syfte, mottagare och situation" (centralt innehåll på steg 3) kan skilja sig med hänseende till användning av grammatiska strukturer från en enklare "anpassning till syfte och sammanhang" (centralt innehåll på steg 2) kan enligt mig inte utläsas från själva orden i styrdokumentet.

Läraren som behöver tolka dessa begrepp blir inte heller hjälpt av att formuleringarna om anpassning i kursen Moderna språk 4 bryts ut till ett eget stycke som handlar om "bearbetning av egna och andras muntliga och skriftliga framställningar för att ... anpassa dem till syfte, mottagare och situation". Det som tillkommer nu är att denna anpassning ska ske genom "bearbetning av ... muntliga och skriftliga framställningar", både elevens egna och andras. Detta tyder på att eleven förväntas kunna handskas med texter på ett mera självständigt sätt på detta språkfärdighetssteg. På steg 4 ska dessutom elevens språkliga säkerhet vad gäller "satsbyggnad", som ersätter begreppet "grammatiska strukturer" (se avsnitt 4.2.1 ovan), utvecklas mot "flyt". Ordet "flyt" definieras i Svensk ordbok som:

perfekt funktion av verksamhet, särsk. vid spel el. tävlingar, i musik e.d. <vard.>

Det handlar alltså om någon form av perfektion som eftersträvas, även om det är mindre troligt att ordet "flyt" i ämnesplanen används med tanke på spel, tävlingar eller musik, såsom ordboksdefinitionen suggererar. Mer sannolikt är tankekopplingen till adjektivet "flytande", som har följande definition i samma ordbok:

obehindrad (och elegant) särsk. i fråga om behärskning av främmande språk

Denna definition ger stöd åt antagandet att den grundläggande grammatiska progressionen förväntas vara avslutad antingen innan steg 4 påbörjas eller allra senast under kursen Moderna språk 4, eftersom en "obehindrad" behärskning av ett språk förutsätter att talaren förfogar över

en heltäckande grammatisk repertoar. Eventuella luckor i denna repertoar får fortfarande fyllas med hjälp av ”strategier för att lösa språkliga problem”, som också ingår i det centrala innehållet på steg 4. Några sådana strategier omnämns intressant nog inte längre i ämnesplanen för den nästföljande kursen, Moderna språk 5, där undervisningen endast bör fokusera på ”strategier för att bidra till och aktivt medverka i diskussioner med anknytning till samhälls- och arbetslivet”. I och med att hänvisningen till elevens eventuella ”språkliga problem” saknas helt i ämnesplanerna för de högre språkkurserna framstår det som rimligt att betrakta kursen Moderna språk 4 som den definitiva slutpunkten för den grundläggande grammatiska inlärningsprogressionen.

På steg 5 kräver ämnesplanen dessutom explicit ”användning av ord och fraser som tydliggör orsakssammanhang och tidsaspekter”, alltså funktionsord som uttrycker kausala samband såsom konjunktioner och prepositioner och sådana som uttrycker tidsaspekter, t.ex. adverb och nominalfraser med adverbialfunktion. Det är förstås omöjligt att vänta ända till steg 5 med att introducera dessa typer av ord, utan inläringen måste börja långt tidigare. Styrdokumentet säger dock inget om när introduktionen ska ske. Det som däremot går att utläsa från ämnesplanen för Moderna språk 5 är att eleven förväntas fullända användningen sådana språkliga konstruktioner i denna kurs, och därmed bör behärskningsnivån av dem även kunna tas i beaktande av läraren vid bedömning av elevens kunskaper i slutet av kursen.

4.2.4 Begrepp som kan kopplas till grammatiska färdigheter i kunskapskraven

Kunskapskraven, som listas i slutet av kurs- och ämnesplanerna, innehåller ett antal så kallade ”progressionsuttryck” (Skolverket 2012) eller ”värdeord” (Skolverket 2017), som är tänkta att uttrycka inlärningsprogressionen både mellan olika kurser i ämnet och mellan olika betygsnivåer inom samma kurs. Som jag dock redan konstaterat i avsnitt 4.2.1 uppträder substantivet ”grammatik” eller det relaterade adjektivet ”grammatisk” inte en enda gång i kunskapskravens formuleringar på någon betygsnivå i någon kurs inom ämnet moderna språk. Detsamma gäller begrepp som ”språklig korrekthet”, ”språkliga strukturer”, ”meningsbyggnad” eller lingvistiska facktermer som ”syntax” och ”morfologi”.

De få grammatiska uttryck som faktiskt finns bland kunskapskraven är ”ord” (= lexem), ”fraser” och ”meningar”. Det behöver dock påpekas att dessa tre lexem endast används i kunskapskrav i grundskolans språkval i slutet av årskurs 6 respektive årskurs 9 samt i kurserna Moderna språk 1 och 2 för att karakterisera en ganska rudimentär språkfärdighet. Redan från och med betygssteget C i årskurs 9 respektive Moderna språk 2 är ”fraser och meningar” i avsnittet om muntlig och skriftlig produktion utbytt mot progressionsuttrycket ”till viss del sammanhängande”. Detta värdeord stegras sedan till ”relativt sammanhängande” och ”sammanhängande” på de högre kurs- och betygsstegen. I avsnittet om muntlig och skriftlig interaktion faller specificeringen ”med ord, fraser och meningar” helt bort på kurssteg 3 och 4 för betyget E. På högre språkfärdighetsnivåer tillkommer kompletterande progressionsuttryck som ”med visst flyt” eller ”med flyt” samt olika skrivningar om anpassningsgraden till syfte, mottagare och situation. De grammatiska facktermerna försvinner således från färdighetsbeskrivningen på de högre nivåerna till förmån för begrepp som beskriver rent kommunikativa förmågor och kvaliteter.

Trots att det inte förekommer någon traditionell grammatisk terminologi i kunskapskravens formuleringar kan en del värdeord och kommunikativa begrepp i dessa ändå kopplas till grammatiska färdigheter hos eleven. Detta gäller bl.a. begreppet ”med flyt”, som även figurerar i det centrala innehållet (se avsnitt 4.2.3). Ett annat värdeord som enligt Skolverket (2017) är tänkt att beskriva graden på ”språkets precision” är ”begripligt”. Enligt Svensk ordbok (Svenska Akademien 2009) betyder ordet ”begripligt”:

som kan begripas utan svårighet; jfr. fattbar, förståelig

Ordet ”begripa”, som denna definition hänvisar till, definieras i sin tur som:

förstå, med tonvikt på omedelbar el. grundläggande betydelse; SYN fatta, förstå; JFR inse, uppfatta

I kommentarmaterialet till styrdokumentet i moderna språk ges en något mera handfast grammatikrelaterad beskrivning av vad som menas med uttrycket ”begripligt”. Angående kursplanen i moderna språk för grundskolan slår Skolverket fast att uttrycket ”innebär att eleven kan använda några få enkla grammatiska strukturer och mönster och för det mesta göra sig förstådd” (Skolverket 2017, sid. 22). I kommentarmaterialet till ämnesplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2012, sid. 14) står en snarlik formulering:

Uttrycket **begripligt** (kurs 1–4) innebär att eleven använder några få enkla grammatiska strukturer och mönster och för det mesta gör sig förstådd. [Fetstil i originalet.]

Skillnaden mellan beskrivningarna av värdeordet för grund- och gymnasieskolan består endast i användningen av det modala hjälpverbet ”kan” i skrivningen för grundskolan, en genomgående skillnad som återkommer i hela kursplanen. I ämnesplanen för gymnasieskolan används istället de omodifierade indikativformerna. Gymnasieeleverna ska alltså inte bara kunna använda ”några få enkla grammatiska strukturer” och göra sig förstådda, utan det förutsätts att de faktiskt använder dessa strukturer och gör sig förstådda – åtminstone ”för det mesta”.

Denna relativisering av begreppet ”begripligt” genom ett förtydligande i kommentarmaterialet förefaller dock något omotiverad. Skolverket hade enligt mig lika gärna kunnat inkludera tillägget ”för det mesta” i själva texten i kurs- och ämnesplanerna, vilket dock inte är fallet. Här blir det uppenbart att läraren förutsätts läsa inte bara kurs- och ämnesplanerna utan även det omfattande kommentarmaterial som Skolverket publicerat som precisering. Läraren förväntas alltså tillämpa ett intertextuellt tillvägagångssätt, där läsningen av styrdokumentet nödvändigtvis måste kompletteras med granskning av en rad stödjande texter som alla är sammankopplade och påverkar varandra. Kurs- och ämnesplanerna i sig bildar följaktligen inga textuella helheter utan de andra kommentarer och anvisningar som Skolverket publicerat. Och genom dessa andra texter får bland annat värdeordet ”begripligt” i kunskapskraven en ny innebörd: ”begripligt” betyder här inte ”alltid begripligt” utan bara ”för det mesta begripligt”.

Ytterligare progressionsuttryck som används i kunskapskraven och som kan kopplas till grammatiska färdigheter är ”relativt tydligt” och ”tydligt”. Dessa ska precis som ”begripligt” karakterisera det som Skolverket betecknar som ”språkets precision”. Låt oss återigen först titta på den lexikaliska definitionen av ”tydligt” i Svensk ordbok:

lätt att uppfatta med (ngt av) sinnena, ofta om ngn helhet vars enskilda detaljer är väl avgränsade från varandra; JFR märkbar

Skillnaden mellan ”tydlig” och ”begriplig” består således enligt ordboken i att något som är ”begripligt” går att begripa ”utan svårighet”, medan något som är tydligt är ”lätt att uppfatta” och framstår med väl avgränsade framträdande detaljer. I det första fallet betonas avsaknaden av en tänkbar svårighet i förståelsen, i det andra fallet däremot lättheten att förstå innehållet. Det framstår därmed klart att det bör vara lättare att förstå något som är ”relativt tydligt” eller ”tydligt” än något som är ”begripligt”. Även dessa två progressionsuttryck förklaras närmare i kommentarmaterialet (Skolverket 2017, sid. 22):

Relativt tydligt innebär att eleven kan använda enkla strukturer och mönster och oftast göra sig förstådd. Uttrycket *tydligt* handlar om att eleven kan använda vanliga strukturer och mönster och uttrycka sig förhållandevis exakt. [Kursiveringar i originalet.]

Återigen relativiserar Skolverket sina egna progressionsuttryck i kunskapskraven genom att påpeka att ”relativt tydligt” inte behöver karakterisera elevens produktion av strukturer och mönster hela tiden utan bara ”oftast”. Progressionen framkommer även i viss mån genom att ”för det mesta” bytts mot ”oftast”. Värdeordet ”tydligt” ska dock inte tolkas som ”exakt” utan endast som ”förhållandevis exakt”. Detta känns minst sagt märkligt med tanke på att värdeordet ”tydligt” på det högre betygssteget inte ledsagas av adverbet ”relativt”, som kan anses vara en lexikalisk synonym till ”förhållandevis”. Men om ”tydligt” ska skilja sig från ”relativt tydligt”, som är tänkt att beskriva en lägre språkfärdighetsnivå, borde inte Skolverkets förklarande kommentarer innehålla ett relativiserande begrepp som ”förhållandevis” för att precisera uttrycket. Rent språkligt ifrågasätter Skolverket i grunden sin egen användning av värdeorden i kunskapskraven genom att kringskära och ändra deras innebörd i sitt kommentarmaterial.

Observera att ”relativt tydligt” införs som absolut kunskapskrav på betygsnivå E först på steg 5. ”Relativt tydligt” finns även som krav på betygsnivå C på stegen 3 och 4 och på betygsnivå A på stegen 1 och 2. I alla lägre kurser räcker det däremot med att elevens muntliga och skriftliga produktion och interaktion är ”begriplig” för att eleven ska anses ha uppfyllt kunskapskravet för betyget E. Vad gäller de grammatiska färdigheterna ska läraren alltså tilldela eleven ett godkänt betyg både i slutet av årskurserna 6 och 9 inom grundskolans språkval och i slutet av gymnasiekurserna Moderna språk 1 ända upp till steg 4 så länge eleven ”använder några få enkla grammatiska strukturer och mönster och för det mesta gör sig förstådd”. Vilka dessa grammatiska strukturer och mönster är i det aktuella språket och hur ofta elevens språkliga produktion får avvika från språknormen för att fortfarande kunna betraktas som någorlunda ”begriplig” överläts helt åt lärarens eget omdöme.

Begreppet ”begriplig” används i Skolverkets kommentarmaterial även för att beskriva hur eleven visar sin förståelse för talat eller skrivet språk. Denna aktivitet rör visserligen elevens receptiva förmåga men förutsätter ändå viss egen språklig produktion. I detta hänseende anger ämnesplanen för kursen Moderna språk 1 att eleven ska visa sin förståelse ”genom att i **mycket enkel form** redogöra för innehållet”, vilket i de följande kurserna Moderna språk 2 och 3 stegras till ”i **enkel form**” (fetstil i originaltexten). I dessa kurser ska eleven dessutom ”kommentera innehållet” (steg 2) respektive ”diskutera och kommentera innehåll och detaljer” (steg 3) för att uppnå betyget E. Skolverket (2012, sid. 12-13) specificerar användningen av progressionsuttrycken i ämnesplanen för moderna språk i gymnasiet på följande vis:

När elevens *redogörelse* har en **mycket** enkel form uttrycker sig eleven kortfattat och använder enstaka vanliga ord och enkla fraser. Elevens redogörelse är i regel begriplig. När formen är enkel använder eleven ett mycket grundläggande förråd av ord och fraser. Elevens redogörelse är begriplig. [Kursivering och fetstil i originalet.]

På den lägsta nivån ska ”i mycket enkel form” alltså förstås så att elevens redogörelse är ”i regel begriplig”. Denna specificering framstår av flera skäl som ganska problematisk. För det första tar Skolverket nu hjälp av ett av sina egna värdeord (”begriplig”) för att definiera ett annat progressionsuttryck (”enkel form”), något som egentligen inte borde förekomma i en tydlig avgränsning av värdeorden mot varandra. Och för det andra använder Skolverket återigen ett relativiserande adverbial, närmare bestämt ”i regel”, för att inskränka betydelseomfånget av det beskrivande adjektivet ”begriplig”. Uppenbarligen får elevens framställning också för detta kunskapskrav frångå språknormen till den grad att denna framställning inte längre behöver vara fullt begriplig i samtliga fall. Fullständig begriplighet i elevens redogörelse krävs först när kunskapskravet specificerar ”i enkel form”, men så länge kravet endast är att formen är ”mycket enkel” behöver begripligheten inte vara hundra procentig. Med tanke på att själva värdeordet ”begripligt” enligt Skolverkets egen definition som jag redovisade ovan inte heller nödvändigtvis innebär hundra procentig begriplighet blir avgränsningen mellan de två nivåerna verkligt ingen lätt uppgift för läraren.

Flera värdeord som används i kunskapskraven för att beskriva formella språkliga kvaliteter i elevens egen produktion och som också preciseras i kommentarmaterialet är:

- ”enkelt” och ”relativt varierat” – dessa två progressionsuttryck ska beskriva ”språkets omfång och bredd” (Skolverket 2012 & 2017);
- ”med enstaka ord och fraser”, ”med fraser och meningar”, ”till viss del sammanhängande”, ”relativt sammanhängande” och ”sammanhängande” – dessa fem progressionsuttryck ska fånga ”grad av textbindning” (Skolverket 2017);
- ”i någon mån anpassat”, ”med viss anpassning” och ”med anpassning” – dessa tre progressionsuttryck syftar till ”graden av språklig och innehållsmässig anpassning” (Skolverket 2012).

Begreppen ”enkelt” och ”varierat” avser enligt Skolverket (2017, sid. 14) ”elevens förråd av ord, uttryck och språkstrukturer och förmågan att använda dessa i tal och skrift”. Här nämns alltså uttryckligen elevens repertoar och behärskning av ”språkstrukturer”, ett begrepp som kan tolkas som ”grammatiska strukturer”. I kommentarmaterialet till kursplanen för grundskolan (Skolverket 2017, sid. 22) förtydligas dock begreppen så här:

Enkelt innebär att eleven använder ett mycket grundläggande förråd av ord och enkla fraser, medan uttrycket *relativt varierat* innebär att eleven har tillgång till och använder sig av en bredare repertoar av ord och satsstrukturer. [Kursiveringar i originalet.]

Av beskrivningen ovan framgår att Skolverket väljer att tolka ”strukturer” främst som ”satsstrukturer”, dvs. som syntaktiska strukturer (meningsbyggnad). Det innebär att dessa inte nödvändigtvis också omfattar morfologiska strukturer (artikel-, adjektiv- och substantivböjning, verbböjning osv.). Möjligtvis förutsätter Skolverket att morfologin täcks av det som betecknas som ”elevens förråd av ord”, men detta skulle betyda att olika morfologiska former av samma lexem, t.ex. substantivens pluralformer och adjektivens olika genus- och kasusformer i tyskan

eller verbens olika böjningsformer i tyskan och de romanska språken, skulle behöva läras in som separata lexikaliska enheter snarare än som produktiva grammatiska mönster – något som varken underlättar språkinläringen för eleverna eller motsvarar den naturliga inlärningsprocessen hos modersmålstalare. Inskränkningen av begreppet ”strukturer” i kommentarmaterialet till att endast gälla ”satsstrukturer” är således mycket olyckligt och knappast ändamålsenligt ur ämnesdidaktisk synvinkel.

Det bör noteras att det på de lägre språkinlärningsstegen, närmare bestämt i språkval i årskurs 6 till 9 på grundskolan samt på steg 1 till 3 i gymnasiet, endast krävs att eleven ”använder ett mycket grundläggande förråd av ord och enkla fraser” för att få betyget E i slutet av kursen. Begreppet ”fraser” betecknar i grammatiken syntaktiska enheter som i normalfallet behöver kombineras för att bilda fullständiga meningar. Om kunskapskravet bara ska tolkas så att eleven kan ”använda enkla fraser” behöver de meningar som eleven producerar i muntliga och skriftliga framställningar alltså inte vara fullständiga eller korrekta. Ända upp till kursen Moderna språk 3 kan en elev i princip klara det grundläggande kunskapskravet för språkets omfång och bredd genom att bygga sina språkliga yttringar på fasta uttryck och fraser utan att behöva aktivt bilda egna meningar. För ett godkänt betyg kräver inte styrdokumentet att eleven uppvisar någon språklig kreativitet med utgångspunkt i kunskaper om språkets grammatiska uppbyggnad. Först för betyget A på steg 3 eller betyget C på steg 4 tillkommer kravet på ett ”relativt varierat” språk och således på en mer omfattande repertoar av satsstrukturer.

Från och med kursen Moderna språk 5 räcker det däremot inte längre med ett ”enkelt” språk i elevens muntliga och skriftliga framställningar för att uppnå betyget E, utan elevens produktion måste nu kännetecknas av ett ”relativt varierat” språk. Huruvida detta språk behöver vara grammatiskt korrekt framgår inte av vare sig styrdokumentet eller Skolverkets preciseringar. I kommentarmaterialet till gymnasieskolan framhålls det dock att elevens användning av den bredare språkliga repertoaren ska tjäna till ”att uttrycka samma sak på olika sätt ... så att språket inom en framställning blir omväxlande och mer dynamiskt” (Skolverket 2012, sid. 14). Det är alltså omväxlingen och textdynamiken som betonas och inte den språkliga korrektheten i de strukturer som eleven använder. Läraren som bedömer en elevprestation kan ändå mycket väl välja att tolka beskrivningen ”eleven har tillgång till ... en ... repertoar av ... satsstrukturer” så att dessa strukturer måste behärskas någorlunda väl. Att ha ”tillgång till” innebär att man har möjlighet att utnyttja något som en resurs, och en ”repertoar” kan definieras som en persons förråd av färdigheter (se Svensk ordbok 2009). Följaktligen är det mycket rimligt att tolka begreppet ”ett relativt varierat språk” så att detta språk bygger på en repertoar av språkligt korrekta strukturer som eleven använder någorlunda rätt. Den eftersträlvade variationen kan knappast bestå i att eleven regelbundet blandar korrekta med inkorrekta former, då detta skulle strida mot det långsiktiga mål som stipuleras i kurs- och ämnesplanerna (Skolverket 2018b) att eleven ska utveckla en förmåga ”att formulera sig och kommunicera på målspråket i tal och skrift” – såvida inte detta mål ska tolkas så att det inte är målspråksnormen som man eftersträvar att uppnå med inläringen.

Graden av textbindning som elevens språk uppvisar värderas i kunskapskraven med följande progressionsuttryck:

- ”med enstaka ord och fraser” (betyg E på steg 1)

- ”med fraser och meningar” (betyg E på steg 2, betyg C på steg 1)
- ”till viss del sammanhängande” (betyg A på steg 1, betyg C på steg 2, betyg E på steg 3)
- ”relativt sammanhängande” (betyg A på steg 2, betyg C på steg 3, betyg E på steg 4)
- ”sammanhängande” (betyg C på steg 5).

Enligt Skolverket (2017) ska dessa uttryck beskriva förmågan ”att strukturera budskap och ordna satser så att de bildar sammanhängande språk i tal och skrift” (sid. 22). Dessutom görs följande förtydliganden:

Uttrycken *med enstaka ord och fraser* respektive *med fraser och meningar* beskriver ett mycket grundläggande förråd av ord, enkla fraser och meningar som eleven använder för att kommunicera. I uttrycken *till viss del sammanhängande*, *relativt sammanhängande* och *sammanhängande* ligger att eleven i allt högre utsträckning kan använda sambands- eller bindeord för att knyta samman satser och meningar på ett relevant sätt. Uttrycken används dessutom för att ange en ökad förmåga att hålla en röd tråd i en framställning och att tydliggöra orsaks- eller följdförhållanden. De pronomen som eleven använder refererar också på ett allt tydligare sätt till sitt huvudord eller till en fras. [Kursiveringar i originalet.]

Här pekar Skolverket ut ett antal mycket konkreta grammatiska moment som eleven förväntas lära sig behärska, nämligen att kunna använda sambands- eller bindeord (konjunktioner och prepositioner), att kunna tydliggöra orsaks- eller följdförhållanden, vilket kräver viss användning av kausala, konsekutiva och finala bisatser och infinitivkonstruktioner, samt att bemästra användning av pronomen och lära sig göra korrekta syftningar. Alla dessa grammatiska moment beskrivs dock först och främst ur ett textlingvistiskt perspektiv – tyngdpunkten ligger på ”en ökad förmåga att hålla en röd tråd”, dvs. att eleven lär sig skapa sammanhängande texter. Ändå kan grammatisk korrekthet i viss mån anses vara en nödvändig förutsättning för textsammanhållningen, t.ex. när det gäller pronomensyftningar. Skolverket uttrycker en klar förväntan att sådana grammatiska moment ska läras in och behärskas i allt högre grad, men det framgår inte av kommentarmaterialet i vilken ordning och på vilket steg de grammatiska momenten ska behärskas. Därmed får läraren inte heller några tydliga anvisningar för bedömningen av sådana moment. Det kan visserligen konstateras ATT användning av sambands- och bindeord samt korrekta pronomensyftningar utgör långsiktiga mål för språkinläringen och att eleven bör bli allt bättre på dessa moment, men det ges inga anvisningar om hur långt eleven bör ha kommit på denna inlärningsväg i de olika kurserna.

Slutligen vill jag betrakta de begrepp som används för att beskriva ”graden av språklig och innehållsmässig anpassning till syfte, mottagare och situation” (Skolverket 2012, sid. 15). För att exemplifiera detta nämner Skolverket bl.a. ”val och användning av hälsningsfraser eller tilltalsformer” och ”anpassning till artighetskonventioner eller till formella och informella stilnivåer”. Många språk, inte minst tyskan, skiljer mellan artigt/formellt och informellt tilltal genom användning av olika pronomen och tillhörande verbformer. En anpassning till syfte, mottagare och situation förutsätter således att eleven lär sig böja verbet för dessa tilltalsformer. Likaledes används ofta verbets konjunktiv- eller konditionalisformer för att uttrycka önskemål på ett artigt sätt. Även för detta ändamål måste eleven lära sig grammatiska former, vars behärskning läraren sedan måste kunna bedöma. Kommentarmaterialet ger dock inte heller i det här fallet några mer konkreta instruktioner om den förväntade grammatiska progressionen mellan kurserna. Detta är förstås en naturlig följd av att kurs- och ämnesplanerna är skrivna för

att täcka samtliga moderna språk, som kan vara sinsemellan mycket olika både vad gäller grammatik och vad gäller språkliga och kulturella konventioner. Det enda förtydligande som ges är att kraven på anpassning är mycket begränsade när formuleringen lyder ”i någon mån anpassat”, medan ”med viss anpassning” kräver att eleven kan anpassa språk och innehåll på ett lämpligt och funktionellt sätt i några grundläggande avseenden (Skolverket, ibid.).

4.3 Behandling av grammatisk korrekthet i Skolverkets olika stödmaterial och i GERS

I detta avsnitt utreder jag hur grammatisk korrekthet behandlas antingen explicit eller implicit i en rad dokument som Skolverket gett ut för att stödja språklärare vid bedömning och betygssättning. Dessa omfattar bl.a. kommentarmaterialet till grundskolans kursplan i moderna språk (Skolverket 2017) och det motsvarande kommentarmaterialet till gymnasiet ämnesplaner (Skolverket 2012) samt kommentarmaterialet till kunskapskraven i moderna språk inom ramen för språkval vad gäller muntlig respektive skriftlig produktion och interaktion (Skolverket 2013a & 2013b), som alla hänvisar till Europarådets gemensamma referensram för språk GERS (Europarådet/Skolverket 2009). Dessutom granskar jag även bedömningsanvisningarna till provmaterial i Tyska 2, 3 och 4 (Skolverket 2019b, 2019c & 2019d) och de generella anvisningarna till det nationella provet i Engelska 5 (Skolverket 2019e), vars innehåll till stor del är identiskt med motsvarande anvisningar i bedömningsstöden i moderna språk.

4.3.1 Kommentarmaterialet till kurs- och ämnesplanerna i moderna språk och Europarådets Gemensamma europeiska referensram för språk (GERS)

Både i kommentarmaterialet till kursplanen för grundskolan (Skolverket 2017) och i kommentarmaterial till gymnasiet ämnesplaner (Skolverket 2012) framhävs anknytningen till Europarådets gemensamma referensram för språk GERS (Europarådet/Skolverket 2009) och dess funktionella och kommunikativa språksyn som präglat de svenska styrdokumenterna i samtliga språkämnen under de senaste decennierna. Språkinläringen ska främst ske med målsättningen att bygga upp en ”allsidig kommunikativ förmåga” som omfattar både sociala, interkulturella och språkliga aspekter, vilket framgår av följande avsnitt i kommentarmaterialet till grundskolans kursplan (Skolverket 2017, sid. 8):

Undervisningen i ämnet moderna språk ska ge eleverna möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. I en sådan förmåga ingår såväl sociala som interkulturella och språkliga aspekter.

De sociala och interkulturella aspekterna innebär att man kan anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I en social och interkulturell förmåga ingår att så långt som möjligt känna till och använda de kulturella koder och det språkbruk som behövs för att kunna kommunicera i både formella och informella situationer. Det kan handla om ordval, språkmarkörer för artighet, hur jag inleder ett brev eller mejl, hur jag uppträder i olika sammanhang eller tackar och säger nej.

Den kommunikativa förmågan innefattar även en ökande grad av språklig säkerhet. Det innebär att man i möjligaste mån behärskar språkets form, det vill säga yokabulär, fraseologi, uttal, prosodi, stavning och grammatik. Syftet med detta är att utveckla komplexiteten och precisionen i elevens språk. Med kunskaper om språkets form kan eleverna utveckla förmågan att uttrycka sig och kommunicera i allt mer avancerade och krävande sammanhang. [Mina understrykningar.]

Även om språkliga aspekter tas upp i detta sammanhang (se mina understrykningar) framgår det tydligt av Skolverkets kommentarer att tonvikten ändå ligger på de sociala och interkulturella aspekterna av den kommunikativa förmågan, som nämns före de språkliga aspekterna i beskrivningen. I avsnittet tillägnas de språkliga aspekterna inte ett eget stycke, utan dessa beskrivs först som underaspekter av de sociala och interkulturella aspekterna och sedan som delkomponenter av den kommunikativa förmågan. Det blir uppenbart att språkets formella byggstenar endast ska tjäna kommunikativa syften och inte tillmätas ett värde i sig. Därmed bör de inte stå i fokus för undervisningen, vilket i förlängningen innebär att det inte heller får läggas alltför mycket fokus på dem i bedömnings- och betygssättnings-sammanhang.

Att betydelsen av språkets form tonas ner i detta dokument bekräftas när man ser på underrubrikerna i det avsnitt i kommentarmaterialet som handlar om ämnets syfte. I avsnittet avhandlas de följande punkterna i tur och ordning under egna rubriker:

- Tilltro till sin förmåga
- Allsidig kommunikativ förmåga
- Strategier för att stödja kommunikation
- Egna erfarenheter
- Sociala och kulturella företeelser
- Söka, värdera och välja källor
- Hjälpmedel för lärande
- Intresse för språk och kulturer och nyttan med språkkunskaper
- De långsiktiga målen

Här kan det konstateras att språkets form inte behandlas som en prioriterad aspekt som skulle förtjäna en egen rubrik – i motsats till bl.a. ”tilltro till sin förmåga”, ”strategier för att stödja kommunikation”, ”söka, värdera och välja källor” eller ”hjälpmedel för lärande”, som samtliga kan anses vara i grunden målspråksberoende. Att lära sig målspråkets grammatik eller andra formella byggstenar utgör däremot ingen uttalad målsättning för undervisningen i ämnet. Visserligen nämns en del formella språkliga moment i avsnitten ”Allsidig kommunikativ förmåga” (se citatet ovan) och ”Strategier för att stödja kommunikation”, där det bl.a. talas om potentiella kommunikationsproblem pga. ordval, uttal och formuleringsförmåga, som eleven behöver kunna lösa genom kompensatoriska åtgärder (”strategier”). Bland de förslagna kommunikationsstödjande strategierna nämns dock även ”kroppsspråk”, som listas i samma uppräkningslista som ”omformuleringar”, ”synonymer” och ”frågor”. I kommentarmaterialet likställs alltså en strategi som användande av kroppsspråk som inte kräver några som helst färdigheter knutna till målspråkets form med andra strategier som förutsätter lexikaliska och grammatiska kunskaper. Detta suggererar att språkets form är av underordnad betydelse – huvudsaken är att man får fram sitt budskap på något sätt, och detta kan man emellanåt också lyckas med helt utan språkliga medel, t.ex. genom gester och ansiktsuttryck.

Kommentarmaterialet till gymnasieskolans ämnesplan i moderna språk (Skolverket 2012, sid. 2) innehåller en mer omfattande redogörelse för styrdokumentens anknytning till Europarådets referensram GERS. Där framhålls bl.a. att

[d]et finns överensstämmelser mellan GERS och ämnesplanen i moderna språk när det gäller sättet att se på lärande i språk, på språkfärdigheters karaktär och på tillämpningen av språkkunskaperna. I ämnesplanen har så kallade deskriptorer, dvs. formuleringar, uttryck och beskrivningar från GERS använts, när så har varit möjligt.

Lite senare på sidan 3 av samma kommentarmaterial hänvisas det i avsnittet om den allsidiga kommunikativa förmågan uttryckligen till GERS definition av detta begrepp. Enligt GERS består den kommunikativa kompetensen av en lingvistisk, en sociolingvistisk och en pragmatisk komponent (Europarådet/Skolverket 2009, sid. 13). Den lingvistiska kompetensen karakteriseras i GERS på följande vis:

Lingvistisk kompetens omfattar lexikala, fonologiska samt syntaktiska kunskaper och färdigheter samt andra delar av språkssystemet, och påverkas inte av att variationer i språket ger olika sociolingvistiska valörer eller att konkret språkanvändning har olika pragmatiska funktioner. [Fetstil och kursivering i originalet.]

I GERS ägnas ett relativt omfattande avsnitt på c:a 10 sidor åt att beskriva den lingvistiska kompetensen, som delas in i olika delkompetenser varav den grammatiska kompetensen är en. Den senare definieras i GERS som ”kunskap om och förmåga att använda ett språks grammatiska resurser” (Europarådet/Skolverket 2009, sid. 109). Vad denna grammatiska kompetens omfattar redogörs för i ett eget underavsnitt, som även innehåller några mycket konkreta uppmaningar till referensramens användare att ”överväga och om lämpligt ange”:

- vilka grammatiska enheter, kategorier, klasser, strukturer, processer och relationer inlärarna har förutsättningar att/måste kunna hantera. (sid. 111 & sid. 112)
- vilka morfologiska element and [sic!] processer som inläraren behöver/har förutsättningar att/måste kunna hantera. (sid. 112)

I GERS nämns dessutom uttryckligen grammatisk korrekthet som ett kännetecknande drag för hög kvalitet på språkanvändningen, och den grammatiska korrektheten ges en egen skala av deskriptorer (tabell 1):

Tabell 1: Progressionsskala för den grammatiska utvecklingen hos inlärare enligt GERS

	GRAMMATISK KORREKTHET
C2	Visar genomgående grammatisk behärskning över komplext språk, även när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller på att observera andras reaktioner).
C1	Visar genomgående en hög grad av grammatisk korrekthet; gör sällan fel och eventuella fel är svåra att upptäcka.
B2	Har god grammatisk behärskning, även om det fortfarande förekommer enstaka felsägningar och icke-systematiska fel och små misstag i meningsstrukturen, vilka dock är sällsynta och ofta kan korrigeras i efterhand.
	Visar en relativt hög grad av grammatisk behärskning. Gör inga fel som leder till missförstånd.
B1	Kommunicerar någorlunda korrekt i välbekanta sammanhang och har i regel god kontroll, även om modersmålet har märkbar inverkan. Fel förekommer, men det framgår tydligt vad han/hon försöker säga.
	Använder en förhållandevis korrekt repertoar av frekventa sats- och ordstrukturer som har samband med mer förutsägbara situationer.
A2	Använder några enkla strukturer korrekt, men gör fortfarande systematiskt grundläggande fel. Han/hon blandar t.ex. ofta ihop tempus och glömmer bort att markera kongruens, men det framgår vanligen tydligt vad han/hon försöker säga.
A1	Visar endast begränsad kontroll över några få enkla grammatiska strukturer och satsmönster inom en inlärd repertoar.

Jämför man denna tabell med de gällande svenska kurs- och ämnesplanerna i moderna språk är det ganska påfallande att de senare i mångt och mycket inspirerats av deskriptorskalorna i GERS. Samtidigt måste man konstatera att det mesta av GERS mycket konkreta skrivningar angående inlärarens förväntade progression mot grammatisk korrekthet fallit bort i de svenska

styrdokumenten. Att Skolverket ändå konsekvent poängterar styrdokumentens koppling till GERS innebär dock att man som lärare med visst fog kan åberopa de mycket utförligare och tydligare framställningarna som finns i GERS för att motivera sin bedömning av elevens grammatiska kompetens, då Skolverket (2012) i sitt kommentarmaterial självt hänvisar till sidorna 109-125 i GERS för närmare definition av bl.a. begreppet ”kommunikativ språklig kompetens”.

4.3.2 Skolverkets bedömningsanvisningar för nationella prov och bedömningsstöd i främmandespråksämnena

Även Skolverkets bedömningsanvisningar för nationella prov och bedömningsstöd för moderna språk och engelska innehåller viktiga förtydliganden angående hur kunskapskraven i kurs- och ämnesplanerna ska tolkas och tillämpas vid betygssättning. De generella anvisningarna till provmaterial i tyska på stegen 2, 3 och 4 (Skolverket 2019b, 2019c & 2019d) har ett i allt väsentligt identiskt innehåll och är även i stort identiska med motsvarande anvisningar för det nationella provet i Engelska 5 (Skolverket 2019e). Det förekommer inga konkreta instruktioner om hur grammatisk korrekthet ska värderas i elevens muntliga och skriftliga produktion och interaktion i delproven ”Tala/Samtala” och ”Skriva”. Däremot betonas det angående delproven ”Höra” och ”Läsa” att dessa inte bör användas för att bedöma elevens produktiva färdigheter även om elevproducerade svar ingår i dem. Här uppmanas bedömaren uttryckligen att ha överseende med vissa språkliga brister i elevernas svar med motiveringen att syftet främst består i att pröva de receptiva förmågorna. Kring detta resonerar Skolverket (2019b, sid. 1) så här:

Det kan tyckas orättvist att två svar, ett helt språkligt korrekt och ett inkorrekt, kan få samma poäng men i delproven *Höra* och *Läsa* är det graden av förståelse som prövas. Varje svar som visar att eleven har förstått innehållet och som kan anses vara begripligt för en icke svensk- eller engelskkunnig person med tyska som modersmål ger poäng. Detta innebär att även felstavade och grammatiskt oriktiga svar kan ge poäng. [Kursiveringar i originalet.]

För att förekomma kritik mot att läraren uppmanas att helt bortse från språklig korrekthet i dessa fall argumenterar Skolverket alltså för att man bör betrakta de produktiva och receptiva färdigheterna som separata och oberoende av varandra och att de därför behöver bedömas var för sig. Detta är dock i själva verket en motsägelse mot Skolverkets eget direktiv att lärarna ska göra en helhetsbedömning av elevens språkkunskaper. Det senare framhävs både på annat ställe i samma anvisningsdokument (Skolverket 2019b, 2019c & 2019d) och i de allmänna råden om betyg och betygssättning (Skolverket 2018b).

Ett liknande påbud om att inte ge avdrag för grammatiska fel i elevproducerade svar vid hör- och läsförståelseprov återfinns i de mer konkreta bedömningsanvisningarna till sekretessbelagda prov i moderna språk. Formuleringarna är i praktiken identiska med de ej sekretessbelagda anvisningarna för nationella prov i bl.a. Engelska 5. I dessa generella anvisningar poängteras skillnaden mellan fel som enbart stör förståelsen utan att påverka den i grunden och sådana som är ”förstörande”. Till de senare felen räknas ”t.ex. de flesta stavfel och grammatiska fel” (Skolverket 2019e, sid. 1). Rent språkligt framgår det inte klart av denna formulering om ordet ”flesta” endast syftar på ”stavfel” eller även på ”grammatiska fel”. Det vore ett mycket djärvt påstående att ”de flesta grammatiska fel” inte skulle vålla några problem för förståelsen, och därför är det rätt osannolikt att Skolverket menade detta. Jag finner det dock ytterst olyckligt att en sådan ambivalent formulering finns med i en anvisning som ska vara förtydligande.

Angående kompletteringsuppgifter där eleven ska avsluta en redan påbörjad mening uppger Skolverket (2019e, sid. 1) att ”även svar som inte grammatiskt följer den påbörjade meningen” ska godkännas, såvida inte ”svaret kan missförstås eller är obegripligt”. Återigen poängteras här att avsikten inte är att ”pröva språklig korrekthet utan enbart förståelse” (ibid.). Även när uppgiften till synes prövar formuleringsförmågan utifrån en given grammatisk mall i form av en påbörjad mening prioriteras grundläggande begriplighet och innehållsmässig korrekthet framför grammatisk korrekthet. Frågan är dock varför man i hör- och läsförståelseprov överhuvudtaget konstruerar den här typen av kompletteringsuppgifter om man sedan ändå bortser från att resultatet blir en grammatiskt korrekt mening. Det kanske vore mer konsekvent då att endast pröva elevens receptiva förmågor genom flervalsfrågor eller helt öppna frågor utan krav på att de ska besvaras med fullständiga meningar.

En intressant iakttagelse är att Skolverket (2019e, sid. 1-2) faktiskt jämställer viljan och förmågan att använda språket genom följande bedömningsanvisning:

Beträffande delproven för de produktiva färdigheterna *Tala/Samtala* och *Skriva* tas hänsyn till kvaliteterna i **innehållet** och i elevens **uttrycksförmåga** samt till viljan och förmågan att tala/samtala på målspråket. [Kursiveringar och fetstil i originalet. Mina understrykningar]

Läraren ska alltså även väga in vilken inställning eleven har till språkanvändningen, och genom den samordnande konjunktionen ”samt” ges denna inställning rent språkligt lika mycket tyngd i denna mening som den faktiska förmågan att uttrycka sig. En elev tillåts med andra ord kompensera för eventuella brister i språklig korrekthet genom att uppvisa en positiv attityd och personligt engagemang. Betydelsen av den lingvistiska korrektheten tonas därmed återigen ned. En lärare får inte bortse från elevens vilja att uttrycka sig på målspråket, men får däremot ett ganska stort spelrum till att acceptera språkliga brister så länge kommunikationsviljan finns hos eleven och yttrandet blir någorlunda begripligt.

På ett annat ställe i bedömningsanvisningarna likställer Skolverket (2019e, sid. 2) även tematisk relevans i en muntlig eller skriftlig framställning med dess språkliga kvalitet och begriplighet:

...ett kortare yttrande eller en kortare text behöver [inte] vara sämre än en längre, utan de kan godkännas så länge eleven både behandlar ämnet och visar godtagbar språklig förmåga. Även en längre muntlig och skriftlig produktion kan bedömas inte ha uppnått en godtagbar nivå om innehållet till allra största delen ligger vid sidan av ämnet och/eller uppvisar så stora brister att innehållet inte blir begripligt. [Mina understrykningar och min fetstilmarkering.]

Enligt detta bör framställningen helst både behandla det givna ämnet och vara begripligt ur språkligt perspektiv, men samtidigt sägs det att innehållets bristande relevans ”och/eller” framställningens bristande begriplighet kan leda till att presentationen blir underkänd. Snedstreckat innebär att ”och” och ”eller” måste anses vara utbytbara alternativ i denna mening, vilket betyder att en språkligt helt klanderfri framställning ändå kan få underkänt om den anses missa ämnet. Frågan är om man därmed verkligen bedömer elevens ”allsidiga kommunikativa kompetens” i ett givet modernt språk eller inte snarare elevens allmänbildning, kreativitet och generella analysförmåga på andra områden. Att betona vikten av innehållet i framställningen går i viss mån på bekostnad av själva språkets betydelse i sammanhanget. Därmed nedvärderas den grammatiska korrektheten som bedömningskriterium på ett övergripande plan.

4.4 En tillbakablick på tidigare läroplaner för moderna språk

I detta avsnitt ger jag en kort överblick över den ställning som grammatik och grammatisk korrekthet tillmättes i tidigare kurs- och läroplaner som kom före Lgr 11 och Gy 2011. Som jag redovisat ovan bygger de nu gällande kurs- och ämnesplanerna i moderna språk på den funktionella och kommunikativa språksyn som befastes i Europarådets gemensamma referensram, GERS (Europarådet/Skolverket 2009). Även de aktuella styrdokumentens omedelbara föregångare, dvs. de kursplaner som var knutna till Lpo 94, Lpf 94 och Gy 2000, hade en mycket stark koppling till GERS⁵. Detta gäller både de kursplaner som trädde i kraft i och med 2000 års reform och de som gällde tidigare under 1990-talet. Faktum är att Europarådets kommunikativa syn på språkfärdighet har genomsyrat de svenska kursplanerna för främmande språk ända sedan 1980 års läroplan, Lgr 80. Den senare var i sin tur inspirerad av Europarådets tidigare arbete med de så kallade ”tröskelnivåerna”, som så småningom skulle mynna ut i den gemensamma europeiska referensramen (se Malmberg 2000).

I snart 40 år har de svenska läroplanerna således haft fokus på språkets kommunikativa funktion snarare än på språkets form. Grammatiken och språkinlärnarnas strävan att uppnå grammatisk korrekthet har därvid fört en alltmer undanskymd tillvaro i styrdokumentet. Precis som de aktuella kurs- och ämnesplanerna innehöll även de ämneskursplaner som gavs ut till Lpo 94, Lpf 94/Gy 2000 väldigt vaga skrivningar angående inläringen av språkets form, medan de kommunikativa förmågorna och språkets funktionella aspekter lyftes fram. Ordet ”grammatik” förekom således endast en gång i 2000 års kursplaner för moderna språk (Skolverket 2000), närmare bestämt i avsnittet om ”ämnets karaktär och uppbyggnad”, där det specificerades att de ”kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga” även omfattar ”att behärska språkets form, dvs. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik” (sid. 67 & sid. 112). I motsats till de nu gällande styrdokumentet angav 2000 års kursplaner för moderna språk inget centralt undervisningsinnehåll och inga detaljerade kunskapskrav utan endast relativt allmänt formulerade betygskriterier som byggde på de funktionella och kommunikativa förmågorna som finns beskrivna i GERS. Stegsystemet för språkinlärningsprogressionen infördes med GERS progressionsskalor som förebild, men den lingvistiska och grammatiska kompetens som ingår i den kommunikativa kompetensen enligt GERS nämndes inte explicit som ett språkfärdighetskriterium. I detta hänseende ser vi en tydlig kontinuitet mellan 2000 års kursplaner och dagens, som liknar varandra både i uppbyggnad, många formuleringar och den grundläggande språksynen, där tonvikten ligger på kommunikation och funktion.

Intressant nog innehöll 2000 års kursplaner dock även kortfattade beskrivningar av den betydelse som de viktigaste moderna språken tyska, franska och spanska ansågs ha för Sverige, något som helt saknas i de nu gällande kurs- och ämnesplanerna, som inte nämner några specifika språk vid namn alls. Går man längre tillbaka i tiden finner man dock att alla tidigare läroplaner förutom de nu gällande faktiskt både nämnde och skilde mellan de viktigaste främmande språken som kunde läsas i den svenska skolan, vilka numera går under det generiska paraplybegreppet ”moderna språk”. Inte minst därför innehöll tidigare språkkursplaner ända upp till det sista kommentarmaterial som utgavs till Lgr 80 av Skolöverstyrelsen år 1990 även

⁵ Detta trots att dokumentet vid den tidpunkten ännu inte hade publicerats i svensk översättning.

mycket mer specifika anvisningar vad gäller undervisning och bedömning i bl.a. tyska. Visserligen hade tyska och franska sedan 1962 års läroplan för grundskolan (Lgr 62) inordnats under den övergripande beteckningen ”B-/C-språk”, men ända till 1990 behandlades de ändå alltid som separata ämnen som krävde separata anvisningar och rekommendationer.

De mest utförliga anvisningarna angående hur grammatikundervisningen i tyska skulle bedrivas och bedömas fanns i det språkspecifika supplement som gavs ut till 1970 års läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70 (Skolöverstyrelsen 1973). Detta supplement innehöll omfattande metodiska instruktioner med konkreta lektionsplaneringsförslag och en extremt detaljerad tabell över när olika grammatiska moment i tyskan skulle behandlas i de olika kurserna. Även i 1969 års läroplan för grundskolan och det tillhörande supplementet (Skolöverstyrelsen 1969a & 1969b) fanns exakta beskrivningar av hur undervisningen i tyskan skulle läggas upp. I dessa ingick även särskilda avsnitt med rekommenderade grammatiska övningar för olika årskurser, av vilka den förväntade grammatiska progressionen kunde utläsas i viss mån, om än bara implicit. Föregångaren Lgr 62 innehöll däremot precis som Lgy 70 noggranna anvisningar om vilka grammatiska företeelser som skulle behandlas i ämnet tyska i de olika årskurserna och i vilken ordning detta skulle ske. Det är troligt att författarna till Lgr 69 – som kom ut mycket kort tid efter den bara lätt uppdaterade andra upplagan av Lgr 62, Lgr 64 (Skolöverstyrelsen 1964) – inte ansåg det nödvändigt att återigen specificera den rekommenderade ordningsföljden av grammatiska moment i undervisningen eftersom nästan alla då verksamma lärare torde varit förtrogna med den sedan tidigare och den betraktades som oifrågasatt.

Både Lgr 62, Lgr 64, Lgr 69 och Lgy 70 förordade uttryckligen kommunikativa inslag i språkundervisningen och lade särskild tonvikt på muntlig träning i undervisningsupplägget. Ändå utgick man i kursplanerna överlag från en rätt mekanisk inläring av språkets form som var präglad av behaviorismen, enligt vilken inläringen skulle ske främst genom imitation och regelbunden drill av korrekta strukturer (Malmberg 1990, 2000). Läraren förväntades konsekvent rätta språkliga fel både avseende uttal, ordförråd och grammatik för att förhindra att fel befästes hos eleverna. Språklig korrekthet utgjorde således ett explicit mål för undervisningen i tyska, och alla avvikelser från språknormen skulle korrigeras och i förlängningen även bestraffas vid bedömning och betygssättning. Detta språkdidaktiska paradig grundlades dock inte först på 1960-talet, utan präglar även tidigare läroplaner (t.ex. 1955 års Undervisningsplan för rikets folkskolor, Skolöverstyrelsen 1955) och kan redan skönjas i de allra första svenska läroplanerna från 1930-talet (Skolöverstyrelsen 1933 & 1939).

Från och med 1980 års läroplan för grundskolan fick grammatiken som utgångspunkt för undervisningen däremot ge vika för språkets kommunikativa funktion. I och med denna fokusförskjutning till de kommunikativa aspekterna, som var inspirerad av den amerikanska sociolingvisten Dell Hymes och Europarådets arbete med språkinläring (Malmberg 1990), började man även i bedömningssammanhang frångå principen att ”rätt ska vara rätt”. Fel betraktades numera som en naturlig del i språkinlärningsprocessen som inte behövde undvikas. Eleverna skulle istället uppmuntras att använda de språkliga medel de hade till sitt förfogande för att göra sig förstådda, även om språket inte alltid blev formellt korrekt. Det är denna språkinläringssyn som framkommer än idag i de aktuella kurs- och ämnesplanerna i moderna språk. Dagens styrdokument kan således ses som en textuell och idémässig fortsättning på en lång rad tidigare dokument, som alla har påverkat deras utformning på ett eller annat sätt.

4.5 Hur kompenseras avsaknaden av läroplansanvisningar för bedömning av grammatisk korrekthet?

Av mina analyser hittills har det framgått mycket tydligt att grammatisk korrekthet inte utgör något kunskapskrav i sig i de gällande kurs- och ämnesplanerna och att det finns mycket lite skrivet för att vägleda språklärarna i detta hänseende vid betygssättningen. Vad som står klart är att grammatiska aspekter i elevernas prestationer inte kan bedömas helt och hållet utifrån styrdokumentet, i alla fall inte skilda från andra kommunikativa aspekter, något som verksamma språklärare verkar vara mycket medvetna om (se t.ex. Hansson 2016; Nylén 2015; Pok 2012). Samtidigt framhäver intervjuade lärare i flera empiriska undersökningar (Cato 2012; Collberg 2013; Hansson 2016; Lindgren 2015; Nylén 2015; Pok 2012; Zéphir 2016) vikten av grammatikundervisning i moderna språk, som betraktas som något oumbärligt och vars nödvändighet enligt lärarna inte påverkas av förändrade läroplaner.

Det finns empiriska belägg för att denna starkt utbredda tro på grammatikens värde leder till att språklärare även väger in grammatisk korrekthet vid bedömning av elevens skriftliga produktion. I en omfattande studie av tysklärarens betygssättning av elevuppsatser har Håkansson Ramberg (2016) kunnat visa att det fanns en mycket stark statistisk korrelation mellan både grammatisk korrekthet och grammatisk komplexitet i de uppsatser hon undersökte och de betyg som lärarna satte på dessa. Den grammatiska korrektheten visade sig vara den enskilt tyngsta faktorn vid lärarnas holistiska bedömning av den skriftliga produktionen, med en signifikant högre betygskorrelation än t.ex. uppsatsernas lexikaliska variation som också undersöktes i samma studie. Trots att grammatisk korrekthet inte utgör något kunskapskrav i sig och styrdokumentet inte ger några klara direktiv huruvida den överhuvudtaget bör ges någon särskild vikt i olika sammanhang spelar den uppenbarligen ändå en mycket framträdande roll när det kommer till betygssättningen, åtminstone bland tysklärare.

Faktum är att lärare i en del intervjustudier (Nylén 2015; Zéphir 2016) yttrat sitt missnöje med grammatikens undanskymda roll i styrdokumentet och klagat över att grammatiska färdigheter inte nämns explicit bland kunskapskraven, vilket gör det svårt att ta hänsyn till grammatiken vid bedömningen. Vissa lärare har även själva tillämpat grammatikbaserade undervisningsmetoder som egentligen inte tycks ha stöd i styrdokumentets skrivningar (Collberg 2013). I några intervjuer (Lindgren 2015; Nylén 2015) framkom det dessutom önskemål från lärarhåll om att få klarare anvisningar från Skolverkets sida angående elevernas förväntade grammatiska progression i olika årskurser. Lärarna har därmed implicit uttryckt en önskan om att få återgå till forna tiders läroplansmodeller med detaljstyrande instruktioner om vilket undervisningsstoff som ska förmedlas och när. I en storskalig utvärdering av Lgr 11 (Wahlström & Sundberg 2015) framkom det att just språklärarna ansåg sig ha relativt stor frihet att bestämma över sitt ämnes undervisningsinnehåll, något som dock tydligt inte gillas av alla.

Vad gäller kunskapskraven i moderna språk så upplevs de av de flesta lärare som intervjuats i olika empiriska undersökningar som luddiga och/eller svårtolkade (se t.ex. Cato 2015; Collberg 2013; Hansson 2016; Lindgren 2015; Nylén 2015; Pok 2012; Wahlström & Sundberg 2015). Det tycks råda allmän enighet om att de nu gällande kunskapskraven i språkämnen lämnar ett stort tolkningsutrymme som kan bädda för olikheter i betygssättningen. Kritik mot vagheten i

kunskapskrav och de betygskriterier som var deras föregångare har även framförts av forskare som Hyltegren (2014), Selghed (2011) och Tholin (2006) angående bl.a. språkämnets engelska.

Med tanke på att många ämneslärare i moderna språk uppenbarligen använder grammatisk korrekthet som ett bedömningskriterium trots kurs- och ämnesplanernas fokus på kommunikativa förmågor ställer sig följande fråga: vad bygger lärarna sin bedömning av grammatiska färdigheter på om nu inte styrdokumentet ger några konkreta anvisningar för hur detta ska ske? Av de empiriska studierna framgår att lärarna förlitar sig på en rad andra faktorer för att kompensera ett upplevt tomrum i kurs- och ämnesplanerna vad gäller bedömning av grammatiska färdigheter. Sådana faktorer är:

- lärarnas egen yrkeserfarenhet och ämneskompetens (Cato 2015; Collberg 2013; Håkansson Ramberg 2016; Pok 2015);
- den grammatiska progression som anges i läroböcker och andra läromedel (Collberg 2013; Håkansson Ramberg 2016; Nylén 2015; Pok 2012; Zéphir 2016);
- Skolverkets bedömningsstöd ("nationella prov") för moderna språk med tillhörande bedömningsanvisningar (Cato 2015; Lindgren 2015; Pok 2015);
- kalibrering av bedömningsprinciper bland lärarkollegor genom sam- eller medbedömning eller annat stöd inom lärarprofessionen (Cato 2015; Lindgren 2015; Pok 2012; Wahlström & Sundberg 2015); och
- de specifika undervisnings- och bedömningstraditioner som råder i språkämnets (Collberg 2013; Linde 2012; Wahlström & Sundberg 2015).

Här framträder en del intressanta aspekter som förtjänar att analyseras och kommenteras. För det första kan man konstatera att en mycket viktig bedömningsfaktor utgörs av lärarna själva: deras personliga ämneskompetens och yrkeserfarenhet, deras samarbete sinsemellan för att säkerställa en likvärdig bedömning (åtminstone på den skola de själva jobbar på) samt "ämnets traditioner", som enligt Linde (2012, sid. 57) främst upprätthålls av själva lärarkåren och av läromedelsförfattare (som oftast själva har en bakgrund som lärare). Linde poängterar i detta hänseende att just ämnets historiskt framvuxna traditioner kan vara mycket styrande när det gäller undervisningens innehåll. Traditioner som bärs vidare konsekvent av lärarprofessionen kan därmed överleva radikala läroplansreformer även under långa perioder.

De empiriska undersökningsresultaten från olika intervjustudier som jag refererat till ovan tycks bekräfta att det finns en stark ämnestradition i de moderna språken både när det gäller att undervisa grammatik (se t.ex. Collberg 2013; Hansson 2016) och att använda den grammatiska korrektheten som bedömningskriterium vid betygssättning inte minst i mitt eget undervisningsämne tyska (Håkansson Ramberg 2016). Läroplansreformerna som ända sedan 1980-talet har förflyttat fokuset i allt högre grad till kommunikativa förmågor på bekostnad av grammatiska moment och språklig korrekthet verkar alltså i viss utsträckning ha stött på patrull av en lärarkår som hållit fast vid det man ansett vara "giltig kunskap" (Wahlström 2016) inom det egna ämnet – nämligen att "rätt ska vara rätt".

I detta sammanhang gäller det att komma ihåg att många av de lärare som är verksamma idag genomgick sin egen skolgång och/eller lärarutbildning på en tid då mer detaljstyrande och grammatikfokuserade styrdokument var i kraft, och några av de äldre lärarna har även själva

jobbat under tidigare gällande kursplaner. Dessa äldre läroplaner speglas onekligen i deras inställning till grammatikundervisningens nödvändighet och till huruvida grammatisk korrekthet ska beaktas vid betygssättning. I en undersökning (Cato 2015) nämnde några av de intervjuade lärarna till och med explicit att de även använde sig av äldre bedömningsanvisningar till gamla läroplaner och nationella prov när de satte sina betyg. Det finns alltså en tidsöverskridande intertextualitet som gör sig gällande i tillämpningen av dagens styrdokument, som påverkas av äldre läroplaner genom medlemmar av lärarkåren som växt upp med dem som elever eller präglats av dem som lärare under en stor del av sina yrkesliv. Traditionen kan bli mycket långlivad genom att ämneskulturen sedan traderas vidare till nästa lärargeneration t.ex. genom handledning av lärarstudenter eller mentorskap för nytutexaminerade. I flera av de intervjustudier jag refererat (bl.a. Nylén 2015; Zéphir 2016) framkom det dessutom att en transformering av läroplanen även sker genom en gränsöverskridande interkulturell påverkan av lärare i moderna språk som har respektive språk som modersmål och som växte upp och/eller utbildades i ett annat skolsystem med helt andra undervisnings- och bedömningsstraditioner.

En annan punkt som framgår av de refererade studierna är att läroböcker eller andra typer av läromedel får en avgörande roll när det gäller att bestämma vilka grammatiska moment som ska tas upp i undervisningen och i vilken ordning detta ska ske. Många lärare upplever en brist på orientering i styrdokumenten vad gäller den grammatiska progressionen i respektive språk och söker sig därför till läromedlen, som får tjäna som rättesnöre i detta hänseende istället för kurs- och ämnesplanerna. Även Linde (2012) tillmäter läromedlen en stor betydelse som en av de viktigaste faktorerna för transformeringen av läroplanen. Läroböcker kan enligt Linde (ibid., sid. 57) vara starkt styrande och utgör samtidigt en av huvudpelarna för upprätthållandet av ämnets traditioner vid sidan av lärarna. Det är dock inte helt oproblemiskt att ett begränsat antal läroboksförfattare och läromedelsproducenter på detta vis får ett slags monopol över hur grammatikundervisningen utformas i skolans språklämmen när tanken med de senaste årtiondenas läroplansreformer egentligen var en decentralisering av undervisningen.

Ytterligare en centraliseringstendens kan skönjas i lärarnas intervjusvar om att de förlitar sig starkt på de exempeluppgifter och bedömningsanvisningar som ges ut till bedömningsstöden ("nationella proven") i moderna språk. Detta bedömningsstödsmaterial utvecklas inom projektet NAFS vid Göteborgs universitet på uppdrag av Skolverket och tjänar som ett slags riktmärke för vad eleverna förväntas kunna i moderna språk vid slutet av en bestämd års- eller gymnasiekurs. Fastän det inte längre ges ut några minutiösa detaljanvisningar angående det metodiska upplägget för språkundervisningen som i läroplanerna på Skolöverstyrelsens tid (framför allt kring 1970) så har NAFS-projektets provmaterial och de tillhörande bedömningsanvisningarna efterhand fått en snarlik funktion som kalibreringsinstrument för att fastställa kravnivån inom de viktigaste främmande språken i skolan engelska, tyska, franska och spanska. Detta bekräftas av att många lärare i intervjustudier uppgett att de håller sig till de bedömda exempeluppsatserna som Skolverket tillhandahåller för att kunna tolka kunskapskraven, som av många upplevs som alldeles för diffusa. NAFS-projektets bedömningsanvisningar används alltså för att kompensera för avsaknaden av tydligare beskrivningar i själva kurs- och ämnesplanerna, inte minst när det gäller holistisk bedömning och betygssättning av elevens grammatiska färdigheter vid uppsatsskrivning. Därmed får den ansvariga avdelningen vid Göteborgs universitet en styrande roll som börjar likna den som i äldre tider utövades av den centrala Skolöverstyrelsen.

5 Sammanfattande diskussion och slutsatser

Jag ska nu diskutera de resultat som framkommit genom min kritiska granskning av styrdokumentet och det relaterade stödmaterialet och min genomgång av äldre läroplaner och ett antal tidigare empiriska studier. I samband med detta återanknyter jag även i viss utsträckning till de forskningsfrågor som bildade utgångspunkten för denna uppsats för att försöka besvara dem i ljuset av mina nyvunna insikter.

Det första man kan konstatera är att styrdokumentet är mycket vagt formulerade i största allmänhet, något som kritiseras både av verksamma lärare i de granskade intervjustudierna och av betygsforskare (t.ex. Hyltegren 2014 och Selghed 2011). Detta gäller i mycket hög grad även kunskapskraven i moderna språk, som många språklärare upplever som luddiga. Det faktum att termerna ”grammatik” och ”grammatiska strukturer” inte förekommer i kunskapskraven överhuvudtaget gör det svårare för lärarna att knyta bedömningen av elevernas grammatiska förmågor till kurs- och ämnesplanerna, eftersom betygssättningen i mångt och mycket hänger ihop med att stämma av elevernas prestationer mot kunskapskraven. Det gäller dock att komma ihåg att Skolverket (2018b) i sina allmänna råd om betyg och betygssättning betonar att kunskapskraven inte får ryckas ur sitt sammanhang utan måste ingå i en holistisk bedömning som baseras på ämnets syfte och kurs- och ämnesplanernas centrala innehåll. Detta öppnar upp möjligheter för språkläraren att hitta stöd för bedömning av grammatiska färdigheter i dessa delar av kurs- och ämnesplanerna. Min analys har visat att läraren faktiskt har vissa möjligheter att koppla konkreta grammatiska färdigheter till obligatoriska undervisningsmoment som nämns i det centrala innehållet för kurserna i moderna språk på olika steg. Det kräver dock ett digert tolkningsarbete om man som lärare vill ta hänsyn till elevernas behärskning av grammatiska moment vid betygssättningen utifrån det som står i det centrala innehållet. I slutändan är det upp till varje lärare att själv avgöra i vilken utsträckning olika grammatiska moment ska ligga till grund för bedömningen av elevens prestationer.

Ett sådant individuellt tolkningsarbete hos lärare bäddar självfallet för att bedömningen och betygssättning kan bli ganska ojämn mellan olika lärare och olika skolor. Här ligger en stor fara, som förstärks av att språklärarna anser sig ha mycket frihet att bestämma över både innehållet och utformningen av sin undervisning i jämförelse med lärare i vissa andra ämnen (Wahlström & Sundberg 2015). Ämnestraditionen inom moderna språk, som tillmäter grammatiska aspekter en framstående roll vid bedömning av elevers språkfärdighet, visar sig dock vara mycket stark och tycks enligt de studier som refererats utgöra en sammanhållande faktor inom språklärarkåren som i viss mån även torde kunna förebygga en alltför stor variation vid bedömning av grammatisk korrekthet. Här är det dock viktigt att poängtera att de aktuella styrdokumentet inte medger bedömning och betygssättning enbart utifrån en framställnings grammatiska korrekthet, något som lärarna i de granskade studierna visade en stor medvetenhet om. Korrektheten får endast vägas in som EN aspekt i en holistisk bedömning av en kommunikativ handling, där även andra aspekter måste beaktas. Som Håkansson Rambergs (2016) undersökning har visat var emellertid den grammatiska korrektheten den absolut tyngsta faktorn vid gymnasielärares betygssättning av elevuppsatser i ämnet tyska. Därmed bryter lärarna i grunden mot styrdokumentets andemening, vilket motsäger Lindes (2012) tidigare nämnda tes att det skulle råda en god konsensus mellan lärare och läroplan inom språkämnen.

En sak som framkommer tydligt av mina analyser av begrepp i kurs- och ämnesplanerna att det är något problematiskt att dessa inte är språkspecifika utan ska gälla samtliga moderna språk förutom engelskan, vars styrdokument å andra sidan inte heller skiljer sig innehållsmässigt från dem i moderna språk. Att ange en exakt grammatisk progression där det specificeras vilka grammatiska moment som bör tas upp i vilken kurs är förstås omöjligt när styrdokumentet för moderna språk ska täcka ”en stor mängd språk [...] [som] kan sinsemellan vara mycket olika vad gäller allt från skriftsystem och uttal till utbredning och användning”, som det står i ämnesplanen för ämnet i gymnasieskolan (Skolverket 2019a). Läraren får alltså inte förvänta sig några konkreta anvisningar angående när olika grammatiska moment ska introduceras och när eleven ska förväntas behärska dessa eller konkreta instruktioner om vilka grammatiska moment som behöver vägas in i bedömningen och betygssättningen i varje kurs då kurs- och ämnesplanerna är allmänt formulerade för en mängd olika språk. Detta förklarar kanske delvis också varför grammatisk korrekthet inte nämns bland kunskapskraven för de olika kurserna. Det är helt enkelt olika mycket grammatik som finns att lära sig i formrika språk som tyska, franska, spanska och ryska jämfört med mindre formrika språk som danska, som alla kan läsas inom ämnet moderna språk. Även omfattningen av det grammatiska innehållet som eleverna behöver lära sig för att kunna utföra vissa kommunikativa handlingar – som t.ex. att beskriva eller att ge instruktioner – kan vara väldigt olika beroende på vilket språk det handlar om. Kurs- och ämnesplanernas vaga formuleringar måste nog ses mot denna bakgrund, men detta skapar onekligen en enorm lucka som läraren behöver fylla genom eget tolkningsarbete för just det aktuella språket som undervisas.

Eftersom kurs- och ämnesplanerna i motsats till de äldre läroplaner som gällde före 1980 (t.ex. Lgy 70 eller Lgr 64) inte specificerar någon bestämd grammatisk progression för varje språk söker många språklärare orientering i befintliga läroböcker eller läromedel, som på detta vis får en styrande roll i transformeringen av läroplanen till det konkreta undervisningsarbetet. Här uppenbarar sig en viss utbildningspolitisk paradox. Genom den decentralisering som präglade den svenska skolan ända sedan början på 1990-talet skulle makten över undervisningsinnehållet egentligen förflyttas från de centrala statliga myndigheterna till lärarna och skolorna. Men i och med att de allra flesta lärare inte hinner sammanställa eget material för varje lektion – eller känner för att ”uppfinna hjulet på nytt” – har denna makt istället hamnat hos de kommersiella företag som utvecklar läromedel för språkundervisning. En handfull läroboksförfattare och läromedelsproducenter har således fått nästintill monopol över hur grammatikundervisningen utformas i skolans språkämnar, och denna maktmonopolisering förstärks av att många lärare upplever en brist på orientering i styrdokumentet vad gäller den grammatiska progressionen i respektive språk. Ordningen för när olika grammatikaspekter går igenom bestäms därför oftast av läroböckerna eller de digitala läromedel som används i skolorna. Detta påverkar självfallet även bedömningen av grammatiska moment, som med stor sannolikhet alltså oftast följer läromedelsproducenternas prioriteringar t.ex. i de prov som erbjuds i lärarhandledningarna.

Vad gäller min andra forskningsfråga, som handlade om hur kurs- och ämnesplanerna konkretiseras i Skolverkets övriga stödmaterial, har jag bl.a. granskat Skolverkets definition av några av de ”progressionsuttryck” eller ”värdeord” som finns i kunskapskraven (Skolverket 2012 & 2017). I denna analys framkom det att kommentarmaterialet till styrdokumentet, som är tänkt att förtydliga kunskapskraven och progressionen mellan olika betygsnivåer, ter sig ganska motsägelsefullt emellanåt och i själva verket skapar mer förvirring än konkretisering. Detta

gäller inte minst det återkommande värdeordet ”begripligt”, som används både för att beskriva graden av språklig precision i elevernas muntliga och skriftliga produktion och för att inringa innebörden av progressionsuttrycket ”enkel form”, som handlar om hur eleven redogör för sin förståelse av tal eller skrift. Att ett och samma begrepp som ska avgränsa olika kvaliteter avseende uppfyllelsen av ett kunskapskrav sedan används för att definiera ett annat begrepp som är tänkt att avgränsa uppfyllelsen av ett annat kunskapskrav är minst sagt inkonsekvent och underlättar knappast betygssättningen. Det är inte konstigt att många lärare upplever kunskapskraven som luddiga när inte ens Skolverket förmår att avgränsa dem mot varandra och tydliggöra dem i sitt eget kommentarmaterial.

Därutöver visade min analys av värdeordet ”begripligt” att innebörden av detta begrepp de facto relativiseras genom Skolverkets förtydliganden i kommentarmaterialet, där det inte förutsätts att eleven alltid behöver göra sig förstådd för att uppfylla kravet på begriplighet, utan endast ”för det mesta”. Detta står dock i motsägelse till hur ”begriplig” definieras i Svensk ordbok (2009), där ordet tillskrivs betydelsen ”som kan begripas utan svårighet”. Denna definition innehåller i mitt tycke ingen inskränkning av begripligheten så att den bara skulle uppnås ”för det mesta”. Skolverket företar här alltså en ganska godtycklig utvidgning av begreppet ”begripligt” till att även omfatta enstaka fall där eleven INTE kan begripas utan svårighet, något som går stick i stäv med ordets avgränsning i ordboken. Den fråga jag ställer i titeln för detta examensarbete – ”Rätt ska vara rätt – eller räcker det med ’begripligt’?” – kan alltså besvaras med: nej, rätt behöver inte alls vara rätt, eller ens alltid begripligt, utan bara för det mesta begripligt. Det mest anmärkningsvärda är att värdeordet ”begripligt” återkommer som minimikrav för kvaliteten på den muntliga och skriftliga produktionen och interaktionen för betyget E från årskurs 6 ända upp till gymnasiet steg 4. Först i kursen Moderna språk 5, en kurs som bara få elever läser, ersätts ”begripligt” som grundläggande kunskapskrav med ”relativt tydligt”, ännu ett värdeord som ledsagas av ett relativiserande adverb. I Moderna språk 4, som enligt min analys av kurs- och ämnesplanerna utgör den avslutande kursen för den grammatiska progressionen, kan eleven däremot få ett E genom att uttrycka sig ”begripligt”, dvs. ”för det mesta göra sig förstådd”.

Förutom kommentarmaterialet åberopar många lärare de bedömningsanvisningar som Skolverket publicerar till sina bedömningsstöd (”nationella prov”) i moderna språk för att få hjälp vid tolkningen och tillämpningen av kunskapskraven vid betygssättning. Bedömningsstöden används av lärarna för att få en orientering om vilken kunskapsnivå som eleverna förväntas ha uppnått i slutet av årskurs 9 eller av de olika gymnasiekurserna. Den ansvariga avdelningen för NAFS-projektet vid Göteborgs universitet får därmed en mycket central och styrande roll i transformeringen av läroplanen. I likhet med läromedelsproducenterna koncentreras alltså mycket makt över utformningen av undervisningen och kunskapsbedömningen i de moderna språken och engelska hos en handfull forskare vid ett enda lärosäte i Sverige, något som går emot den tidigare trenden till decentralisering av skolan.

Min granskning av några av de anvisningar som publicerats till bedömningsstöden i moderna språk och engelska visar tydligt att språklig korrekthet inte värderas särskilt högt av författarna, som propagerar för en rent kommunikativ och funktionell språksyn som sätter den principiella begripligheten som den nedre gränsen för framställningens godtagbarhet. Det som däremot saknas är en beskrivning av hur man premierar språklig kvalitet som går utöver ren begriplighet. Läraren får inga konkreta riktlinjer för en gradering av kvalitetsskillnader uppåt på

betygsskalan, vilket bäddar för subjektivitet och olikheter i bedömningarna. Detta gäller inte bara de delprov som ska pröva elevens muntliga och skriftliga förmågor, utan också proven för hör- och läsförståelse, som även innehåller uppgifter där eleven måste formulera egna svar. Angående dessa betonas det upprepade gånger att avsikten INTE är att pröva språklig korrekthet utan "enbart" förståelse, och därför ska eleven få samma poängtal oavsett om svaret är grammatiskt och ortografiskt korrekt eller ej, så länge det är "begripligt" för en modersmålstalare. Det torde dock finnas en ganska stor variation i förståelseförmåga bland modersmålstalare, och alla lärare som ska bedöma har inte målspråket som modersmål eller tillgång till modersmålstalare. Därmed finns det en inbyggd subjektivitetsfaktor i bedömningssystemet – läraren ska själv avgöra vad han eller hon tror skulle vara "begripligt" för en odefinierad "modersmålstalare".

Grammatisk korrekthet i elevernas framställningar belönas alltså inte på samma sätt som ren begriplighet; så länge kommunikationen fungerar någorlunda så får det duga med en bristfällig framställning. Detta kan föranleda eleverna att satsa mindre på att uppnå korrekthet då det t.ex. i ett hör- eller läsförståelseprov räcker med ett grammatiskt inkorrekt, men begripligt svar för att få full poäng. Enligt mig sänder detta ut ganska olyckliga signaler om att språklig korrekthet inte är något värdefullt att sträva efter då "kommunikationen" är det enda som gäller. Men därmed missar man även en viktig komponent i kommunikationen, nämligen det sociala samspelet mellan kommunikationsparterna, som riskerar att bli lidande av bristande grammatik och andra språkliga fel. Att kunna upprätthålla ett välfungerande socialt samspel ingår i den sociolingvistiska och pragmatiska kompetens som framhävs i GERS som viktiga delar av den kommunikativa kompetensen – som dock även med nödvändighet omfattar en rent lingvistisk och grammatisk kompetens.

Avslutningsvis vill jag kommentera en punkt som jag har funderat över en hel del under arbetet med denna uppsats, nämligen att de gällande styrdokumentet och det tillhörande stödmaterialet för moderna språk och engelska genomgående lyfter innehållet i elevens framställning som lika viktig för bedömningen av en "allsidig kommunikativ förmåga" som framställningens språkliga form. Man kan dock undra om förmågan att avhandla ett givet ämne innehållsmässigt verkligen har med språklig och kommunikativ kompetens att göra. En allsidig kommunikativ förmåga handlar visserligen om konsten att kunna kommunicera ett budskap – men hör det verkligen till denna allsidiga kommunikativa förmåga att överhuvudtaget HA ett budskap att framföra? Detta väcker funderingar kring bedömningens validitet. Om man i ett främmandespråksämne bedömer innehållet i budskapet på lika villkor som budskapets språkliga kvalitet rör man sig egentligen utanför själva främmandespråksämnets domän. Elever som är duktiga på själva språket men mindre kunniga eller skickliga på andra områden, t.ex. på att redogöra, diskutera, argumentera och analysera fakta, litteratur osv., straffas för sina brister på dessa områden både i de skolämnen där detta innehåll står i fokus och i moderna språk och engelska där samma innehåll sedan ska avhandlas en gång till på ett främmande språk. Likaledes kan elever som är mindre språkkunniga men i gengäld duktiga på en mängd andra områden ändå få bra betyg i moderna språk och engelska när innehållet i deras framställningar ges lika mycket tyngd vid bedömningen som deras rent språkliga prestation. Betyget som sätts enligt denna bedömningsprincip återger dock enligt mig den faktiska kommunikativa kompetensen inte på ett rättvisande sätt, eftersom en kommunikativ kompetens ändå i första hand måste handla om kommunikationen, alltså om förmedlingen av budskapet och inte om budskapet själv.

Referenser

- Allen, G. (2011). *Intertextuality*. New York: Routledge.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Cato, P. (2013). "Med visst flyt och i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation..." *Lärares upplevelser av bedömning av skriftlig produktion på de nationella proven i spanska på gymnasiet*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Uppsala universitet.
- Collberg, P. (2013). *Grammatikundervisning i den nya gymnasieskolan. Ett helhetsperspektiv med utgångspunkt i Gy 2011*. Masteruppsats i språk och språkvetenskap. Lunds universitet.
- Erickson, G. (2000). Att bedöma språkfärdighet. I Skolverket, *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 42-48. Stockholm: Fritzes.
- Erickson, G. (red.) (2018). Att bedöma språklig kompetens. Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk. *RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 16*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. URL: <http://hdl.handle.net/2077/57683>. Besökt 2019-05-15.
- Europarådet/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>. Besökt 2019-05-15.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London & New York: Longman.
- Fatheddine, K. (2010). *Moderna språk i grundskolan – En studie i synen på språk i styrdokument från 1962 till 2000*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Göteborgs universitet.
- Greiser, J. (2009). *Welche Grammatik braucht der Mensch? Eine Untersuchung der Grammatikbeschreibungen in Lehrbüchern des Faches Deutsch*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Umeå universitet.
- Hansson, V. (2016). *Grammatikundervisning i moderna språk på gymnasiet: varför och hur? Ur ett lärarperspektiv*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Malmö högskola.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Håkansson Ramberg, M. (2016). *Was bewerten Lehrer? Die Bedeutung lexikalischer und grammatischer Faktoren bei der Benotung von Schülertexten im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Licentiatuppsats i tyska med didaktisk inriktning. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Lindgren, F. (2015). *Kunskapskraven och betygsskalan i moderna språk utifrån Lgr 11*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Linnéuniversitetet.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Malmberg, P. (1990). Språksynen i grundskolans läroplaner. I Skolöverstyrelsen, *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*, 11-39. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Malmberg, P. (2000). De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt. I Skolverket, *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, 7-26. Stockholm: Fritzes.
- Nylén, A. (2015). *Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning. Spansklärares värderingar, dilemman och förslag*. Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling. Stockholms universitet.
- Pok, E. (2012). "Eleverna blir som vandrande matriser". En intervjustudie om hur en grupp spansklärare resonerar kring bedömning utifrån kursplanen för moderna språk. Examensarbete inom lärarutbildningen. Uppsala universitet.
- Regeringen (1980). *1980 års läroplan för grundskolan. Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2000). *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Gy 2000:18. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Engelska i åtta europeiska länder – en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Om ämnet moderna språk*. (Kommentarmaterial till ämnesplanen i moderna språk på gymnasiet) URL: <https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183713/1536823343135/Kommentarmaterial%20till%20C3%A4mnesplanen%20moderna%20spr%C3%A5k%20gymnasiet.pdf>. Besökt 2019-05-15.
- Skolverket (2013a). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i moderna språk inom ramen för språkval / muntligt*. Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3003>. Besökt 2019-05-15.
- Skolverket (2013b). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i moderna språk inom ramen för språkval / skriftligt*. Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3116>. Besökt 2019-05-15.
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket. URL: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3866>
- Skolverket (2018a). *Läroplanen för gymnasieskolan 2011. Reviderad 2018*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>. Besökt 2019-05-15.
- Skolverket (2018b). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019a). *Aktuella kurs- och ämnesplaner för grund- och gymnasieskolan*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne> &

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsoryew%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>. Besökt 2019-05-15.

Skolverket (2019b). *Generella anvisningar för provmaterial i tyska, språkval årskurs 9 / tyska 2*. URL: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a21a0/1523534093837/Tyska%202%20%C3%85k9_Generella_anvisningar_f%C3%B6r_provmaterialet_i_svenska_2.pdf. Besökt 2019-05-15.

Skolverket (2019c). *Generella anvisningar för provmaterial i tyska 3*. Skolverket & Projektet Nationella prov i främmande språk/IPS Göteborgs universitet. URL: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a21a1/1523534093861/Tyska%203_Generella_anvisningar_f%C3%B6r_provmaterialet_i_svenska_2.pdf. Besökt 2019-05-15.

Skolverket (2019d). *Generella anvisningar för provmaterial i tyska 4*. Skolverket & Projektet Nationella prov i främmande språk/IPS Göteborgs universitet. URL: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a21a2/1523534093883/Tyska%204_Generella_anvisningar_f%C3%B6r_provmaterialet_i_svenska_2.pdf. Besökt 2019-05-15.

Skolverket (2019e). *Generella bedömningsanvisningar till det nationella provet i engelska 5*. Skolverket & Projektet Nationella prov i främmande språk/IPS Göteborgs universitet. URL: https://nafs.gu.se/digitalAssets/1499/1499123_generella_bedanvisn.pdf. Besökt 2019-05-15.

Skolöverstyrelsen (1933). *Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*. Stockholm: Svenska Bokförlaget P.A. Norstedt & Söner.

Skolöverstyrelsen (1939). *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk. Tredje tryckningen*. Stockholm: Svenska Bokförlaget P.A. Norstedt & Söner.

Skolöverstyrelsen (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm: Svenska Bokförlaget Norstedts.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.

Skolöverstyrelsen (1964). *Läroplan för grundskolan. Andra upplagan*. Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.

Skolöverstyrelsen (1969a). *Läroplan för grundskolan. Lgr 69: I. Allmän del*. Utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1969b). *Läroplan för grundskolan. Lgr 69: II. Supplement. Kompletterande anvisningar och kommentarer. Franska & Tyska*. Utbildningsförlaget Liber.

Skolöverstyrelsen (1970). *Läroplan för gymnasieskolan. Lgy 70:I. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.

- Skolöverstyrelsen (1973). *Läroplan för gymnasieskolan. Lgy 70:III. Planeringssupplement Språkämnena. Tyska 3- och 4-åriga linjer*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Lgr 80: Allmän del. Mål och riktlinjer. Timplaner. Kursplaner*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1990). *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Svenska Akademien (2009). *Svensk ordbok*. Webb-version. URL: <https://svenska.se>. Besökt 2019-05-15.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling vid Göteborgs universitet/Högskolan i Borås.
- Utbildningsdepartementet (1994a). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Särskilda Program mål för gymnasieskolans nationella program. Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994b). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU Rapport 2015:7. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Zéphir, N. (2016). *Hur integreras grammatik i en kommunikativ språkundervisning? Examensarbete inom lärarutbildningen*. Malmö högskola.
- Östergren, H. (2005). *Grammatik som produkt och som process från 1965 till 2000*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Linköpings universitet.

Bilagor:

Bilaga 1: Jämförelse mellan kurs- och ämnesplanerna i moderna språk enligt Lgr 11 och Gy 2011: beskrivning av ämnets syfte

Moderna språk inom ramen för språkval i grundskolan, Lgr 11	Moderna språk steg 1–7, Gy 2011
<i>Inledande ord</i>	<i>Inledande ord</i>
<p>Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.</p> <p>Att ha kunskaper i flera språk kan ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva.</p> <p>Kunskaper i flera språk ökar också individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv.</p>	<p>Moderna språk är ett ämne som kan innefatta en stor mängd språk. Dessa kan sinsemellan vara mycket olika vad gäller allt från skriftsystem och uttal till utbredning och användning inom skiftande sammanhang som vardagsliv, kultur, politik och utbildning.</p> <p>Kunskaper i flera språk ökar individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv.</p> <p>Kunskaper i moderna språk kan dessutom ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva.</p>
<i>Syfte</i>	<i>Ämnets syfte</i>
<p>Undervisningen i ämnet moderna språk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i målspråket och kunskaper om områden och sammanhang där språket används samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften.</p> <p>Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare.</p>	<p>Undervisningen i ämnet moderna språk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i målspråket och omvärldskunskaper samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften.</p> <p>Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innefattar dels reception, som innebär att förstå talat och skrivet målspråk, dels produktion och interaktion, som innebär att formulera sig och samspela med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare.</p>

Moderna språk inom ramen för språkval i grundskolan, Lgr 11	Moderna språk steg 1–7, Gy 2011
<p>I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till.</p> <p>I mötet med talat språk och texter ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen.</p> <p>Undervisningen ska även ge eleverna möjligheter att utveckla kunskaper om och förståelse för olika livsvillkor samt sociala och kulturella företeelser i områden och i sammanhang där språket används.</p> <p>Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i talat språk och texter från olika källor. De ska också ges förutsättningar att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation.</p> <p>Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för språk och kulturer och förmedla nyttan av språkkunskaper.</p>	<p>I undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att utveckla språklig säkerhet samt förmåga att uttrycka sig med variation och komplexitet. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika strategier för att stödja kommunikationen och för att lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till.</p> <p>Eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.</p> <p>Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem möjlighet att utveckla flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra.</p> <p>Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen.</p> <p>Undervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på målspråket.</p> <p>I undervisningen ska eleverna få möta talat och skrivet språk av olika slag samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter och kunskaper. Eleverna ska få interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter, på egen hand och tillsammans med andra, och med stöd av olika hjälpmedel och medier.</p> <p>Undervisningen ska dra nytta av omvärlden som en resurs för kontakter, information och lärande samt bidra till att eleverna utvecklar förståelse av hur man söker, värderar, väljer och tillägnar sig innehåll från olika källor för information, kunskaper och upplevelser.</p>

Moderna språk inom ramen för språkval i grundskolan, Lgr 11	Moderna språk steg 1–7, Gy 2011
<i>De långsiktiga målen</i>	<i>De långsiktiga målen</i>
<p>Genom undervisningen i ämnet moderna språk ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. förstå och tolka innehållet i talat språk och olika slags texter, 2. formulera sig och kommunicera i tal och skrift, 3. använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda, 4. anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, och 5. reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där språket används. 	<p>Undervisningen i ämnet moderna språk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Förståelse av målspråket i tal och skrift samt förmåga att tolka innehållet. 2. Förmåga att formulera sig och kommunicera på målspråket i tal och skrift. 3. Förmåga att använda språkliga strategier i olika sammanhang. 4. Förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och situationer. 5. Förmåga att diskutera och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.

Bilaga 2: Jämförelse mellan kurs- och ämnesplanerna enligt Lgr 11 och Gy 2011 från språkval åk 6 till Moderna språk 5: centralt innehåll och kunskapskrav

Moderna språk åk 4-6 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk åk 7-9 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk 1 (Gy 2011)	Moderna språk 2 (Gy 2011)	Moderna språk 3 (Gy 2011)	Moderna språk 4 (Gy 2011)	Moderna språk 5 (Gy 2011)
Centralt innehåll	Centralt innehåll	Centralt innehåll	Centralt innehåll	Centralt innehåll	Centralt innehåll	Centralt innehåll
<i>Kommunikationens innehåll</i>	<i>Kommunikationens innehåll</i>	<i>Kommunikationens innehåll</i>	<i>Kommunikationens innehåll</i>	<i>Kommunikationens innehåll</i>	<i>Kommunikationens innehåll</i>	<i>Kommunikationens innehåll</i>
Ämnesområden som är välbekanta för eleverna. Vardagliga situationer, intressen, personer och platser.	Ämnesområden som är välbekanta för eleverna. Vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och händelser. Åsikter, känslor och erfarenheter.	Personlig information; ämnesområden som är välbekanta för eleverna; intressen, vardagliga situationer, personer och platser; åsikter och känslor.	Personlig information; ämnesområden som är välbekanta för eleverna; vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och händelser; åsikter, känslor och erfarenheter.	Kända ämnesområden; vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och aktuella händelser; åsikter, känslor och erfarenheter.	Aktuella och kända ämnesområden; intressen, vardagliga situationer, aktiviteter och händelseförlopp; relationer och etiska frågor; åsikter, erfarenheter, känslor och framtidsplaner.	Ämnesområden med anknytning till elevernas utbildning samt samhälls- och arbetsliv; aktuella områden; händelser och händelseförlopp; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; relationer och etiska frågor.
						Innehåll och form i olika typer av fiktion.

Moderna språk åk 4-6 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk åk 7-9 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk 1 (Gy 2011)	Moderna språk 2 (Gy 2011)	Moderna språk 3 (Gy 2011)	Moderna språk 4 (Gy 2011)	Moderna språk 5 (Gy 2011)
Vardagsliv och levnadssätt i olika sammanhang och områden där språket används.	Vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används.	Vardagsliv och levnadssätt i olika sammanhang och områden där språket används.	Vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används.	Levnadssätt, sociala relationer och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.	Levnadsvillkor, traditioner, sociala relationer och kulturella företeelser i sammanhang och områden där språket används.	Levnadsvillkor, attityder, värderingar och traditioner samt sociala, politiska och kulturella förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används. Målspråkets utbredning och ställning i världen.
<i>Lyssna och läsa – reception</i>	<i>Lyssna och läsa – reception</i>	<i>Reception</i>	<i>Reception</i>	<i>Reception</i>	<i>Reception</i>	<i>Reception</i>
Tydligt talat språk och enkla texter som är instruerande och beskrivande, till exempel från olika medier och i kombination med illustrationer.	Tydligt talat språk och texter som är instruerande och beskrivande från olika medier.	Tydligt talat språk och enkla texter som är instruerande, beskrivande och kontaktskapande, även via olika medier och i kombination med illustrationer, till exempel film.	Tydligt talat språk och enkla texter som är instruerande, beskrivande och kontaktskapande, även via film och andra medier.	Tydligt talat språk, även med viss regional färgning, och texter, som är instruerande, beskrivande, berättande, diskuterande och kontaktskapande, även via film och andra medier.	Talat språk, även med viss regional och social färgning, och texter, som är instruerande, beskrivande, berättande, diskuterande, argumenterande och kontaktskapande, även via film och andra medier.	Talat språk, även med viss social och dialektal färgning, och texter som är instruerande, berättande, sammanfattande, förklarande, diskuterande, rapporterande och argumenterande, även via film och andra medier.
Olika former av enkla samtal och dialoger.	Olika former av samtal, dialoger och intervjuer.	Dialoger och samtal.	Dialoger, intervjuer och samtal.	Samtal och sammanhängande talat språk, till exempel dialoger och intervjuer.	Samtal och sammanhängande talat språk, till exempel dialoger och intervjuer.	Sammanhängande talat språk och samtal av olika slag, till exempel intervjuer.

Moderna språk åk 4-6 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk åk 7-9 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk 1 (Gy 2011)	Moderna språk 2 (Gy 2011)	Moderna språk 3 (Gy 2011)	Moderna språk 4 (Gy 2011)	Moderna språk 5 (Gy 2011)
Sånger och ramsor.	Berättelser och annan fiktion även i talad eller dramatiserad form samt sånger och dikter.	Berättelser och annan fiktion, även i talad eller dramatiserad form, samt sånger.	Berättelser och annan fiktion, även i talad eller dramatiserad form samt sånger och dikter.	Berättelser och annan fiktion, även i talad eller dramatiserad form, samt sånger och dikter.	Skönlitteratur och annan fiktion, även i talad och dramatiserad form, samt sånger och dikter.	Skönlitteratur och annan fiktion.
Enkel information och enkla meddelanden.	Muntlig och skriftlig information, till exempel reklam, tidtabeller och notiser.	Information och meddelanden, till exempel skyltar och reklam.	Information och meddelanden, till exempel reklam, tidtabeller och notiser.	Enkel sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel nyheter.	Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel reportage.	Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel manualer, populär-vetenskapliga texter och reportage.
Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord i tal, till exempel genom att gissa och dra slutsatser med hjälp av sammanhanget.	Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang i talat språk och texter, till exempel att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form och innehåll.	Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och dra slutsatser om innehållet, till exempel med hjälp av förförståelse.	Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form och innehåll.	Strategier för att uppfatta detaljer och förstå sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte.	Strategier för att uppfatta detaljer och förstå sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte.	Strategier för att lyssna och läsa på olika sätt och med olika syften.
Olika sätt att hitta enkel, tydlig information i givna källor på internet och i andra medier.	Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från internet och andra medier.	Olika sätt att orientera sig i och välja bland texter och talat språk från internet och andra medier.	Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från internet och andra medier.	Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk.	Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk.	Olika sätt att söka, välja och kritiskt granska texter och talat språk.

Moderna språk åk 4-6 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk åk 7-9 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk 1 (Gy 2011)	Moderna språk 2 (Gy 2011)	Moderna språk 3 (Gy 2011)	Moderna språk 4 (Gy 2011)	Moderna språk 5 (Gy 2011)
Språkliga företeelser i det språk eleverna möter, med betoning på uttal och intonation samt sambandet mellan skrift och uttal.	Språkliga företeelser som uttal, intonation, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion i det språk som eleverna möter.	Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation och stavning, i det språk eleverna möter.	Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion samt fasta språkliga uttryck, i det språk eleverna möter.	Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation och grammatiska strukturer samt fasta språkliga uttryck, i det språk eleverna möter.	Språkliga företeelser, till exempel uttal, intonation, grammatiska strukturer och satsbyggnad samt ord med olika stilvärde och fasta språkliga uttryck, i det språk eleverna möter.	
Hur ord och vardagsfraser används i olika situationer.	Hur ord och fasta språkliga uttryck, till exempel artighetsfraser och tilltalsord, används i texter och talat språk i olika situationer.	Hur ord, fasta språkliga uttryck och vardagsfraser används i talat språk och texter i olika situationer.		Hur texter och talat språk varierar utifrån olika syften och sammanhang.	Hur texter och talat språk kan varieras för olika syften och sammanhang.	
	Hur olika formuleringar används för att inleda och avsluta olika typer av framställningar och samtal.		Hur olika formuleringar används för att inleda och avsluta olika typer av framställningar och samtal.		Hur sammanbindande ord och andra uttryck används för att skapa struktur och språkligt sammanhängande helheter.	Hur ord och fraser i muntliga och skriftliga framställningar skapar struktur och sammanhang genom att tydliggöra inledning, orsakssammanhang, tidsaspekt och slutsats.

Moderna språk åk 4-6 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk åk 7-9 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk 1 (Gy 2011)	Moderna språk 2 (Gy 2011)	Moderna språk 3 (Gy 2011)	Moderna språk 4 (Gy 2011)	Moderna språk 5 (Gy 2011)
<i>Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion</i>	<i>Tala, skriva och samtala – produktion och interaktion</i>	<i>Produktion och interaktion</i>	<i>Produktion och interaktion</i>	<i>Produktion och interaktion</i>	<i>Produktion och interaktion</i>	<i>Produktion och interaktion</i>
Enkla presentationer, meddelanden, beskrivningar och dialoger i tal och skrift.	Presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift.	Presentationer, instruktioner, meddelanden och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Samtal och skrivande för kontakt och kommunikation.	Presentationer, instruktioner, meddelanden, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Samtal och skrivande för kontakt och kommunikation.	Instruktioner, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Diskussioner, samtal och skrivande för kontakt och kommunikation i olika situationer.	Instruktioner, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Samtal, diskussion och argumentation för kommunikation och kontakt i olika situationer.	Muntlig och skriftlig produktion och interaktion av olika slag, även i mer formella sammanhang, där eleverna instruerar, berättar, sammanfattar, förklarar, kommenterar, värderar, motiverar sina åsikter, diskuterar och argumenterar.
Strategier för att lösa språkliga problem i samtal, till exempel gester och frågor.	Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar. Språkliga strategier för att delta i och bidra till samtal, till exempel frågor och bekräftande fraser och uttryck.	Strategier för att lösa språkliga problem i samtal, till exempel omformuleringar, gester och frågor.	Strategier som omformuleringar, frågor, och stödjande fraser för att lösa språkliga problem i samtal och skriftlig kommunikation samt för att delta i och bidra till samtal.	Strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar och förklaringar. Strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal, till exempel genom att ta initiativ till interaktion, lyssna aktivt och avsluta på ett artigt sätt.	Strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar, frågor och förklaringar. Strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal, till exempel genom att ge bekräftelse, ställa följdförfrågor och ta initiativ till nya frågeställningar eller	Strategier för att bidra till och aktivt medverka i diskussioner med anknytning till sammälls- och arbetslivet.

Moderna språk åk 4-6 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk åk 7-9 (språkval, Lgr 11)	Moderna språk 1 (Gy 2011)	Moderna språk 2 (Gy 2011)	Moderna språk 3 (Gy 2011)	Moderna språk 4 (Gy 2011)	Moderna språk 5 (Gy 2011)
					ämneselement.	
Språkliga företeelser för att förtydliga kommunikationen med betoning på uttal och intonation.	Språkliga företeelser för att förtydliga och berika kommunikationen som uttal och intonation, stavning och interpunktion, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck samt grammatiska strukturer.	Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal och intonation samt ord, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck.	Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal och intonation, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck samt grammatiska strukturer, mot tydlighet och anpassning till syfte och sammanhang.	Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal, intonation, fasta språkliga uttryck och grammatiska strukturer, mot tydlighet, variation och anpassning till syfte, mottagare och situation.	Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal, intonation, fasta språkliga uttryck och satsbyggnad, mot tydlighet, variation och flyt.	
					Bearbetning av egna och andras muntliga och skriftliga framställningar för att variera, tydliggöra, precisera och anpassa dem till syfte, mottagare och situation.	Bearbetning av egna och andras muntliga och skriftliga framställningar för att variera, tydliggöra och precisera dem samt för att skapa struktur och anpassa dem till syftet och situationen. I detta ingår användning av ord och fraser som tydliggör orsakssammanhang och tidsaspekter.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget E	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget E
Eleven kan förstå vanliga, enkla ord och fraser i tydligt talat, enkelt språk i långsamt tempo samt i korta, enkla texter om välbekanta ämnen.	Eleven kan förstå det mest väsentliga av innehållet i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår vanliga ord och enkla fraser i tydligt talat, enkelt språk i långsamt tempo samt i korta, enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår det mest väsentliga av innehållet i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga detaljer i talat språk i lugnt tempo samt i enkla texter om kända ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga detaljer i talat språk i måttligt tempo samt i lättillgängliga texter i olika genrer.	Eleven förstår huvudsakligt innehåll och uppfattar tydliga detaljer i talat språk i varierande tempo och i tydligt formulerade texter, i olika genrer.
Eleven visar sin förståelse genom att i mycket enkel form kommentera innehållet samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för och kommentera innehållet samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i mycket enkel form redogöra för innehållet samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för och kommentera innehållet samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att översiktligt redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att översiktligt redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.
För att underlätta sin förståelse av innehållet kan eleven använda sig av någon strategi för lyssnande.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna kan eleven välja och använda sig av någon strategi för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven någon strategi för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven någon strategi för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven någon strategi för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven någon strategi för lyssnande och läsning.	Eleven väljer och använder med viss säkerhet strategier för att tillgodogöra sig och kritiskt granska innehållet i talat och skrivet språk.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget E	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget E
	Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt med viss relevans använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder med viss relevans det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder med viss relevans det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder med viss relevans det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder med viss relevans det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier och använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.
I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig mycket enkelt och i huvudsak begripligt med enstaka vanliga ord och fraser.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt och begripligt med fraser och meningar.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt och begripligt med enstaka ord och fraser.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt och begripligt med fraser och meningar.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, begripligt och till viss del sammanhängande.	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven enkelt, begripligt och relativt sammanhängande.	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven relativt varierat, relativt tydligt och relativt sammanhängande. Eleven formulerar sig även med visst flyt och i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.
	För att förtydliga och variera sin kommunikation kan eleven bearbeta och göra enstaka enkla förbättringar av egna	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enstaka enkla förbättringar av, egna	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enstaka enkla förbättringar av, egna	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna	Eleven bearbetar och gör enkla förbättringar av egna framställningar.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget E	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget E	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget E
	framställningar.	framställningar.	framställningar.	framställningar.	framställningar.	
I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig mycket enkelt och i huvudsak begripligt med enstaka vanliga ord och fraser.	I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig enkelt och begripligt med ord, fraser och meningar.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven begripligt och enkelt med enstaka ord och fraser.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven begripligt och enkelt med ord, fraser och meningar.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven begripligt och enkelt .	I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven begripligt och enkelt samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion i olika, även mer formella, sammanhang uttrycker sig eleven tydligt och med visst flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation.
Dessutom kan eleven använda sig av någon strategi som löser enstaka enkla problem i interaktionen.	Dessutom kan eleven välja och använda sig av någon strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven någon strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven någon strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven i huvudsak fungerande strategier som i viss mån löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven i huvudsak fungerande strategier som i viss mån löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven i huvudsak fungerande strategier som i viss mån löser problem i och förbättrar interaktionen.
Eleven kommenterar i mycket enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.	Eleven kommenterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och kan då också göra enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven kommenterar i mycket enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven kommenterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget C	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget C
Eleven kan förstå enkla ord och fraser i tydligt talat, enkelt tempo samt i korta, enkla texter om välbekanta ämnen.	Eleven kan förstå det huvudsakliga innehållet och uppfatta tydliga detaljer i tydligt talat, enkelt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga detaljer i tydligt talat, enkelt tempo samt i korta, enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga detaljer i tydligt talat, enkelt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar väsentliga detaljer i talat språk i lugnt tempo samt i enkla texter om kända ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar väsentliga detaljer i talat språk i måttligt tempo samt i lättillgängliga texter i olika genrer.	Eleven förstår huvudsakligt innehåll och uppfattar väsentliga detaljer i talat språk i varierande tempo och i tydligt formulerade texter, i olika genrer.
Eleven visar sin förståelse genom att i mycket enkel form kommentera innehållet samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för och kommentera innehåll och detaljer samt även genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i mycket enkel form redogöra för innehåll och detaljer samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att översiktligt redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att välgrundat redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att välgrundat redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget C	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget C
För att underlätta sin förståelse av innehållet kan eleven använda sig av någon strategi för lyssnande.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna kan eleven i viss utsträckning välja och använda sig av strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	Eleven väljer och använder med viss säkerhet strategier för att tillgodogöra sig och kritiskt granska innehållet i talat och skrivet språk.
	Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder på ett relevant sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier och använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.
I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig mycket enkelt och begripligt med vanliga ord och fraser.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt, relativt tydligt och till viss del sammanhängande .	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt och relativt tydligt med fraser och meningar.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, relativt tydligt och till viss del sammanhängande .	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, relativt tydligt och relativt sammanhängande .	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven relativt varierat, relativt tydligt och relativt sammanhängande . Eleven formulerar sig även med visst flyt och i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven relativt varierat, tydligt, sammanhängande och relativt strukturerat . Eleven formulerar sig även med flyt och viss anpassning till syfte, mottagare och situation.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget C	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget C
	För att förtydliga och variera sin kommunikation kan eleven bearbeta och göra enkla förbättringar av egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enstaka enkla förbättringar av, egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.	Eleven bearbetar och gör välgrundade förbättringar av egna framställningar.
I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig mycket enkelt och begripligt med vanliga ord och fraser.	I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig enkelt och relativt tydligt med ord, fraser och meningar.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven begripligt och enkelt med ord, fraser och meningar.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven relativt tydligt och enkelt med ord, fraser och meningar.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven relativt tydligt och enkelt samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven tydligt och med visst flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion i olika, även mer formella, sammanhang uttrycker sig eleven tydligt och med flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation.
Dessutom kan eleven använda sig av någon strategi som löser enkla problem i interaktionen.	Dessutom kan eleven välja och använda sig av några olika strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven några olika strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven några olika strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget C	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget C	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget C
Eleven kommenterar i mycket enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.	Eleven kommenterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och kan då också göra enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven kommenterar i mycket enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven kommenterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också välutvecklade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också välutvecklade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget A	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget A
Eleven kan förstå det huvudsakliga innehållet och uppfatta tydliga detaljer i tydligt talat, enkelt språk i långsamt tempo samt i korta, enkla texter om välbekanta ämnen.	Eleven kan förstå helheten och uppfatta väsentliga detaljer i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar väsentliga detaljer i tydligt talat, enkelt språk i långsamt tempo samt i korta, enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår helheten och uppfattar väsentliga detaljer i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen.	Eleven förstår såväl helhet som detaljer i talat språk i lugnt tempo samt i enkla texter om kända ämnen.	Eleven förstår såväl helhet som detaljer i talat språk i måttligt tempo och i lättillgängliga texter i olika genrer.	Eleven förstår såväl helhet som detaljer i talat språk i varierande tempo och i tydligt formulerade texter, i olika genrer.
Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form kommentera innehållet samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att översiktligt redogöra för och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för innehåll och detaljer samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att översiktligt redogöra för och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att välgrundat redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att välgrundat och nyanserat redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.	Eleven visar sin förståelse genom att välgrundat och nyanserat redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med gott resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget A	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget A
För att underlätta sin förståelse av innehållet kan eleven använda sig av någon strategi för lyssnande.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna kan eleven i viss utsträckning välja och använda sig av strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning.	Eleven väljer och använder med säkerhet strategier för att tillgodöra sig och kritiskt granska innehållet i talat och skrivet språk.
	Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.	Eleven väljer texter och talat språk från olika medier och använder på ett relevant, effektivt och kritiskt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.
I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt och relativt tydligt med vanliga ord och fraser.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt, relativt tydligt och relativt sammanhängande.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, relativt tydligt och till viss del sammanhängande.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, relativt tydligt och relativt sammanhängande.	I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven relativt varierat, tydligt och relativt sammanhängande. Eleven formulerar sig även med visst flyt och i någon mån anpassat	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven relativt varierat, tydligt och sammanhängande. Eleven formulerar sig även med flyt och viss anpassning till syfte, mottagare och	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven varierat, tydligt, sammanhängande och strukturerat. Eleven formulerar sig även med flyt och viss anpassning till syfte,

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget A	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget A
				till syfte, mottagare och situation.	situation.	mottagare och situation.
	För att förtydliga och variera sin kommunikation kan eleven bearbeta och göra enkla förbättringar av egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör välgrundade förbättringar av, egna framställningar.	För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör välgrundade förbättringar av, egna framställningar.	Eleven bearbetar och gör välgrundade och nyanserade förbättringar av egna framställningar.
I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig enkelt och relativt tydligt med vanliga ord och fraser.	I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig enkelt och tydligt med ord, fraser och meningar samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven relativt tydligt och enkelt med ord, fraser och meningar.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven tydligt och enkelt med ord, fraser och meningar samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven tydligt och med visst flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven tydligt och med flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation.	I muntlig och skriftlig interaktion i olika, även mer formella, sammanhang uttrycker sig eleven tydligt, relativt ledigt och med flyt samt med anpassning till syfte, mottagare och situation.
Dessutom kan eleven använda sig av några strategier som löser enkla problem i interaktionen.	Dessutom kan eleven välja och använda sig av flera olika strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven flera olika strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven flera olika strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.	Dessutom väljer och använder eleven väl fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen och för den framåt på ett konstruktivt sätt.	Dessutom väljer och använder eleven väl fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen och för den framåt på ett konstruktivt sätt.	Dessutom väljer och använder eleven väl fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen och för den framåt på ett konstruktivt sätt.

Kunskapskrav i slutet av årskurs 6 Betyget A	Kunskapskrav i slutet av årskurs 9 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 1 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 2 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 3 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 4 Betyget A	Kunskapskrav Moderna språk 5 Betyget A
Eleven kommenterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används.	Eleven kommenterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och kan då också göra enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven kommenterar i enkel form några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven kommenterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också välutvecklade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar utförligt och nyanserat några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också välutvecklade och nyanserade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar utförligt och nyanserat några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också välutvecklade och nyanserade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.