



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Att läsa och bearbeta litteratur enligt kursplanen i svenska.

En analys av skillnader mellan grundskola och grundsärskola

Charlotte Fri
Veronica Kärrlund

LAU 350
Handledare: Maj Arvidsson
Examinator: Kristina Ahlberg
Rapportnummer: HT05-2611-031

Abstract

Titel: Att läsa och bearbeta litteratur enligt kursplanen i svenska.

Författare: Charlotte Fri och Veronica Kärrlund

Typ av arbete: Examensarbete (10p)

Handledare: Maj Arvidsson, Examinator: Kristina Ahlberg

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs universitet

Datum: Höstterminen 2005 (Rapportnummer: HT05-2611-031)

Bakgrund

Under delar av vår verksamhetsförlagda utbildning i svenska i grundsärskolan har vi upplevt en avsaknad av varierat arbete med läsning och litteratur i undervisningen. Vår uppfattning av den svenskundervisning som vi har observerat är att den främst har varit inriktad på språklig färdighetsträning för eleverna. Detta fick oss att närmre vilja undersöka vad som står i skolans styrdokument och framför allt i kursplanen i svenska för grundsärskolan beträffande arbete med läsning och litteratur. Vår studies utgångspunkt blev således att jämföra de båda kursplanerna i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan.

Syfte

Studiens syfte var att analysera de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan och att undersöka hur lärare i grundsärskolan uppfattar dessa skillnader i formulering. För att göra detta har vi undersökt och analyserat kursplanernas olika beskrivning av läsning och arbete med litteratur för de båda skolformerna i hopp om att kunna belysa dem i förhållande till läroplanens föreskrifter och den målgrupp elever som de är ämnade för.

Metod

Vi har använt en komparativ textanalys för att undersöka de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Vi har gjort ett urval av formuleringar i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan, vilka sedan har jämförts med varandra och analyserats utifrån tre perspektiv på svenskämnet. Vi har utgått ifrån Malmgrens (1996) teori om svenskämnets tre konstruktioner som färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetsämne. Vi har också använt ett frågeformulär som metod för att undersöka uppfattningen om skillnaderna i formulering i kursplanerna hos lärare i grundsärskolan.

Resultat

Resultaten från vår textanalys visar att de formuleringar som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i grundsärskolans kursplan i svenska främst är inriktade på språklig färdighetsträning för eleverna. Grundskolans kursplan i svenska är mer varierad i förhållande till Malmgrens (1996) teori om svenskämnets tre konstruktioner som färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetsämne. Utfallet av frågeformuläret visar att lärarna i grundsärskolan överlag tycker att kursplanerna i svenska är väl formulerade. Sammanställningen visar dock att de verkar tämligen splittrade i sin uppfattning om skillnaderna i formulering kursplanerna emellan.

Nyckelord

Grundsärskola, kursplan i svenska, litteratur, läsning.

Förord

Den studie som utgör vårt examensarbete har i samtliga delar genomförts av oss båda. Vi har tillsammans diskuterat, undersökt och analyserat det material som vår studie bygger på. Det är följaktligen vår gemensamma uppfattning att vi båda har varit lika delaktiga i arbetet med denna studie.

Vi vill här passa på att tacka de berörda lärare i Göteborgs grundsärskolor som har ställt upp och besvarat vårt frågeformulär.

Göteborg december 2005
Charlotte Fri och Veronica Kärlund

Innehåll

1 Inledning	4
2 Problemformulering	7
2.1. Pedagogiska och didaktiska konsekvenser	8
3 Syfte och frågeställningar	9
4 Teoretisk inramning	10
4.1. Begreppsförklaring	10
4.2. Litteraturens utrymme i grundskolans kursplan ur ett historiskt perspektiv	10
4.3. Kunskapsteoretiska perspektiv på lärande	11
4.4. Litteraturläsningen i svenskundervisningen	12
4.5. Svenskämnets tre konstruktioner	13
4.6. Läsarorienterade teorier	14
4.7. Argument för litteraturläsning i skolan	14
4.8. Innebörden av att kunna läsa	15
4.9. Grundsärskolan och dess elever	16
4.10. Begreppet utvecklingsstörning	17
5 Val av metod	18
5.1. Textanalys	18
5.2. Frågeformulär	18
5.3. Beskrivning av undersökningsgrupp	19
5.4. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	20
5.5. Etiska principer	20
6 Resultat	22
6.1. Del 1: Formulärets fråga 1-9 och 15-16	22
6.1.1. Sammanfattning	24
6.2. Del 2: Formulärets fråga 10-14 och textanalys	25
6.2.1. Sammanfattning	33
7 Diskussion	34
7.1. Pedagogiska och didaktiska konsekvenser	35
8 Referenser	37
9 Bilagor	38
Bilaga 1: Missiv till frågeformuläret	38
Bilaga 2: Kommentarer från Ulla Alexandersson	39

1 Inledning

Under vår lärarutbildning har vi studerat både svenska och specialpedagogik. Vi har därmed blivit förtrogna med svenskämnet inom både den ordinarie grundskolan och i grundsärskolan. Våra kunskaper i svenskämnet har satts på prov då vi under den verksamhetsförlagda utbildningen planerat och bedrivit undervisning anpassad för elevernas olika förutsättningar och behov inom dessa båda skolformer. I planeringen av vår undervisning har utgångspunkten varit skolans styrdokument och kursplanerna i svenska för de båda skolformerna och det är dessa dokument som utgör föremål för den studie som är vårt examensarbete.

I läroplanen (Lpo94) framhålls att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Det står att eleverna ska ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att utveckla sina möjligheter att kommunicera och få tilltro till sin språkliga förmåga. Denna uppgift åligger undervisningen i skolans olika ämnen i allmänhet och svenskämnet i synnerhet, vilket ämnets kursplaner vidare belyser. Enligt kursplanen i svenska för grundskolan är det alla lärares gemensamma ansvar att vara medvetna om språkets betydelse för lärande, men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling (Skolverket 2000). I motsvarande kursplan för grundsärskolan står det att svenskämnet tillsammans med andra ämnen skall utveckla elevens språk till ett fungerande redskap och en grund för livslångt lärande (Skolverket 2002). Till dessa kommunikativa aspekter på svenskämnet hör också skolans demokratiska fostran.

Det är kunskapssamhället av idag som ställer höga krav på vår förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information. Tidigare låg betoningen vid läs- och skrivkunnighet, vilket enligt UNESCO: s definition kan sägas vara ett inledande etappmål eller ett slags basfärdighetsnivå för läs- och skrivinläringen. I dag är det dock läs- och skrivförmågan som betonas i läroplansformuleringarna och därför måste skolan och undervisningen förändra sitt inre arbete för att bättre klara den nya tidens krav. ”Det handlar om att bygga nya lärmiljöer som gynnar *alla*¹ elevers språk- och kunskapsutveckling och att utveckla ett innehåll som skapar förutsättningar för deras framtida aktiva deltagande i en samhällelig demokratisk offentlighet.” (Myndigheten för skolutveckling 2004)

Det är alltså skolans uppgift att utveckla alla elevers läs- och skrivförmåga för att de aktivt ska kunna delta i samhället. I läroplanen (Lpo94) framhålls också att man genom att läsa litteratur utvecklar fantasi och lust att lära. Detta kan betraktas som en mer individuell vinst av läs- och skrivförmågan medan den ovan nämnda demokratiska fostran kan betraktas som en mer kollektiv och samhällelig behållning. I läroplanen anges också att litteraturläsning ger förståelse för kulturens mångfald och att eleverna genom skönlitteraturen kan förstå världen och sig själva. Detta medför enligt Amborn och Hansson (2002) att man utan läsning faller utanför den kulturella gemenskapen. ”Är detta sant blir varje inskränkning av barns möjligheter att möta litteraturen i det närmaste en illegal handling, åtminstone ter den sig djupt oanständig.” (Amborn & Hansson 2002, s. 13)

Vilken relevans får då allt detta för den studie som utgör vårt examensarbete? Jo, under vår verksamhetsförlagda utbildning i grundsärskolan har vi upplevt en avsaknad av sådant varierat arbete med litteratur som kan ge eleverna möjligheter att utveckla sin fantasi och lust att lära. Vi har också upplevt en avsaknad av sådant varierat arbete med litteratur som kan ge eleverna förståelse för kulturens mångfald samt för världen och dem själva. Det arbete med

¹ ”Alla” inkluderar, barn/elever med olika funktionshinder och barn/elever med annat modersmål än svenska, särskilt de som skrivs med icke latinskt alfabet. (Myndigheten för skolutveckling 2004)

läsning och litteratur i grundsärskolan som vi har kunnat observera har enligt vår uppfattning istället haft störst fokus på elevernas läs- och skrivkunnighet på basfärdighetsnivå och inte så mycket på läs- och skrivförmågan som helhet. Det är mot denna bakgrund som vi har valt att närmre undersöka skolans styrdokument och framför allt kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan.

Enligt vår uppfattning av kursplanerna i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan är svenskämnet beskrivet på ett snarlikt sätt, men det har i grundsärskolans kursplan blivit kraftigt nedskuret och avkortat. Vi finner det därför relevant att undersöka vilka skillnader som finns mellan de båda kursplanerna samt vilket utrymme läsning och arbete med litteratur egentligen får i kursplanen för grundsärskolan. Det är enligt vår uppfattning speciellt intressant att belysa skillnaderna i formulering mellan kursplanerna eftersom eleverna i grundsärskolan trots den nedskurna och avkortade ämnesbeskrivningen ändå får betydligt större utrymme att uppnå målen efter sina individuella förutsättningar än vad eleverna i grundskolan får. I läroplanen står det skrivet under rubriken *En likvärdig utbildning* att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Lpo94). Det finns dock inga utförligare skrivningar om detta i kursplanen i svenska för grundskolan. Formuleringen återkommer endast i kursplanen i svenska för grundsärskolan där det står skrivet att "eleverna skall efter sina förutsättningar" uppnå målen (Skolverket 2002).

Vilken inverkan får då dessa skillnader i formulering kursplanerna emellan på undervisningen i svenskämnet i de båda skolformerna? Vilken uppfattning har lärarna i grundsärskolan om dessa skillnader i formulering? En annan viktig fråga som vi ställer oss är varför grundskolan och grundsärskolan behöver ha olika kursplaner i svenska då undervisningen ändå skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och då målen ändå skall uppnås efter elevens egna förutsättningar. Vår förhoppning med denna studie är således att söka svar på om lärare i grundsärskolan över huvud taget anser det möjligt att ha en och samma kursplan i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan om målen att uppnå anpassas till en nivå som alla elever kan uppnå efter sina förutsättningar.

2 Problemformulering

Ämnet för vårt examensarbete är de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Vi upplever en underliggande motsägelse mellan det faktum att de båda skolformernas kursplaner i svenska ser så olika ut trots att skolans styrdokument föreskriver ett relativt stort utrymme för individanpassad undervisning. Detta skildras i både läroplanen och skollagen.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. (Lpo94)

Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan. (Skollagen kap.6 § 1)

Enligt vår mening blir därmed det faktum att grundskolan och grundsärskolan ändå har olika formuleringar i kursplanen beträffande ett och samma ämne något av en paradox. Vi kommer därför att undersöka och analysera svenskämnet olik beskrivning av läsning och arbete med litteratur för de båda skolformerna för att kunna belysa dem i förhållande till varandra, till föreskrifterna i läroplanen och skollagen och även till eleverna som de är ämnade för.

I linje med läroplanens ovan nämnda föreskrift om undervisningens anpassning till varje elevs förutsättningar och behov finns det också i grundsärskolans kursplan i svenska en liknande formulering. Där står det uttryckligen att ”eleven skall efter sina förutsättningar” uppnå målen för undervisningen (Skolverket 2002). Innebörden av denna formulering borde, enligt vår mening, räcka för att åtskilja de båda skolformernas kursplan i svenska beträffande uppnåendemålets karaktär och elevernas olika förutsättningar för inläring. Med detta menar vi att det i och med formuleringen faktiskt ges tillräckligt med utrymme för hänsyn till grundsärskolans elevers olika förutsättningar för inläring. Enligt vår uppfattning motiverar den ovan nämnda formuleringen dock inte den befintliga nedskärningen och avkortningen i beskrivningen av svenskämnet i grundsärskolans kursplan.

Med denna studie vill vi pröva vår tes om huruvida det skulle vara möjligt att i större utsträckning än nu låta innehållet i kursplanen i svenska för grundskolan och grundsärskolan närma sig varandra. Vi vill påstå att beskrivningen av svenskämnet och undervisningens mål att sträva mot beträffande läsning och arbete med litteratur skulle kunna vara desamma för de båda skolformerna. Därför kommer vi att belysa olika forskning om läsning, litteraturpedagogik och svenskundervisning i förhållande till de förutsättningar för inläring som gäller många elever i grundsärskolan. I detta sammanhang försöker vi svara på frågan om vilken inverkan den nedskurna och avkortade beskrivningen av svenskämnet i kursplanen för grundsärskolan kan få på elevernas kunskapsutveckling. Varför är beskrivningen av svenskämnet nedskuren och begränsad för eleverna i grundsärskolan när de ändå får möjlighet att lära efter sina egna förutsättningar?

Vår studie rymmer dock inte någon närmre undersökning av grundskolans eller grundsärskolans övriga innehåll, förutsättningar eller existens som olika skolformer. Vi diskuterar inte heller det omdebatterade begreppet ”en skola för alla” i detta sammanhang. Vår studie är således avgränsad till att endast belysa och diskutera innebörden av de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Genom att undersöka och analysera sådana skillnader mellan grundskolans och grundsärskolans kursplan i svenska hoppas vi kunna ringa in den syn som dokumenten skildrar på de olika skolformernas elevers förmågor.

I vår studie fäster vi stor tyngd vid den uppfattning som lärare i grundsärskolan har om de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska. Vi finner det relevant för resultaten av denna undersökning att också relatera vår analys av skillnaderna i formulering i de båda skolformernas kursplan i svenska till lärares uppfattning om dem. Det är ju trots allt lärarnas tolkning och uppfattning om formuleringarna av svenskämnet som formar den läsundervisning och det litteraturarbete som bedrivs för eleverna i grundsärskolan. Därför omfattar en del av denna studie också en undersökning av uppfattningen om kursplanernas formuleringar beträffande läsning och arbete med litteratur hos några lärare i grundsärskolan i Göteborg.

2.1. Pedagogiska och didaktiska konsekvenser

Synen på vikten av att läsa och arbeta med litteratur har förändrats. Språket och litteraturen behandlas numer som en helhet och genom litteraturen anses man vinna kunskap. Är denna förändrade syn på litteratur även aktuell inom grundsärskolan? Eller är det så att kursplanen för grundsärskolan främst inriktar sig mot utveckling av elevens funktionella färdigheter? Varför är förmågor som till exempel tolkning och reflektion inte lika starkt betonade i grundsärskolans kursplan i svenska? Vad anses en elev i grundskolan respektive grundsärskolan, enligt kursplanen, vara förmögen att prestera och lära sig i svenskämnet?

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med den studie som vårt examensarbete utgör är att analysera de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan och att undersöka hur lärare i grundsärskolan uppfattar dessa skillnader i formulering. Vi kommer därför att undersöka och analysera kursplanernas olika beskrivning av läsning och arbete med litteratur för de båda skolformerna i hopp om att kunna belysa dem i förhållande till läroplanens föreskrifter och den målgrupp elever som de är ämnade för.

För att tydliggöra syftet med vår studie kan det konkretiseras i fyra frågeställningar:

- Vilka skillnader i formulering finns mellan kursplanerna i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan beträffande läsning och arbete med litteratur i undervisningen?
- Vilken uppfattning har lärare i grundsärskolan om dessa skillnader i formulering mellan kursplanerna?
- Anser lärare i grundsärskolan att kursplanen i svenska för de båda skolformerna behöver se olika ut?
- Överensstämmer läroplanens föreskrifter om grundsärskolans undervisning med formuleringarna i kursplanen i svenska?

4 Teoretisk inramning

I detta kapitel kommer vi att försöka belysa ett varierat underlag till läsning och arbete med litteratur i svenskundervisningen i grundskolan. Vi inleder med en kort begreppsförklaring av studiens nyckelord. Sedan återger vi ett historiskt perspektiv på litteraturen i svenskämnet, forskning om läsning och litteraturpedagogik samt olika teorier om svenskämnet och undervisningen i sig. I kapitlet kommer vi också att förklara och tydliggöra vad som menas med grundsärskolan och vilka elever den omfattar.

4.1. Begreppsförklaring

Vi kommer här att kort sammanfatta hur vi definierar begreppet **litteratur**. I vår studie står begreppet litteratur för berättande texter av olika slag som eleven antingen själv kan läsa, lyssna på, se eller uppleva på annat sätt. Detta inbegriper därmed allting från skönlitteratur och lyrik till film och teater.

4.2. Litteraturens utrymme i grundskolans kursplan ur ett historiskt perspektiv

År 1919 blev ett viktigt år för folkskolan enligt Amborn och Hansson (2002). Då kom undervisningsplanen och i den stod det att barnen skulle bekantas med svensk litteratur som var avpassad till elevernas ålder och utveckling. Drygt 35 år senare kom en ny undervisningsplan och där nämndes för första gången skönlitteratur i anvisningarna. Skönlitteraturen hade fått som uppgift att få eleverna att inse vad som var litterärt värdefullt. Den skulle även ”säga eleverna något” och bidra till en lust att läsa mer. I undervisningsplanens formuleringar uttrycktes respekten för barnet och dess behov av ett meningsfullt innehåll när det gällde läsundervisningen. Undervisningsplanen ledde till många nya läseböcker som alla präglades av de nya tankarna. Böckerna skulle vara typisk barnlitteratur med både realistiska verklighetsskildringar, sagor och äventyr. Förändringarna innebar att svenskämnet fick en central roll i undervisningen och att alla elever undervisades i svenska.

Grundskolan genomfördes år 1962 genom den första läroplanen, Lgr62. I den säger man att undervisningen bör stimulera läslust, ett intresse för god litteratur och ”uppodling av sinnet för språkets skönhet”. Hjälpgumma och sophög är ord som Amborn och Hansson använde för att beskriva den karaktär som man sa att ämnet hade fått i och med Lgr69. Det innebar att ämnet skulle hjälpa till överallt och allt som inte fick plats någon annanstans flyttades till svenskämnet. Här var skönlitteraturen en tämligen obetydlig del av ämnet. Antingen så var eleverna mycket negativt inställda till läsning eller så läste man inte alls.

Svenskundervisningen var under slutet av 1960-talet mer fragmentariserad enligt Nilsson (1997). Synen på språk och läsning var kvantitativ och teknisk. Undervisningen gick ut på att lära eleverna språkets minsta byggstenar och sedan långsamt låta dem sätta ihop dessa till ord, meningar och texter. Innehållet i undervisningen var övervägande inriktat på språket och fokus låg på formen och isolerad färdighetsträning. Eleverna skulle inte kommunicera, läsa, skriva och samtala för att lära sig något om sig själva eller sin omgivning utan målet var enbart att lära sig det. Innehållet hade mindre betydelse. Enligt Nilsson så delades läsning av litteratur i svenskundervisningen upp i informationsläsning och upplevelseläsning. Informationsläsningen bestod av översiktsläsning, sökläsning och djupläsning och den var inriktad på fakta och efter varje läst avsnitt skedde en kontroll med ett antal frågor som skulle besvaras. Frågorna handlade sällan om eleven hade förstått något av texten.

Läsning av skönlitteratur associerades med begreppet upplevelseläsning efter Lgr62 (Malmgren, 1996). Upplevelseläsningen beskrivs som läsning där eleven praktiskt taget fick lämnas ifred med sina upplevelser enligt Nilsson (1997). Det fanns de som hävdade att olika former av bearbetning av skönlitterära texter riskerade att förstöra elevernas läsoplevelser. Man hade en romantisk tro på skönlitteraturens krafter och tanken var att den skulle nå fram till eleven utan någon påverkan från läraren. Det modersmålsämne som vuxit fram med den nya grundskolan kritiserades enligt Malmgren (1988) starkt under 1970-talet. Nu växte kravet på en mer erfarenhetspedagogisk förankring av modersmålsämnet istället för den formaliserade undervisning som fanns och det gällde både språkutvecklingen och litteraturläsningen.

Skönlitteraturen fick en central plats i svenskämnet genom Lgr80 och år 1988 skrevs en ny kursplan (Thavenius, 1999). Där stod det tydligt att skönlitteraturen skulle dominera undervisningen i svenska. Skönlitteraturen blev ett huvudmoment i kursplanen. Nu talade man även om kulturarv och i och med detta blev ämnet ett bildningsämne och inte bara ett färdighetsämne som det varit tidigare i grundskolans historia. Läraren Jan Nilsson introducerade år 1981 skönlitteraturen som en bas för undervisningen i svenska. Den tematiska svenskundervisningen gick ut på att eleverna fick, utifrån barn- och ungdomslitteratur, arbeta med litteratur på olika sätt.

När Lpo94 slog igenom fastställdes nya mål och riktlinjer och man sa att läskunnighet är en förutsättning för ett aktivt deltagande i samhället. Litteraturläsning utvecklar fantasi och lust att lära, den ger förståelse för kulturens mångfald och eleverna kan genom skönlitteraturen förstå världen och sig själva. Den nya läroplanen framhåller mer en helhetssyn på språket än vad man gjorde i Lgr80. Detta medför att arbetet med skönlitteratur måste ses ur flera perspektiv och att metoderna ska utvecklas med läroplanens helhetssyn som utgångspunkt (Amborn och Hansson, 2002).

Texten och litteraturen fick inte samma utrymme i Lpo94 som i Lgr80 enligt Amborn och Hansson (2002), men när man ser till den reviderade kursplanen i svenska för år 2000 så ser man att litteraturen återigen fått mer utrymme.

4.3. Kunskapsteoretiska perspektiv på lärande

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är kommunikation och språkanvändning förbindelsen mellan barnet och omgivningen menar Säljö (2000). Genom att kommunicera om vad som händer i lekar och genom samspel med andra människor blir barnet delaktigt i hur människor uppfattar och förklarar händelser. I de språkliga uttrycken finns det innebörder som barnet tar till sig och använder för att ta kontakt med andra. Det sociokulturella perspektivet visar att det är genom mänsklig kommunikation som lärande och utveckling äger rum.

Detta perspektiv kan jämföras med ett kognitivistiskt synsätt som betonar intellektet, alltså inläring som rör kunskaper, begrepp och tankar. Att utvecklas kognitivt betyder att man gör erfarenheter som förändrar ens världsbild och i och med det utvecklas intellektet. Säljö menar att barn i vår kultur tidigt socialiseras in i det som han kallar för textbaserade verkligheter. Dessa verkligheter är varierade och kulturspecifika modeller av omvärlden. Människor är berättande varelser och texten som medium ger oss möjligheten att skapa nya texter som öppnar nya perspektiv på tillvaron. Texten berättar för oss om vår omvärld på olika sätt som underhåller, skrämmer, informerar och förklarar.

4.4. Litteraturläsning i svenskundervisningen

Litteraturen har använts i undervisningssyfte med olika argument under det senaste seklet. Det började enligt Amborn och Hansson (2002) med skäl som att litteraturen skulle ge en fostran och att den skulle ”säga eleverna något”. De här motiven lever fortfarande kvar men det har tillkommit en hel del argument. En viktig motivering till varför man ska arbeta med skönlitteratur i skolan är att den kan stimulera elevernas eget muntliga och skriftliga skapande, litteraturen kan ge tröst i olika livskriser, den empatiska förmågan utvecklas och kunskapen och tanken utvecklas. Läsningen innebär också en enorm stimulans för barns begreppsbyggnad och det är oerhört roligt att läsa.

Skolans undervisning om litteratur har medverkat till att skapa olika sätt för människor att förhålla sig till texten. Den har kunnat influera elevernas syn på texten och på vad litteraturen kan betyda i människors liv. Skolan är med och skapar och förmedlar normen kring läsning av skönlitteratur och inställningar till den (Thavenius, 1999).

Här nedan lyfter vi några citat från forskare som speglar värdet på och vikten av att arbeta med litteratur.

Louise M Rosenblatt:

Because the literary experience tends to involve both the intellect and the emotions in a manner that parallels life itself, the insights attained through literature may be assimilated into the matrix of attitudes and ideas, which constitute character and govern behaviour. Hence the opportunity for students to develop the habit of reflective thinking within the context of an emotionally coloured situation. (Thomson 1987, s. 72)

Frank Whitehead:

The unique significance of literature and drama is that by their means we are enabled to ‘live through’ an experience which is not our own but which... we make our own. It is this ‘living through’ of imaginative experience which affects us at the deepest level and is capable of altering the very grain of our being...
Literature is a supremely potent mode of significant experience. (Thomson 1987, s. 65)

Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson:

Genom litteraturen gestaltas både igenkännbar erfarenhet – direkta erfarenheter – och erfarenheter som eleverna är kulturellt och historiskt främmande inför – indirekta erfarenheter. Det gör den till en möjlig kunskapskälla av första rang. (Malmgren & Nilsson 1993, s. 37)

Lars Wolf har funnit en del argument för litteratur med inriktning mot lyrik som han har delat in i tre grupper:

Funktionella argument (skulle också kunna kallas instrumentella eller pragmatiska), emancipatoriska argument (i någon mening gränsöverskridande och frigörande) samt litteraturvetenskapliga argument (skulle möjligen kunna kallas traditionalistiska, eftersom det handlar om traditionella formaspekter och om litteraturvetenskap). (Wolf 2002, s. 58)

Argumenten i den funktionella gruppen har, enligt Wolf (2002), en mycket nära koppling till undervisningen i modersmålet. Man ska främja språkutvecklingen, utveckla sin berättarförmåga, förstå vikten av precision i tal och skrift, lära sig lyssna, träna koncentrationen, ha trevligt och roligt, uppleva något angenämt och känna sig lycklig. Emancipatoriska argument knyter an till den viktiga frågan hur man ger eleverna en möjlighet att få befästa sin egen identitet. Argumenten är här att undersöka och förstå; reflektera och engagera; uttrycka tankar, känslor och åsikter; utveckla fantasin och känslolivet; vidga sina

erfarenheter och insikter; pröva värden och värderingar. Skolans lärare vet att kreativt arbete direkt stimulerar till verbala ansträngningar men även till iakttagelser av omvärldens och samtidens realiteter. Litteraturargumenten består av att undersöka innehåll och uppbyggnad, språk och stil; komma i kontakt med en rikedom av formspråk; träna litterär uppfattningsförmåga; bli inspirerad till verbala experiment; tillägna sig det litterära kulturarvet.

4.5. Svenskämnets tre konstruktioner

Det finns tre olika ämnen och ämnesuppfattningar som konkurrerar om dominansen i svenskundervisningen i grundskolan enligt Malmgren (1996) och Molloy (2003). Malmgren kallar det första ämnet för **svenska som ett färdighetsämne** och det innebär att undervisningen bygger på en formalisering av språkliga färdigheter. Molloy säger att den grundläggande uppfattningen är att eleverna antas utveckla sitt språk genom att språkliga delfärdigheter övas i isolerade moment. I denna konstruktion är svenska först och främst ett språkämne. Det är något som ska vara till praktisk nytta i elevernas vardag. I den här konstruktionen är litteraturläsningens del liten och ses som en övning i läsfärdighet. Det finns inget sammanhängande innehåll i ämnet. Det definierar sig framför allt genom den språkliga nytta som eleverna kan ha av det.

Det finns olika sätt att bedriva läsning i skolan då man betraktar svenskan som ett färdighetsämne (Nilsson, 1997). Han nämner bänkboken och det lästeknokratiska sättet. Nilsson anser att bänkboken är ren tidsutfyllnad och bedrivs utan eftertanke. Den fyller främst två funktioner, varav den ena är att fylla ut tiden mellan olika undervisningsmoment och den andra är ren lästräning. Det lästeknokratiska förhållningssättet innebär att eleverna läser så mycket som möjligt för att bli goda läsare men vad de läser är spelar ingen större roll. Här betonas läsningen som färdighet och att de skönlitterära texterna faktiskt handlar om något uppmärksammas inte. Resultatet av den här undervisningen kan bli att eleverna får uppfattningen att läsningen är en meningslös aktivitet och de undviker att läsa skönlitteratur över huvud taget.

Den andra konstruktionen, **svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne**, ges enligt Malmgren (1996) ett mer bestämt innehåll. Förmedlingen av ett ovärderligt kulturarv står i centrum. Kulturarvet består av ett urval av de författare och litterära verk som litteraturhistoriker har ansett vara de mest värdefulla. Man talar om en kanon av litterära verk som alla människor i en kulturell gemenskap bör ha bekantat sig med. Litteraturhistoriens klassiska texter används i undervisningen och eleverna får en gemensam kulturell referensram genom dem. Molloy (2003) skriver att läsning av klassisk litteratur också anses vara personlighetsutvecklande. Malmgren nämner, ett ibland konkurrerande, antagande om att det är skolan som bär ansvaret för att alla elever ska få en gemensam kulturell orientering och känna till de viktigaste författarna i Sverige.

Den tredje ämneskonstruktionen kallar Malmgren för **svenska som ett erfarenhetsämne** och den skiljer sig från de båda tidigare genom att mer utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter. Ämnet försöker funktionalisera färdighetsträningen och införa den i ett sammanhängande kunskapssökande arbete och här skiljer det sig från färdighetsämnet. Molloy tar upp att en förutsättning för språk- och kunskapsutveckling är elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden och att innehållet är viktigt. Malmgren säger att det anses vara viktigt att man strävar efter att i undervisningen ta upp teman om, både aktuella och historiska, mänskliga erfarenheter. Ett mål är att elevernas sociala och historiska förståelse, då det gäller centrala humanistiska problem, ska utvecklas. I detta

sammanhang får litteraturläsningen sin betydelse, eftersom litteraturen i olika former gestaltar mänskliga erfarenheter.

4.6. Läsarorienterade teorier

Under 1970-talet uppkom olika läsorienterade riktningar inom forskningen som gemensamt kom att kallas bland annat receptionsanalys eller läsarresponsmetoden. Utgångspunkten för riktningarna var uppfattningen att en litterär text aldrig kan vara något slutet och entydigt. Man ville lyfta fram läsarens roll i samband med läsning av litterära texter. Läsaren skulle ses som en meningskreatör och inte som en mottagare. Något som alla teoretiker och receptionsforskare sedan dess är överens om är att en texts mening inte är bunden till författaravsikten, utan att den påverkas av vem som läser texten och i vilka sammanhang läsningen sker. Man väljer att se texten som något instabilt och obestämt. Om man ser på läsningen av till exempel en dikt utifrån en läsarresponsaspekt så innebär det enligt Wolf (2002) att fokus förflyttas från dikten till läsaren. Texten finns då inte i dikten utan den är ett resultat av läsarens arbete med texten. Arbetet präglas hela tiden av vem läsaren är som person.

4.7. Argument för litteraturläsning i skolan

Syftet med läsundervisning i grundskolan är att framkalla motivation och ett intresse hos unga läsare att våga och vilja läsa skönlitteratur menar Björk och Liberg (1996). De anser att oberoende av vilket arbetssätt barnen använder så sker läsning lättast i sammanhang som fyller en mening i deras liv. De poängterar också att de absolut första stegen i läsningen tar barnen inom ramen för läsoplevelser tillsammans med andra. Det här är lärande i ett sociokulturellt perspektiv. Det är genom mänsklig kommunikation som lärande och utveckling äger rum.

Språkutveckling är också ett av skälen till varför barn ska läsa barn- och ungdomslitterära böcker enligt Amborn och Hansson (2002). Läsningens betydelse för språkutvecklingen är stor och det är därför som man säger att barn bör läsa innan de kan läsa. Amborn och Hansson talar också om föräldrarnas roll i barnens språkutveckling. En förälder som inte bara läser för sina barn utan också förklarar ord och uttryck och samtalar kring det lästa ger barnen större språklig stimulans än när man bara läser för dem.

Den gemensamma läsoplevelsen ska bearbetas genom samtal (Björk & Liberg, 1996). Genom detta samtal bearbetas skönlitteraturen på innehållslig och språklig nivå. Barnen lär sig att litteraturen är gemensam och kulturell och den kan berika våra liv. En av lärarens viktigaste uppgift är nu att få eleverna att koppla samman läsoplevelsena till egna erfarenheter. Läraren ska få dem att diskutera och ifrågasätta föra att vidareutveckla innehållet i texten. Thavenius (1999) framhåller också vikten av valet av litteratur. Genom valet av litteratur ger skolan eleverna en bild av historien och samhället, av vad som är viktigt och inte.

Att den empatiska förmågan utvecklas genom läsning är ytterligare ett skäl till varför barn ska läsa menar Amborn och Hansson (2002). Vi är rädda för det okända och det som känns långt borta har vi svårt att ha medkänsla för men genom litteraturen får vi kunskap om det okända och det avlägsna känns mindre avlägset. Litteraturen får oss att förstå hur mångsidigt man kan tolka situationer i tillvaron och den vidgar våra vyer. När barn möter texter som de kan känna igen sig i kan de få hjälp att sortera sina egna tankar och erfarenheter, strukturera omvärlden

och att kunna samtala om detta. Barnen lär sig att jämföra, bedöma och värdera idéer, information, handlingssätt och ställningstaganden. Skönlitteraturen har en viktig roll som kunskapskälla. Med hjälp av den får vi en kunskap som rymmer geografiska, historiska eller naturvetenskapliga fakta som sätts in ett sammanhang och förklaras på ett annat sätt än i en faktabok.

4.8. Innebörden av att kunna läsa

Denna studie ämnar, som tidigare nämnts, undersöka de formuleringar som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan. Vi har dock inte funnit någon relevant litteratur om forskning som berör arbete med läsning och litteratur i grundskolan eller litteratur om forskning som behandlar förutsättningarna för elever i grundskolan att lära genom sådant arbete. Därför finner vi det viktigt att inom ramen för vår studies teoretiska inramning försöka belysa innebörden av att kunna läsa i allmänhet.

”Det är bara genom att läsa som barn lär sig läsa”, hävdar språkforskaren Smith (2000). Detta är en av de två huvudsakliga teser som han driver beträffande läsinlärning. Den andra tesen är att läsningen och läsundervisningen måste vara meningsfull. Det är viktigt att barnen är intresserade av och förstår texterna och undervisningens aktiviteter. Barnen måste kunna relatera vad de läser till något som de redan vet och känner till, annars blir läsningen meningslös. Barn lär sig läsa när de är engagerade, befinner sig i trygga situationer och då det skrivna språket används på ett meningsfullt sätt.

Undervisning är enligt Svedner (1999) situationsbetingad problemlösning, det vill säga det finns inga metoder som kan användas i alla situationer när man arbetar med ett visst innehåll eftersom förutsättningarna aldrig är desamma.

Enligt Smith (2000) finns det inget unikt i läsningen. Han menar att hjärnan inte har något specifikt ”läscentrum”. Läsförmågan kan emellertid störas av sjukdomar eller skador som påverkar hjärnans funktion, men då försämras också mer generella aktiviteter som har att göra med språket eller synen. Han menar att det inte heller finns något unikt i läsningen beträffande de intellektuella processerna. Förståelsen ligger främst i det talade språket. Visuellt sett finns det inget i läsningen som gör att ögonen och hjärnan får arbeta annorlunda än då vi letar efter en sak i ett rum eller försöker skilja ett ansikte från ett annat. Forskning visar att en förståelse av läsningen kräver att man inte bara studerar ögonen utan också minnet och uppmärksamheten, ångest, mod, språkets natur och användning, förståelsen av talspråk, interpersonella relationer, sociokulturella skillnader, lärande i allmänhet och barns lärande i synnerhet.

Smith fäster också stor vikt vid läraren i läsundervisningen. Det är enligt honom viktigt att lärare börjar ta reda på vad de bör *veta* om läsning istället för vad de bör *göra* med läsning i undervisningen. Denna perspektivförskjutning i synen på läsundervisning är avhängig av ett förnyat sätt att se på läsning, där litteraturreception betraktas som en situationsbetingad interaktion mellan texten och läsaren. Det finns i enlighet med lärarnas sökande efter gynnsamma metoder för läsundervisning också, enligt Smith, en tendens i böcker som behandlar läsningens psykologi eller läsprocessen att starkt förespråka en viss teori om hur läsundervisningen bör bedrivas. Smith menar dock att det viktigaste för läraren är att ha tillräcklig kunskap om läsning i allmänhet och om barnen som undervisas i synnerhet.

Det finns enligt Smith två grundvillkor för att barn ska lära sig läsa: å ena sidan ett intressant läsmaterial som upplevs som meningsfullt av barnet, å andra sidan en förstående och mer erfaren läsare som vägledare. Det är viktigt att lärare förstår att de inte kan lära barn att läsa, utan att lärarens främsta ansvar är att göra det möjligt för eleverna att själva lära sig läsa. Det krävs inga speciella, gåtfulla eller särskilt svåra färdigheter för läsinlärning. Läsinlärningen inbegriper ingen inlärningsförmåga som barnen inte redan tidigare använt sig av för att förstå det språk som talas hemma eller för att begripa den visuella värld som omger dem. Smith hävdar nämligen att eftersom det inte finns någon funktion eller struktur i hjärnan som är helt reserverad för läsning så beror barns misslyckande med att lära sig läsa på att de helt enkelt inte vill läsa. De lyckas inte se det meningsfulla i det eller så anser de att de får betala ett alltför högt pris för lärandet. De kommer enligt Smith att misslyckas om de får en felaktig uppfattning om vad läsning är.

4.9. Grundsärskolan och dess elever

Den obligatoriska särskolan omfattar två parallella former, grundsärskolan och träningskolan. I grundsärskolan går barn med lindrig utvecklingsstörning och i träningskolan går barn som har en begåvningsnedsättning som gör att de inte kan tillgodogöra sig undervisningen i grundsärskolan.

I skollagen står det angående särskolan:

Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan. (Skollagen kap.6 § 1)

Det är alltså barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda som tas emot i särskolan. Detta gäller också barn som inte bedöms kunna uppnå grundskolans mål därför att de har fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada eller har autism eller autismsliknande tillstånd (Skollagen kap.1 § 16).

Genom läroplanen anger regering och riksdag de grundläggande värden som ska präglade skolans verksamhet och de mål och riktlinjer som ska gälla för skolarbetet. Det finns också kursplaner för de olika skolformerna som är bindande föreskrifter och som uttrycker de krav staten ställer på skolans undervisning i olika ämnen och ämnesområden. Grundsärskolan har kursplaner för tolv ämnen och träningskolan har kursplaner för fem större ämnesområden. Grundsärskolans nyligen reviderade kursplaner är uppbyggda och strukturerade på samma sätt som grundskolans kursplaner, vilka också har legat till grund för revideringen. I grundsärskolans kursplaner är målen att uppnå villkorade utifrån elevens förutsättningar (SOU 2003: 35). På skolverkets hemsida finns följande information om den obligatoriska särskolan och dess kursplaner:

Gemensamt för alla ämnen i skolan är att de skall förmedla glädje och lust att fortsätta lära. Så långt som det är möjligt skall eleverna få utveckla förmågan att dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser. Med utgångspunkt i egna erfarenheter och frågor kan eleven utveckla sitt omdöme och få känsla för vad som är väsentligt. (Skolverket)

4.10. Begreppet utvecklingsstörning

Enligt Carlbeck-kommitténs betänkande om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2003: 35) menas med begreppet utvecklingsstörning i allmänhet ett intellektuellt eller kognitivt

funktionshinder. Med en viss förenkling kan man säga att utvecklingsstörning ofta definieras på tre sätt: psykologiskt, socialt och administrativt. Psykologiskt innebär utvecklingsstörning en hämmad intellektuell förmåga eller låg utvecklingsnivå. Den sociala definitionen bygger på en bedömning av individens förmåga att möta omgivningens krav. Den administrativa definitionen av begreppet bygger enligt Carlbeck-kommittén på två antaganden. Det ena är det enskilda barnets behov av stöd och hjälp och det andra är hur samhället, skolan kan stödja och hjälpa.

Carlbeck-kommittén återger en förenklad beskrivning av Gunnar Kyléns indelning av tänkandets tre abstraktionsnivåer. Denna indelning kan ses som en psykologisk funktionell definition som kan ha betydelse för bland annat anpassning av undervisningen. Det som berör grundskolan är C-stadiet, enligt Kyléns modell, och det definieras enligt följande:

Barnet har en allmän överblick och uppfattning av tillvaron. Förmågan att förstå att saker kan existera även om man inte har sett dem finns. Förmågan att klara förändringar och nya situationer är påtaglig. Barnet förstår begrepp som dåtid och framtid och kan oftast lära sig läsa, skriva och utföra enkla räkneoperationer. Även på detta stadium innebär det dock svårigheter med abstrakt tänkande, varför undervisningen behöver åskådliggöras och visas för flera sinnen. Denna nivå definieras som en lindrig utvecklingsstörning. (SOU 2003: 35, s. 92)

Det är denna definition av utvecklingsstörning som vi utgår ifrån då vi i vår studie skriver om elever i grundskolan.

5 Val av metod

I följande avsnitt kommer vi att beskriva vårt val av metod samt diskutera undersökningens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Vi kommer också att diskutera undersökningens etiska principer.

5.1. Textanalys

Vi har valt komparativ textanalys som en av metoderna för att genomföra vår studie. Genom textanalysen avser vi att undersöka ett urval av de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Vi har genomgående använt grundskolans kursplan i svenska som norm och utgångspunkt för den komparativa analysen eftersom den reviderade kursplanen i svenska för grundsärskolan bygger på den. För att vårt urval av formuleringar ska kunna representera kursplanernas helhetsbeskrivning av svenskämnet har vi valt dem efter följande kriterier:

- Formuleringen ska ha relevans för studiens fokus på läsning och arbete med litteratur.
- Formuleringens innebörd ska finnas representerad i både grundskolans och grundsärskolans kursplan.
- Kursplanernas fyra delar: ämnets syfte och roll i utbildningen, ämnets karaktär och uppbyggnad, mål att sträva mot och mål att uppnå, ska representeras av åtminstone en utvald formulering per del.

De utvalda formuleringarna i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan kommer att jämföras med varandra och analyseras utifrån tre perspektiv på svenskämnet. Vi kommer att utgå ifrån Malmgrens (1996) teori, vilken vi förklarar i den teoretiska inramningen i avsnitt fyra, om svenskämnets tre konstruktioner som färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetsämne. Genom dessa olika perspektiv på svenskämnet hoppas vi kunna illustrera de skillnader i formulering som finns i kursplanerna i förhållande till den syn på läsning och arbete med litteratur som de förmedlar. Malmgrens teori intar olika syn på innebörden av sådant arbete i svenskundervisningen beroende på vilken av svenskämnets tre konstruktioner som man utgår ifrån. Vår förhoppning är därför att textanalysen kan bidra till att lyfta fram den syn som kursplanen i grundsärskolan skildrar på elevens förmåga att tillgodogöra sig och lära av litteratur.

En del av syftet med vår studie är att undersöka och analysera kursplanernas olika beskrivning av läsning och arbete med litteratur i grundskolan och grundsärskolan för att kunna belysa dem i förhållande till läroplanens föreskrifter och den målgrupp elever som de är ämnade för. Detta tror vi oss kunna göra med hjälp av resultaten från vår textanalys.

5.2. Frågeformulär

En annan del av syftet med vår studie är att undersöka uppfattningen om de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan hos några lärare i grundsärskolan. För att söka svar på detta har vi valt att använda ett frågeformulär som metod. Vi har själva författat formuläret utifrån samma urval av formuleringar i kursplanerna som vi använder i textanalysen.

Frågeformuläret består av totalt sexton slutna frågor om lärarens uppfattning om de utvalda formuleringar i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan som vi har citerat. Med slutna frågor menar vi att antalet svarsalternativ är begränsat och att det saknas utrymme för sådana explicita svar som mer öppna frågor kan ge. En del av frågorna i vårt formulär är också av indirekt karaktär eftersom de bygger på påståenden som lärarna får ta ställning till.

5.3. Beskrivning av undersökningsgrupp

Vi har, som ovan nämnts, använt frågeformulär som metod för att undersöka uppfattningen om de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan hos lärare i grundskolan. Anledningen till att vi har valt att endast låta lärare i grundsärskolan besvara frågeformuläret är främst för att studiens fokus är inriktad mot den svenskundervisning som bedrivs i grundsärskolan. Vi använder visserligen svenskundervisningen och kursplanen i svenska för grundskolan som jämförelse. Detta görs med tanke på att den ligger till grund för den reviderade kursplanen i grundsärskolan samt för att belysa och kontrastera grundsärskolans förhållanden.

Det finns individintegrerade elever² i grundskolan, det vill säga elever som är inskrivna i grundsärskolan men som får sin undervisning i grundskolan. Dessa elever undervisas då i regel av lärare i grundskolan men utifrån grundsärskolans kursplaner. I vår studie har vi inte sökt reda på lärare som undervisar grundsärskoleelever i svenska under sådana premisser. Anledningen till att vi har valt att utesluta dessa lärare från studien är främst för att de arbetar med och är insatta i båda skolformernas kursplaner i svenska, vilket kan medföra en annan utgångspunkt för att besvara frågeformuläret.

För att få svar på vårt frågeformulär har vi vänt oss till samtliga kommunala skolor med grundsärskola i Göteborg. Enligt uppgifter från skolverket³ finns det 33 grundskolor med obligatorisk särskola i kommunen. Den obligatoriska särskolan omfattar två parallella former, grundsärskolan och träningsskolan. I vår studie har vi endast undersökt svenskundervisningen och kursplanen i svenska för grundsärskolan. Träningsskolan har en egen kursplan. Av kommunens 33 grundskolor med obligatorisk särskola har 24 grundsärskoleklasser. Vi försökte kontakta samtliga för medverkan i vår studie.

Vi fick kontakt med berörda rektorer eller lärare på 7 av de totalt 24 grundsärskolorna som var villiga att medverka i vår undersökning och besvara vårt frågeformulär. Dessa skolor är utbredda över följande stadsdelar inom kommunen: Bergsjön, Biskopsgården, Gunnared, Härlanda, Kortedala, Lundby och Tynnered. Urvalet av skolorna blev slumpmässigt eftersom de snarare valde oss än vi valde dem i den mån vi fick kontakt med dem och de var villiga att medverka i vår undersökning.

Det visade sig dock att vi fick en relativt låg svarsfrekvens på frågeformuläret. Vi lämnade sammanlagt ut 23 frågeformulär till de 7 skolorna, men fick endast svar från 11 respondenter. Vi har inte blivit informerade om orsaken till den låga svarsfrekvensen från respondenterna, men vi misstänker att det kan bero på bland annat kort svarstid, frågeformulärets omfattning, okunskap om svenskämnet och dess kursplan, otillräckligt intresse och tidsbrist inför julen.

² Se särskoleförordningen (1995:206) kap. 6 § 1

³ Se www.skolverket.se

Trots den låga svarsfrekvensen på frågeformuläret har vi valt att sammanställa svaren och inkludera dem i redovisningen av vår studies totala resultat. Vi anser att svaren kan vara intressanta i förhållande till vår textanalys även om de inte är representativa för studiens totala antal respondenter.

5.4. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Stukát (2005) kan **reliabilitet** översättas till hur bra mätinstrumentet är på att mäta, det handlar alltså om hur tillförlitligt mätinstrumentet är. Det kan finnas en del reliabilitetsbrister i en undersökning menar Stukát och några exempel är: Feltolkning av frågor och svar hos den bedömda och/eller bedömaren, yttre störningar under undersökningen. Det kan också röra sig om dagsformen hos den svarande, felskrivningar eller felräkningar vid behandlingen av svaren etc. Reliabiliteten kan kontrolleras genom att man upprepar mätningen som sker med test-retestmetoden. Om de båda resultaten inte överensstämmer så har man inte perfekt reliabilitet.

Utifrån vårt mätinstrument som var ett frågeformulär kan vi konstatera att alla ovanstående exempel på reliabilitetsbrister möjligen kan ha uppstått i vår undersökning. Vi kan dock betyga att sammanställningen av svaren har kontrollerats upprepade gånger för att minska risken för felräkningar. Med tanke på att vi inte har utfört någon upprepad mätning så kan vi inte garantera att vi har nått upp till perfekt reliabilitet.

Stukát menar att **validitet** anses vara ett avsevärt svårare och mer mångtydigt begrepp. Validitet brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta. Reliabiliteten är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för validitet. Även om man har en hög reliabilitet så är det inte tillräckligt för att validiteten ska vara det, eftersom man kanske mäter fel saker. Ytterligare en felkälla som man kan lägga till när man har med människor att göra är hur ärliga de är. Det är inte omöjligt att de ger, mer eller mindre omedvetet, osanna svar. Det kan vara så att informanterna inte vill erkänna sina brister, de vill vara intervjuaren till lags och ger de svar som de tror att intervjuaren vill höra.

Med tanke på att vi använde ett anonymt frågeformulär så finner vi ingen anledning till varför lärarna skulle ge osanna svar men det kan inte uteslutas. Det är möjligt att de svarar så som de anser att en lärare bör svara eller utifrån deras ideal av sig själva som lärare. Det är därför också möjligt att lärarnas svar inte hjälper oss att mäta det vi har för avsikt att mäta.

Enligt Stukát måste man också resonera kring vem de resultat man får fram egentligen gäller för. Kan resultatet generaliseras eller gäller det endast för den undersökta gruppen? Det finns några faktorer som kan påverka en studies **generaliserbarhet**: Urvalet är inte representativt, man har använt en liten undersökningsgrupp, man har fått ett stort bortfall som dessutom kanske kan misstänkas vara oriktigt.

Resultatet från vår undersökning kan enligt vår uppfattning inte generaliseras eftersom vi fick ett stort bortfall från en relativt liten undersökningsgrupp. Svaren representerar troligtvis inte en allmän uppfattning hos lärare i grundsärskolan. Sammanställningen av svaren visar på en tämligen splittrad uppfattning hos lärarna om läsning och arbete med litteratur i grundsärskolans kursplan i svenska.

5.5. Etiska principer

Det frågeformulär som vi använde som metod för att undersöka uppfattningen om de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan hos lärare i grundsärskolan garanterade respondenternas anonymitet. Vi har uppgifter om vilka skolor som var villiga att medverka i vår undersökning, men vi saknar uppgifter om vilka av dem som faktiskt har besvarat frågeformuläret. Vi saknar också uppgifter om respondenternas namn och befattning på de olika skolorna. De enda uppgifterna om respondenten som frågeformuläret avslöjar är om personen i fråga undervisar i grundskolans år 1-5 eller 6-10. Frågeformuläret ger inte heller svar på respondentens kön eftersom vi i undersökningen inte har fäst någon vikt vid genus.

Ytterligare en etisk aspekt som Stukát (2005) behandlar är samtyckeskravet. Alla deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. I vår studie kan samtyckeskravet diskuteras eftersom vi från flera av de medverkande skolorna fått rektorers samtycke och inte de berörda lärarnas. Enligt Stukát är det helt i sin ordning när undersökningen inte handlar om frågor av privat eller etiskt känslig natur. I vårt fall misstänker vi dock att det kan vara en bidragande anledning till bortfallet från vårt frågeformulär.

6 Resultat

Vi kommer här att redovisa resultaten från vår textanalys och från det frågeformulär som lärare i grundsärskolan har fått besvara. Den första delen av detta avsnitt består av en sammanställning av svaren på formulärets fråga 1-9 och 15-16. Därpå följer den andra delen som består av en integrerad redovisning av resultaten från vår textanalys och formulärets fråga 10-14. Den andra delen är indelad i olika stycken, där var och en av våra utvalda formuleringar från kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan behandlas utifrån Malmgrens (1996) tidigare nämnda teori om svenskämnets tre konstruktioner.

I vår studie fäster vi stor tyngd vid den uppfattning som lärare i grundsärskolan har om de skillnader i formulering som finns beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska. Vi finner det därför relevant för resultaten av studien att också relatera vår analys av skillnaderna i formulering i de båda skolformernas kursplan i svenska till lärares uppfattning om dem. Genom detta upplägg av resultatredovisningen integreras resultaten från frågeformuläret med textanalysen för att skapa en tydligare överblick av vår studies sammanlagda resultat.

6.1. Del 1: Formulärets fråga 1-9 och 15-16

I det följande avsnittet kommer vi att redovisa utfallet av lärarnas svar på den första delen av formulärets frågor. Frågorna återges i sin helhet och svarsfrekvensen per fråga och svarsalternativ anges inom parentes. Parentesens tal representerar antalet svar i förhållande till det totala antalet svar från respondenterna på respektive fråga. Uteblivna svar från respondenterna markeras med stjärna (*). Det svarsalternativ som markeras med **fetstil** är det som fick flest antal svar.

1. Undervisar du i svenska i grundsärskolans tidigare eller senare år?

A. År 1-5 (8/11) B. År 6-10 (3/11)

2. Hur ofta utgår du ifrån kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan i planeringen av din undervisning?

Grundskolan

A. Aldrig (1/8) B. Sällan (3/8) **C. Ofta (4/8)** D. Alltid (0/8)*

Grundsärskolan

A. Aldrig (0/11) B. Sällan (1/11) **C. Ofta (7/11)** D. Alltid (3/11)

3. Hur väl känner du till innehållet i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan?

Grundskolan

A. Inte alls (0/10) B. Mindre väl (3/10) **C. Väl (7/10)** D. Mycket väl (0/10)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/11) B. Mindre väl (1/11) **C. Väl (7/11)** D. Mycket väl (3/11)

4. Hur väl formulerad anser du att kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan är beträffande ämnets syfte och roll i utbildningen?

Grundskolan

A. Inte alls (0/10) B. Mindre väl (1/10) C. **Väl (5/10)** D. Mycket väl (2/10)
E. Vet ej (2/10)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/11) B. Mindre väl (1/11) C. **Väl (8/11)** D. Mycket väl (2/11)

5. Hur väl formulerad anser du att kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan är beträffande ämnets karaktär och roll i utbildningen?

Grundskolan

A. Inte alls (0/10) B. Mindre väl (1/10) C. **Väl (5/10)** D. Mycket väl (1/10)
E. Vet ej (3/10)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/11) B. Mindre väl (2/11) C. **Väl (7/11)** D. Mycket väl (2/11)

6. Hur väl formulerad anser du att kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan är beträffande undervisningens mål att sträva mot?

Grundskolan

A. Inte alls (0/10) B. Mindre väl (1/10) C. **Väl (5/10)** D. Mycket väl (1/10)
E. Vet ej (3/10)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/11) B. Mindre väl (1/11) C. **Väl (8/11)** D. Mycket väl (2/11)

7. Hur väl formulerad anser du att kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan är beträffande elevens mål att uppnå?

Grundskolan

A. Inte alls (0/9) B. Mindre väl (2/9) C. **Väl (3/9)** D. Mycket väl (1/9)
E. Vet ej (3/9)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/10) B. Mindre väl (2/10) C. **Väl (6/10)** D. Mycket väl (2/10)*

8. Hur väl formulerade anser du att kursplanerna är beträffande arbete med litteratur i svenskundervisningen?

Grundskolan

A. Inte alls (0/9) B. Mindre väl (1/9) C. **Väl (4/9)** D. Mycket väl (1/9)
E. Vet ej (3/9)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/10) B. Mindre väl (2/10) C. **Väl (7/10)** D. Mycket väl (1/10)*

9. Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

Arbete med litteratur får tillräckligt utrymme i kursplanen i svenska för grundsärskolan.

A. Instämmer inte alls (0/10) **B. Instämmer delvis (7/10)** C. Instämmer helt (3/10)*

Arbete med litteratur får otillräckligt utrymme i kursplanen i svenska för grundsärskolan.

A. Instämmer inte alls (2/10) **B. Instämmer delvis (7/10)** C. Instämmer helt (1/10)*

Arbete med litteratur är lika möjligt att utföra i svenskundervisningen i grundsärskolan som i grundskolan.

A. Instämmer inte alls (2/10) **B. Instämmer delvis (5/10)** C. Instämmer helt (3/10)*

Arbete med litteratur är inte lika möjligt att utföra i svenskundervisningen i grundsärskolan som i grundskolan.

A. Instämmer inte alls (4/10) **B. Instämmer delvis (5/10)** C. Instämmer helt (1/10)*

15. Hur väl formulerad anser du att kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan är beträffande ämnets helhet?

Grundskolan

A. Inte alls (1/10) B. Mindre väl (1/10) **C. Väl (6/10)** D. Mycket väl (1/10)
E. Vet ej (1/10)*

Grundsärskolan

A. Inte alls (0/11) B. Mindre väl (2/11) **C. Väl (7/11)** D. Mycket väl (2/11)

16. Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

Grundskolan och grundsärskolan måste ha olika kursplaner i svenska som är speciellt utformade för skolformernas respektive målgrupp.

A. Instämmer inte alls (2/11) B. Instämmer delvis (1/11) **C. Instämmer helt (8/11)**

Grundskolan och grundsärskolan måste inte ha olika kursplaner i svenska om målen utformas för att passa båda målgrupperna.

A. Instämmer inte alls (4/11) B. Instämmer delvis (4/11) C. Instämmer helt (3/11)

6.1.1. Sammanfattning

Från respondenternas svar på de frågor i formuläret som redovisats här i den första delen av resultaten kan vi konstatera följande utifrån de svarsalternativ som fått flest antal svar.

Majoriteten av lärarna undervisar i grundsärskolans tidigare år. De utgår ifrån både grundskolans och grundsärskolans kursplan i planeringen av sin undervisning och de använder ofta kursplanerna. De anser sig känna väl till innehållet i de båda skolformernas respektive kursplan. Majoriteten anser också att de båda kursplanerna är väl formulerade beträffande ämnets syfte och roll i utbildningen, ämnets karaktär och uppbyggnad, undervisningens mål att sträva mot och elevens mål att uppnå.

Beträffande arbete med litteratur anser lärarna att de båda kursplanerna är väl formulerade. De instämmer dock bara delvis i påståendena om det utrymme som arbete med litteratur får i grundsärskolans kursplan i svenska. Lärarna instämmer också bara delvis i våra påståenden om möjligheten att utföra arbete med litteratur i svenskundervisningen i grundsärskolan.

Lärarnas uppfattning om de båda kursplanernas formulering beträffande svenskämnet helhet är att de är väl formulerade för respektive skolform. De instämmer också helt i påståendet om att grundskolan och grundsärskolan måste ha olika kursplaner i svenska. Det verkar dock råda

en splittrad uppfattning bland lärarna om huruvida det skulle vara möjligt för de båda skolformerna att ha samma kursplan i svenska om målen var utformade för att passa båda målgrupperna. Resultatet av svaren visar att lika stor andel lärare instämmer inte alls i denna fråga som den andel lärare som instämmer delvis. Det är dessutom en nästan lika stor andel lärare som instämmer helt i påståendet.

6.2. Del 2: Formulärets fråga 10-14 och textanalys

I frågeformulärets fråga 10-14 fick lärarna ta ställning till fyra påståenden om de här nedan citerade formuleringarna ur kursplanerna i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Här redovisar vi utfallet av deras ställningstagande genom att ställa upp svarsfrekvensen per fråga och per svarsalternativ inom parentes. Parentesens tal representerar antalet svar i förhållande till det totala antalet svar från respondenterna på respektive fråga. Uteblivna svar från respondenterna markeras med stjärna (*). Det svarsalternativ som markeras med **fetstil** är det som fick flest antal svar.

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Grundskolan

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater.

Grundsärskolan

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla förmågan att tala, lyssna, se, läsa och skriva.

10. Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.

A. Instämmer inte alls (2/10) B. Instämmer delvis (3/10) **C. Instämmer helt (5/10)***

2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (2/9) **B. Instämmer delvis (4/9)** C. Instämmer helt (3/9)*

3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (3/9) **B. Instämmer delvis (6/9)** C. Instämmer helt (0/9)*

4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.

A. Instämmer inte alls (3/9) **B. Instämmer delvis (4/9)** C. Instämmer helt (2/9)*

Här kan vi konstatera att lärarnas uppfattning om formuleringarna är att grundskolans och grundsärskolans kursplaner måste formuleras olika i beskrivningen av ämnets syfte och roll i utbildningen. Lärarna instämmer delvis i påståendena om att de båda skolformernas respektive kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet än den andra. Lärarna instämmer också delvis i påståendet om att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

Enligt vår tolkning finns det en underliggande skillnad i formuleringarna ”sin förmåga” och ”förmågan”. Pronomenet uttrycker här en bestämning till substantivet som innebär att eleven i grundskolan redan äger eller besitter förmågan i fråga och utbildningen syftar till att använda och utveckla den. Så är dock inte fallet för eleven i grundsärskolan. Den bestämda formen av substantivet uttrycker inte här en redan befintlig förmåga hos eleven, utan snarare att den ska utvecklas från grunden. Detta tyder på att formuleringen i grundsärskolans kursplan skildrar

svenskämnet som ett färdighetsämne. Eleven i grundsärskolan ska i första hand utveckla språkliga delfärdigheter.

Det finns också en uppenbar skillnad mellan de båda kursplanerna beträffande svenskämnets karaktär som bildnings- och erfarenhetsämne. Vi tolkar här grundskolans formulering som mer omfattande i förhållande till Malmgrens (1996) teori om svenskämnets tre konstruktioner. Eleven i grundskolan ges möjligheter att såväl använda och utveckla sina språkliga färdigheter, som att bildas i ämnet och få erfara ämnet genom olika upplevelser. Eleven i grundsärskolan ges dock endast, enligt kursplanens formulering, möjlighet att utveckla språkliga färdigheter.

Enligt vår tolkning finns det också en underliggande skillnad i den syn på elevernas kunskaper och förmågor som kursplanerna skildrar. Eleven i grundskolan kommer i undervisningen i svenska att både få utveckla och använda sin totala språkförmåga, vilket tyder på en tro på elevens förmåga i det större sammanhang som svenskämnet utgör. Detta skildrar en mer holistisk syn på elevens lärande och den överensstämmer med den tredje konstruktionen av svenskämnet som ett erfarenhetsämne. I enlighet med denna syn får eleven i grundskolan en funktionaliserad färdighetsträning i sammanhängande kunskapsökning och elevens egen nyfikenhet och intresse tillvaratas. Formuleringen i grundskolans kursplan ”uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater” tyder också på att undervisningen syftar till att söka kunskaper i mänskliga erfarenheter.

Även svenskämnets andra konstruktion som ett litteraturhistoriskt bildningsämne kan uttolkas ur formuleringen i grundskolans kursplan. Formuleringen ”uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater” åsyftar enligt vår mening både individuella vinster för eleven i form av personlighetsutveckling och mer kollektiva vinster som en gemensam kulturell referensram.

I formuleringen i grundsärskolans kursplan saknas denna holistiska syn på elevens lärande. Eleverna i grundsärskolan får som tidigare konstaterats träna språkliga delfärdigheter utan större sammanhängande innehåll.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Grundskolan

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter.

Grundsärskolan

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, skriver, läser och tänker – i för dem meningsfulla vardagliga sammanhang kan de utveckla sin språkliga förmåga.

11. Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.
A. Instämmer inte alls (2/11) **B. Instämmer delvis (5/11)** C. Instämmer helt (4/11)
2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (6/11) B. Instämmer delvis (5/11) C. Instämmer helt (0/11)
3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (6/11) B. Instämmer delvis (2/11) C. Instämmer helt (3/11)

4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.

A. Instämmer inte alls (6/11)

B. Instämmer delvis (4/11)

C. Instämmer helt (1/11)

Lärarnas uppfattning om kursplanernas formuleringar visar att de endast instämmer delvis i påståendet att kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan. De instämmer inte alls i påståendet att endera kursplanen är tydligare och mer relevant för ämnet än den andra. Lärarna instämmer inte heller alls i påståendet att ingen av kursplanerna är tillräcklig.

En underliggande skillnad mellan dessa formuleringar i kursplanerna är att när eleven i grundskolan använder sitt språk kan han/hon utveckla ”goda” språkfärdigheter som går att värdera och bedöma. Adjektivet står enligt vår tolkning för det faktum att eleven inte bara ska utveckla språkfärdigheter för att klara sig i olika kommunikativa sammanhang, utan också få möjlighet att utmärka sig i sådana sammanhang. Eleven i grundskolan tilldelas också språkfärdigheter i plural, vilket kan tyda på en vidare innebörd av begreppet kommunikation. Detta saknar dock formuleringen i grundsärskolans kursplan, där eleven istället kan utveckla sin språkliga förmåga. Detta kan emellertid tolkas som den rent fysiska förmågan att uttrycka sig och kommunicera.

Det går återigen att urskilja en underliggande skillnad mellan de båda kursplanerna beträffande svenskämnets tre konstruktioner. Den syn på kommunikation och värdering av elevens språkfärdigheter som skildras i grundskolans kursplan överensstämmer enligt vår tolkning mer med svenskämnets karaktär som litteraturhistoriskt bildningsämne. Då menar vi bildning i form av att eleven får träna upp en medvetenhet om de olika koder som ryms i mänsklig kommunikation, till exempel i formella och informella språksituationer. För eleven i grundsärskolan ligger formuleringens betoning tydligt på ”vardagliga” sammanhang, vilket också kan tolkas som informella sammanhang. Men vår uppfattning är dock att eleven i grundsärskolan endast får träna på det som är meningsfullt för honom/henne i vardagliga kommunikationssammanhang som är av praktisk nytta i elevens vardag. Detta innebär att formuleringen i grundsärskolans kursplan starkare betonar de färdighetsmässiga delarna av svenskämnet och inte så mycket de mer bildningsmässiga.

Mål att sträva mot

Grundskolan

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse

Grundsärskolan

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att lyssna på och läsa litteratur

12: 1 Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.

A. Instämmer inte alls (2/11)

B. Instämmer delvis (4/11)

C. Instämmer helt (5/11)

2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (6/11)

B. Instämmer delvis (4/11)

C. Instämmer helt (1/11)

3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (5/11)

B. Instämmer delvis (4/11)

C. Instämmer helt (2/11)

4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.

A. Instämmer inte alls (5/11) B. Instämmer delvis (4/11) C. Instämmer helt (2/11)

Här kan vi konstatera att lärarnas uppfattning om formuleringarna ur kursplanerna är att de instämmer helt i påståendet att kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan. Lärarna instämmer inte alls i påståendena om att endera kursplanens formulering är tydligare och mer relevant för ämnet än den andra. De instämmer inte heller alls i påståendet att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

Dessa formuleringar i de båda kursplanerna liknar varandra innehållsmässigt i större utsträckning än de föregående. Den stora skillnaden mellan dem ligger i formuleringen ”gärna läser på egen hand och av eget intresse” i grundskolans kursplan. Vi tolkar innebörden av denna formulering som att eleven i grundskolan får större utrymme för självständighet och eget ansvar i undervisningen. Detta överensstämmer både med synen på svenskämnet som ett erfarenhetsämne och också som ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

I formuleringen ”utvecklar sin fantasi och lust att lära” tolkar vi det som att fokus ligger på både elevens utvecklande av dessa färdigheter och också på elevens subjektiva upplevelse av litteratur, vilket är en förutsättning för att han/hon över huvud taget ska kunna utveckla sådana färdigheter. Vår tolkning är alltså att både formuleringen i grundskolans kursplan och den i grundsärskolans skildrar svenskämnet som dels ett färdighetsämne, dels ett erfarenhetsämne.

Vår uppfattning är dessutom att formuleringen i grundskolans kursplan även rymmer en skildring av svenskämnet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Denna tolkning motiverar vi med att eleven ”gärna läser på egen hand och av eget intresse” så är eleven i viss mån medveten om vinsterna med läsning i form av personlighetsutveckling.

Mål att sträva mot

Grundskolan

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär

Grundsärskolan

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå och uppleva texter samt att söka efter meningsfull läsning

12: 2 Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.

A. Instämmer inte alls (3/11) B. Instämmer delvis (3/11) C. **Instämmer helt (5/11)**

2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (4/11) **B. Instämmer delvis (5/11)** C. Instämmer helt (2/11)

3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (6/11) B. Instämmer delvis (5/11) C. Instämmer helt (0/11)

4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.

A. Instämmer inte alls (4/11) **B. Instämmer delvis (6/11)** C. Instämmer helt (1/11)

Lärarna instämmer helt i påståendet att kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan. De instämmer delvis i påståendet att grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet och de instämmer inte alls i att formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. Lärarna instämmer delvis i att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

Det arbete med läsning och litteratur som formuleringen i grundskolans kursplan skildrar omfattar enligt vår tolkning en syn på svenskämnet som inbegriper dess samtliga tre konstruktioner. Formuleringen har förvisso en stark prägel av färdighetsträning, eftersom eleven först måste lära sig att läsa, förstå och tolka texter innan han/hon kan ”anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär”. Men formuleringen ”uppleva texter” tyder enligt vår tolkning på en betydligt mer erfarenhetsbaserad företeelse än ren färdighetsträning. Upplevelsen av en text går inte att träna in eftersom den i allra högsta grad är situationsbetingad och subjektiv. Även formuleringen ”texter av olika slag” tyder enligt vår uppfattning på att eleven i grundskolan ges möjligheter att bekanta sig med stil- eller genremässigt varierande texter.

I grundsärskolans kursplan är formuleringen snarlik den för grundskolan och man skulle kunna säga att även den omfattar en syn på svenskämnet som inbegriper samtliga tre konstruktioner. Men kursplanen saknar emellertid formuleringen ”tolka”, vilken enligt vår uppfattning är av stor betydelse för den mer holistiska syn på elevens totala läs- och skrivförmåga som grundskolans kursplan skildrar. Eleven i grundsärskolan tilldelas därmed inte samma möjlighet som eleven i grundskolan att utveckla sin förmåga att tolka innehållet och innebörden av vad han/hon har läst eller upplevt.

Mål att sträva mot

Grundskolan

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen

Grundsärskolan

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven
- utvecklar sin förmåga att förstå kulturell mångfald genom att möta litteratur från Sverige och andra delar av världen

12: 3 Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan och grundsärskolan.
A. Instämmer inte alls (3/11) B. Instämmer delvis (4/11) C. Instämmer helt (4/11)
2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (6/11) B. Instämmer delvis (3/11) C. Instämmer helt (1/11)
3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (5/11) B. Instämmer delvis (5/11) C. Instämmer helt (1/11)
4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.
A. Instämmer inte alls (4/11) **B. Instämmer delvis (6/11)** C. Instämmer helt (1/11)

Här kan vi konstatera att lärarnas uppfattning om dessa formuleringar i kursplanerna är något splittrad. De verkar dock som om majoriteten instämmer helt eller delvis i påståendet om att

kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan. Vidare instämmer de inte alls i påståendet att formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. Lärarna verkar dock återigen ha en något splittrad uppfattning om huruvida formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. Majoriteten instämmer delvis eller inte alls i detta påstående. Slutligen instämmer de också delvis i påståendet om att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

I kursplanernas formuleringar finns återigen en skillnad mellan beskrivningen av undervisningen i grundskolan och grundsärskolan. I grundskolans kursplan skildras en syn på svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne med fokus på kulturarv och på såväl litterära verk som författare. I grundsärskolans kursplan är formuleringen snarlik men där har omfattningen av det kulturarv som eleven ska möta reducerats till ”Litteratur från Sverige och andra delar av världen”. Det historiska perspektivet på kulturarvet som återges i grundskolans kursplan ”skönlitteratur och författarskap från olika tider” saknas i grundsärskolans kursplan. Även det nordiska kulturarvet saknas i grundsärskolans kursplan.

Eleven i grundsärskolan får enligt vår tolkning i första hand utveckla sin förmåga att förstå kulturell mångfald. Vad ”kulturell mångfald” innebär i denna kursplan inte lika bestämt som i grundskolans kursplan. Detta kan tyda på att den syn på svenskämnet som skildras i grundsärskolans kursplan är i första hand som ett färdighetsämne. Medan synen på svenskämnet i grundskolans kursplan i större utsträckning skildras som ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Grundskolan

Eleven skall

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter

Grundsärskolan

Eleven skall efter sina förutsättningar

- kunna läsa och förstå enkel text

13. Till vilken grad instämmer du i följande påstående?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.

A. Instämmer inte alls (2/11)

B. Instämmer delvis (1/11)

C. **Instämmer helt (8/11)**

2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (3/10)

B. Instämmer delvis (5/10)

C. Instämmer helt (2/10)*

3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.

A. Instämmer inte alls (3/11)

B. Instämmer delvis (7/11)

C. Instämmer helt (1/11)

4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.

A. Instämmer inte alls (3/11)

B. Instämmer delvis (7/11)

C. Instämmer helt (1/11)

Lärarna instämmer helt i påståendet om att kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan beträffande formuleringarna i fråga. De instämmer delvis i att formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet och de instämmer också delvis i att formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer

relevant för ämnet. Dessutom instämmer lärarna delvis i påståendet att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

Formuleringarna i kursplanerna är båda inriktade mot färdighetsträning och utveckling av erfarenheter genom litteratur. Detta skildrar därmed en syn på svenskämnet som både färdighetsämne och erfarenhetsämne i båda kursplanerna. Formuleringarna i grundskolans kursplan ”uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur” och ”reflektera över texter” innebär enligt vår tolkning olika former av förståelse. De är dock mer utförligt formulerade än i grundsärskolans kursplan där det endast står att eleven ska kunna ”förstå enkel text”.

Formuleringen ”enkel text” är enligt vår uppfattning inte helt okomplicerad. I den ryms flera tolkningsmöjligheter. Med ”enkel” kan man syfta på text som är lättläst. Det innebär i sådant fall att eleven i grundsärskolan ska öva sin läsfärdighet, vilket då skildrar en syn på svenskämnet som ett färdighetsämne. Men med ”enkel” kan man också syfta på text som har ett konkret innehåll som eleven kan ta till sig och förankra. Detta innebär i sådant fall en bredare syn på svenskämnet och inbegriper också en skildring av det som ett erfarenhetsämne. I den bemärkelsen kan formuleringen ”enkel” tolkas som ett hänsynstagande till grundsärskoleeleven individuella förutsättningar och erfarenheter.

Mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret/då skolgången avslutats

Grundskolan

Eleven skall

- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det

Grundsärskolan

Eleven skall efter sina förutsättningar

- kunna läsa enkla texter av olika slag och återge innehållet på ett begripligt sätt

14: 1 Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

1. Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.
A. Instämmer inte alls (1/11) B. Instämmer delvis (2/11) **C. Instämmer helt (8/11)**
2. Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (3/11) **B. Instämmer delvis (6/11)** C. Instämmer helt (2/11)
3. Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (3/11) **B. Instämmer delvis (6/11)** C. Instämmer helt (2/11)
4. Ingen av formuleringarna är tillräcklig.
A. Instämmer inte alls (2/10) **B. Instämmer delvis (6/10)** C. Instämmer helt (2/10)*

Här kan vi konstatera att lärarnas uppfattning om formuleringarna i fråga är att de instämmer helt i påståendet att kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan. De instämmer delvis i att formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. De instämmer också delvis i påståendet att formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. Vidare instämmer lärarna delvis i att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

I dessa formuleringar kan vi uttolka stora skillnader vad gäller de mål som eleven i grundskolan respektive grundsärskolan ska ha uppnått då skolgången avslutats. I grundskolans kursplan skildras en syn på svenskämnet som omfattar samtliga konstruktioner enligt Malmgrens teori (1996). Att kunna läsa och återge textens innehåll är en del av de språkliga färdigheter som eleven ska ha förvärvat. ”Att kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen” tyder på att eleven ska ha tillgodogjort sig såväl genrekunskaper som en litterär kanon. Att eleven dessutom ska kunna reflektera över sin varierade läsning tyder på en holistisk syn på färdighetsträningen där den sätts in i och prövas i ett större sammanhang. Elevens reflektion över det lästa lämnar också utrymme för hans/hennes individuella erfarenheter av innehållet.

Enligt kursplanens formulering för grundsärskolan ska eleven ”kunna läsa” och ”återge innehållet på ett begripligt sätt” vilket enligt vår tolkning innebär att han/hon ska ha utvecklat språkliga färdigheter. I denna formulering saknas dock utrymme för eleven att försöka sätta in och använda sina förvärvade kunskaper och färdigheter i vidare sammanhang. I formuleringen i grundsärskolans kursplan står det inget om att eleven ska kunna reflektera över och tolka texten.

Återigen är det ”enkla” texter som eleven ska kunna läsa och bearbeta, men nu gäller det texter av ”olika slag”. Innebörden av denna formulering är vidare än i föregående citat, eftersom det nu handlar om texter i plural. Vi tolkar dock att betydelsen av ”enkel” är densamma som tidigare, det vill säga att det antingen handlar om lättläst eller konkret text.

Mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret/då skolgången avslutats

Grundskolan

Eleven skall

- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka

Grundsärskolan

Eleven skall efter sina förutsättningar

- kunna diskutera upplevelser av t.ex. litteratur, film och teater
- kunna ta del av och samtala om innehållet i några litterära verk

14: 2 Till vilken grad instämmer du i följande påståenden?

- Kursplanerna måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan.
A. Instämmer inte alls (1/11) B. Instämmer delvis (3/11) C. **Instämmer helt (7/11)**
- Formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (3/11) **B. Instämmer delvis (7/11)** C. Instämmer helt (1/11)
- Formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet.
A. Instämmer inte alls (3/11) **B. Instämmer delvis (6/11)** C. Instämmer helt (2/11)
- Ingen av formuleringarna är tillräcklig.
A. Instämmer inte alls (3/11) **B. Instämmer delvis (6/11)** C. Instämmer helt (2/11)

Utfallet av lärarnas svar är att de instämmer helt i påståendet att kursplanerna i måste formuleras olika för grundskolan respektive grundsärskolan. De instämmer delvis i att formuleringen i grundskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. Lärarna

instämmer också delvis i påståendet att formuleringen i grundsärskolans kursplan är tydligare och mer relevant för ämnet. Dessutom instämmer de delvis i påståendet att ingen av formuleringarna är tillräcklig.

Formuleringarna i de olika kursplanerna skiljer sig innehållsmässigt inte så mycket åt. De skildrar båda samtliga delar av Malmgrens (1996) teori om svenskämnet tre konstruktioner. Båda kursplanernas formulering tar upp den litterära kanon som eleven ska förvärva och den gemensamma kulturella referensram som undervisningen ska bidra med. Det saknas emellertid i formuleringen i grundsärskolans kursplan utrymme för eleven att reflektera över och sätta in det lästa i sammanhang.

6.2.1. Sammanfattning

Resultaten från textanalysen visar att det finns olika skillnader i formulering beträffande läsning och arbete med litteratur i våra utvalda formuleringar från grundskolans och grundsärskolans kursplan i svenska. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att formuleringarna i grundsärskolans kursplan, enligt vår tolkning, främst skildrar en syn på svenskämnet som ett färdighetsämne. Med detta menar vi att formuleringarna i grundsärskolans kursplan till störst del återger beskrivningar av svenskämnet som kan kopplas till den första konstruktionen av ämnet enligt Malmgrens (1996) teori.

Denna slutsats härleder vi således från undervisningsmoment som bland annat berör: formalisering av språkliga färdigheter, övning av språkliga delfärdigheter i isolerade moment, arbetets praktiska nytta i elevens vardag och litteraturläsning som övning i läsfärdighet. Men det är också det faktum att vi genom analysen kunnat inringa en avsaknad av en mer holistisk syn på elevens totala läs- och skrivförmåga i grundsärskolans kursplan.

En sådan holistisk syn på elevens totala läs- och skrivförmåga uppfattar vi dock att grundskolans kursplan i svenska skildrar. I den står det utförligt att eleven ska ges möjligheter att bland annat tolka och uppleva texter, samtala om läsningens upplevelser och reflektera över texter samt sätta in sina erfarenheter och reflektioner i ett sammanhang.

7 Diskussion

I inledningen av studien beskrev vi hur vi under vår verksamhetsförlagda utbildning i grundsärskolan observerat att svenskundervisningen till stor del har fokus på elevernas läs- och skrivfärdigheter och inte så mycket på deras läs- och skrivförmåga som helhet. Det var mot denna bakgrund som vi valde att undersöka och jämföra kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Vi ville ta reda på vilka skillnader som finns mellan de båda kursplanerna samt vilket utrymme läsning och arbete med litteratur egentligen får i kursplanen för grundsärskolan.

Resultaten från vår analys av de skillnader som finns i formuleringarna beträffande läsning och arbete med litteratur i kursplanen i svenska för de båda skolformerna visar att grundsärskolans kursplan faktiskt är mer inriktad på färdighetsträning. Det är främst utveckling av elevens språkliga och kommunikativa förmågor som står i fokus. Detta ska ske i vardagliga och för eleven meningsfulla sammanhang och eleven ska kunna läsa och förstå enkel text samt kunna återge innehållet på ett begripligt sätt. Det finns förvisso inga tvetydigheter i detta, inte heller saknar grundsärskolans kursplan i svenska arbete med läsning och litteratur, men i jämförelse med grundskolans kursplan menar vi att den brister i sina formuleringar.

Genom att analysera och jämföra de båda kursplanerna kunde vi uttolka en mer omfattande syn på svenskämnet i grundskolans kursplan. Utifrån Malmgrens (1996) teori om svenskämnets tre konstruktioner som färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetsämne kunde vi konstatera att samtliga delar fick utrymme i grundskolans kursplan. Dessa visade sig dock inte vara lika tydligt framkommande i grundsärskolans kursplan, som enligt vår uppfattning saknar en mer holistisk syn på läs- och skrivförmågan som helhet.

Vi motstrider förvisso inte det faktum att grundsärskolans kursplan i svenska är ämnad för en målgrupp elever med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar, vilket förstås också medför andra förutsättningar för lärande. Vad vi ifrågasätter är dock varför formuleringarna i grundsärskolans kursplan måste skilja sig så mycket från dem i grundskolans kursplan. Detta eftersom eleverna i grundsärskolan ändå, enligt styrdokumentens föreskrifter, får möjlighet att uppnå målen efter sina individuella förutsättningar.

Vår textanalys visar att det i grundsärskolans kursplan finns en övergripande prägel av svenskämnet som ett färdighetsämne. Eleven i grundsärskolan får betydligt mindre utrymme för att förankra sina upplevelser och erfarenheter från litteratur i undervisningen än vad eleven i grundskolan får. Han/hon får inte heller samma möjligheter att tolka och reflektera över sina upplevelser från läsningen som eleven i grundskolan får enligt kursplanens formulering. Mot denna bakgrund är det kanske inte så konstigt att vi under vår verksamhetsförlagda utbildning främst kunnat observera läs- och skrivträning i svenskundervisningen i grundsärskolan på basfärdighetsnivå. Lärarna i grundsärskolan verkar ju, enligt svaren från vårt frågeformulär, tycka att båda kursplanerna i svenska är väl formulerade och att de måste formuleras olika för de båda skolformerna. Det är således lärarnas tolkning och uppfattning om kursplanens formuleringar som formar den läsundervisning och det litteraturarbete som bedrivs för elever i grundsärskolan.

Resultatet från vårt frågeformulär förvånade oss i flera avseenden. Lärarnas uppfattning om skillnaderna i formulering i kursplanerna skiljde sig märkbart från vad vi hade förväntat oss. Vi trodde att lärarna i större utsträckning skulle dela vår uppfattning om att beskrivningen i

svenskämnet i grundsärskolans kursplan inte nödvändigtvis behöver vara så nedskuren och avkortad som den är i förhållande till beskrivningen i grundskolans kursplan. Vi hade dessutom förväntat oss att lärarna, precis som vi, skulle ha en mer kritisk inställning till grundsärskolans kursplans starka prägel av svenskämnet som ett färdighetsämne.

Det visade sig istället att lärarnas uppfattning var att de olika formuleringarna i kursplanerna är nödvändiga, vilket fick oss att fundera över vad det kan bero på. Enligt universitetsadjunkt Ulla Alexandersson (personlig kommunikation, 5 december, 2005), som medverkade i Carlbeck-kommittén, är det främst på grund av det faktum att sarskolan är en egen skolform som den också har egna kursplaner. Sarskolans kursplaner betonar enligt Alexandersson kommunikation, samspel och dialog som betydelse för eleven att utveckla sin identitet och sitt jag. Den reviderade kursplanen i svenska för grundsarskolan lyfter fram svenskämnet i vidare bemärkelse än enbart som ett akademiskt ämne. Vår uppfattning av lärarnas ställningstagande är således att de förmodligen ser de positiva aspekterna på elevens färdighetsträning i form av språk- och identitetsutveckling framför de vinster som vi anser att läsning och arbete med litteratur medför.

Vi nämner i studiens inledning en förhoppning om att söka svar på om lärare över huvud taget anser det möjligt att ha samma kursplan i svenska för grundskolan respektive grundsarskolan om målen att uppnå anpassas till en nivå som alla elever kan nå upp till efter sina förutsättningar. Efter att ha sammanställt lärarnas svar på frågeformuläret kan vi konstatera att de var splittrade och att det bara var en knapp tredjedel av lärarna som ansåg detta vara möjligt. Vi funderar över om det kan bero på en uppfattning bland lärarna om att det rör sig om två skilda skolformer och därmed också olika förutsättningar för svenskundervisningen. Enligt Ulla Alexandersson kan svenskämnet absolut ha samma kursplan, med en enkel och tydlig skrivning, men det förutsätter att det bara finns en skolform. Enligt vår uppfattning skulle dock formuleringarna i grundsarskolans kursplan om läsning och arbete med litteratur även i nuläget kunna vara mer lika, eller rent av desamma, som i grundskolans kursplan. Detta eftersom föreskrifterna för grundsarskolans undervisning tydligt uttrycker att eleverna skall uppnå målen efter sina individuella förutsättningar.

7.1. Pedagogiska och didaktiska konsekvenser

I problemformuleringen till vår studie ställde vi oss frågan om den förändrade synen på vikten av att läsa och arbeta med litteratur även är aktuell inom grundsarskolan. Vi ställde oss också frågan om varför förmågor som tolkning och reflektion inte lika starkt betonas i grundsarskolans kursplan i svenska. En del av studiens syfte var också att undersöka vilken syn på elevernas kunskapsutveckling och förmågor som skildras i kursplanen för grundsarskolan.

Resultaten från vår undersökning visar tydligt att grundsarskolans kursplan i svenska främst är inriktad på elevens språkliga färdighetsträning. Detta överensstämmer med det syfte som grundsarskolans reviderade kursplan i svenska har enligt Ulla Alexandersson, medverkare i Carlbeck-kommittén. Hon menar att den nya kursplanen starkare betonar kommunikation, samspel och dialog som betydelse för eleven att utveckla sin identitet och sitt jag. Hon menar också att den nya kursplanen lyfter fram svenskämnet i en vidare bemärkelse än enbart som ett akademiskt ämne. Vi ställer oss emellertid frågande inför detta eftersom det enligt vår tolkning innebär att fokus på läsning och arbete med litteratur i kursplanen inte fyller samma utrymme som i grundskolan. De pedagogiska och didaktiska konsekvenser som detta kan få är

att eleverna i grundsärskolan inte får samma möjligheter som elever i grundskolan att utveckla sådana förmågor och fördelar som läsning och arbete med litteratur kan bidra till.

Vår textanalys av kursplanerna visar att formuleringen *tolka*⁴ som finns i grundskolans kursplan har uteslutits från en likvärdig punkt under grundsärskolans mål att sträva mot. Även formuleringen *reflektera*⁵ har tagits bort från grundsärskolans mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret och från två av de mål som eleven skall ha uppnått då skolgången avslutats. Enligt vår uppfattning är detta direkt motstridigt den information⁶ om särskolans kursplaner som skolverket ger på sin hemsida. Där uttrycks det att eleverna så långt det är möjligt skall få utveckla förmågan att dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser.

Vi vill påstå att den ovan nämnda formuleringen från skolverket är en direkt motivering för att arbeta med läsning och litteratur i mer varierande former och i allt större utsträckning i grundsärskolan. Det är ju genom att låta eleverna göra erfarenheter som prövar och omprövar deras världsbild som de, enligt Säljö (2000), utvecklas kognitivt och intellektuellt. Även Wolfs (2002) emancipatoriska argument för litteraturläsning överensstämmer med denna hållning. Han menar att eleverna måste få undersöka och förstå, reflektera och engagera samt uttrycka sina känslor och åsikter för att få möjlighet att befästa sin egen identitet.

Den syn på elevens kunskapsutveckling som skildras i grundsärskolans kursplan i svenska är, som vi genomgående kunnat konstatera, främst inriktad på språklig färdighetsträning. Detta är förmodligen avhängigt av det faktum att elevens förmåga att samspela och kommunicera med andra har prioriterats. Det är förmodligen också på grund av detta som det, enligt Ulla Alexandersson, rådde en livlig debatt vid revideringen av kursplanen kring inslaget om huruvida arbete med skönlitteratur skulle finnas med. Hennes hållning i frågan var att inslaget skulle finnas med, medan skolverket menade att detta är svårt för elever i särskolan. Ulla Alexandersson säger att det förstås beror på vilken art av litteratur vi väljer och i relation till varje barn. Vi vill påstå att det också, precis som Smith (2000) hävdar, beror på vad läraren *vet* om läsning i allmänhet och inte bara vad läraren *gör* med läsning i undervisningen.

⁴ Se 6.2. Del 2, fråga 12: 2, s. 26

⁵ Se 6.2. Del 2, fråga 13, s. 28; fråga 14: 1, s. 29; fråga 14: 2, s. 30

⁶ Se 4.9. Grundsärskolan och dess elever, s. 16

8 Referenser

Bok

- Amborn, H. & Hansson, J. (2002). *Läsglädje i skolan*. Stockholm: En bok för alla.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läraryrket (2002). *Lärarens handbok – Skollag, Läroplaner & Yrkesetiska principer*. Stockholm: Läraryrket.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, P. O. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thavenius, J. (Red.). (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading: reading processes and the teaching of literature*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English (AATE).
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Rapportserier

- Carlbeck-kommittén. (2003). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning*. (Statens offentliga utredningar, 2003:35). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Nyman, I. & Gatu-Rehnberg, A. (2004-03-31). *System för elevers språk- och skriftspråksutveckling*. (Myndigheten för skolutveckling, Dnr 203:757).

Internet

- Skolverket. Kursplaner i svenska för grundskolan och grundsärskolan, inom den obligatoriska sarskolan. Hämtat den 5 december 2005, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>

9 Bilagor

Bilaga 1: Missiv till frågeformuläret



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen

Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

En studie om lärares uppfattning om skillnader i formuleringarna beträffande arbete med litteratur i kursplanen i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan

Bästa lärare!

Vi är två studenter från lärarprogrammet vid Göteborgs universitet som skriver examensarbete om svenskämnet i särskolan. Vi har speciellt intresserat oss för de språkliga formuleringarna i kursplanen i svenska och vår fokus är riktat på de formuleringar som berör arbete med litteratur i undervisningen. Vi är intresserade av att undersöka de skillnader i formulering som finns mellan kursplanerna i svenska för grundskolan respektive grundsärskolan. Hur uppfattar lärare inom särskolan de språkliga skillnaderna mellan de båda kursplanerna? Vilken uppfattning har lärare inom särskolan om kursplanens formuleringar angående arbete med litteratur?

Vi vänder oss därför till dig som undervisar i svenska i grundsärskolan. Vi ber dig fylla i detta frågeformulär med hjälp av den bifogade kopian på kursplanerna. Posta det sedan till oss i det bifogade svarskuvertet. Eftersom frågeformuläret inte tar mycket tid i anspråk så ber vi dig återsända det snarast möjligt, dock senast **fredagen den 2 december**.

Frågeformuläret är anonymt. Svaren kommer endast att sammanställas som en helhet. Det handskrivna numret i början av frågeformuläret handlar enbart om skolans identifikationsnummer. Detta kommer att användas för att beräkna svarsfrekvensen.

Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella studien får du gärna e-posta eller ringa oss.

Charlotte Fri
guscfri20@student.gu.se
0704-619474

Veronica Kärrlund
guskarrv@student.gu.se
0736-724118

Bilaga 2: Kommentarer från Ulla Alexandersson (personlig kommunikation, 5 december, 2005)

1. Varför finns det enligt din mening olika kursplaner i svenskämnet för grundskolan respektive grundsärskolan?

Särskolan är en egen skolform och kräver då kursplaner precis som grundskolan. Eftersom skolformen är till för de elever som inte tros uppnå grundskolans mål måste också andra mål preciseras och läggas på en rimlig nivå.

2. Målen att sträva mot och målen att uppnå är formulerade på olika sätt i de båda kursplanerna, men varför är enligt din mening beskrivningen av ämnet formulerat på olika sätt?

När kursplanerna reviderades 2001 låg grundskolans kursplan som grund samtidigt som hänsyn skulle tas till den elevgrupp den skulle riktas mot. När det gäller svenska planen diskuterade vi mycket kring att skriva fram ämnet på ett enklare sätt än som det var skrivet i svenska för grundskolan. Viktiga begrepp i grundsärskolans kursplan var att lyfta fram svenskämnet i en vidare bemärkelse än enbart som ett akademiskt ämne. Vi betonade kommunikation, samspel och dialog som betydelse för att utveckla sin identitet och sitt jag. Vi ville också lyfta in musik, bild etc. som både språk och stöd för språkutveckling och även att få använda språket i meningsfulla och vardagliga sammanhang. Vi menade också att en god ämnesintegrering gynnar elevernas språkutveckling, just användandet av språket t.ex. skriva för att lära sig läsa.

Jag tycker att beskrivningen av svenskämnet i grundsärskolans kursplan till viss del blivit enklare och tydligare beskrivet med hänsyn tagen till ny forskning om lärande än det är i grundskolans kursplan. Min hållning är att kursplaner ska vara enkelt skrivna, kanske så enkelt skrivna att eleverna själva kan förstå dem. Jag tycker dock att just inslaget med skönlitteratur skulle finnas med och jag vet att vi hade en livlig debatt om detta, skolverket menade att detta är svårt för elever i särskolan. Enligt min mening beror det naturligtvis på vilken art av litteratur vi väljer och i relation till varje barn. Det finns kanske annat också som vi "tappat" från grundskolans kursplan. Att jag skriver vi här betyder att jag var med och reviderade kursplanerna på Skolverket.

3. Anser du att det är möjligt att grundskolan och grundsärskolan har samma kursplan i ämnet?

Absolut, med en enkel och tydlig skrivning. Men detta förutsätter att vi bara har en skolform, En skola för alla. Det som konstituerar just särskolan i dag är andra kursplaner och uppnåendemål och till viss del även strävansmål. Och den skrivning som finns i Skollagen kap.1 § 16. Finns inte detta måste vi ju se över hur kursplaner kan skrivas på annat sätt och hur målen ska vara formulerade. I det tänket kan också träningsskolans kursplaner rymmas. Det är möjligt att vissa tillägg behöver göras för att just uppmärksamma dessa elevers specifika utbildningsmöjligheter.

Varför inte utgå från grundsärskolans skrivning, eftersom denna också är senast reviderad, och kanske vidareutveckla valda delar. Jag skulle kunna tänka mig att skriva om både strävansmål och uppnåendemål, göra en mål nivå som är något mer konkret än nuvarande strävansmål, kalla dessa mål etappmål – "utifrån elevens förutsättningar". Eftersom vi nu kommer att ha en individuell utvecklingsplan för varje elev borde detta vara rimligt att se så att alla elever får det de behöver. Planen ska ju vara en proaktiv plan som undanröjer hinder för lärandet.

Jag har nu även svarat på fråga 5.

4. Om du inte anser att det är möjligt, varför?

5. Om du anser att det är möjligt, varför?