



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Med en rationell kunskapssyn som ledstjärna

En textanalys av *Ämnesplan för ämnet engelska*

Petra Jäwert

LAU690

Handledare: Ivar Armini

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: HT10-2611-311



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen

<b>Titel:</b>	Med en rationell kunskapssyn som ledstjärna. En textanalys av <i>Ämnesplan för ämnet engelska</i>
<b>Författare:</b>	Petra Jäwert
<b>Termin och år:</b>	Höstterminen 2010
<b>Kursansvarig institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Ivar Armini
<b>Examinator:</b>	Agneta Simeonsdotter
<b>Rapportnummer:</b>	HT10-2611-311
<b>Nyckelord:</b>	engelska, ämnesplan, gymnasiet, läroplansteori, språkdidaktik, kunskapssyn, rationell

---

#### Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande uppsats är att klargöra tankestrukturen i *Ämnesplan för ämnet engelska* för gymnasiet. Uppsatsens frågeställningar är följande:

- Vad är det för *kunskapssyn* som framträder i ämnesplanen?
- Hur påverkar denna kunskapssyn språkundervisningen?

#### Metod

Metoden som har använts är den kvalitativa textanalysen. Det ska nämnas att analysen även tangerar den diskursanalytiska metoden såtillvida att ämnesplanen har inplacerats i en utbildningspolitisk diskurs. Frågeställningen angående kunskapssyn har anknutits till *läroplansteori*. Vad gäller kunskapssynens påverkan på språkundervisningen så har ett *språkdidaktiskt perspektiv* varit till hjälp.

#### Resultat

Kunskapssynen i *Ämnesplan för ämnet engelska* har starka drag av de två utbildningsfilosofierna essentialism och progressivism, vilket leder till en inbyggd motsättning typisk för den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen. De mest utmärkande dragen i ämnesplanen är:

- Läraren ska återta (från eleven) initiativet i undervisningen.
- Centralt innehåll återinförs i engelskundervisningen.
- Högre kunskapskrav ställs på eleverna.
- Eleven ska ha nytta av sina engelskkunskaper i vardagens samhälls- och arbetsliv och därför måste engelskundervisningen anpassas till individens val av utbildning.
- En följd av detta är en starkare ämnesintegration än tidigare och en tydligare differentiering i undervisningen.

Budskapet i ämnesplanen är tydligt – utbildningen måste styras upp och man måste inta ett rationellt perspektiv inom undervisningen för att kunna tillgodose samhällets kunskapsbehov.

# Innehåll

<b>Abstract</b> .....	2
<b>Innehåll</b> .....	3
<b>1. Inledning</b> .....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans.....	6
<b>2. Teoretisk anknytning och historisk bakgrund</b> .....	7
2.1 Läroplansteori.....	7
2.2 Språkdidaktik.....	8
2.3 Politiska ideologier och utbildningsfilosofier.....	9
2.4 Läroplanskoder.....	11
2.4.1 Den klassiska läroplanskoden.....	11
2.4.2 Den realistiska och den moraliska läroplanskoden.....	11
2.4.3 Den rationella läroplanskoden.....	12
2.4.4 Den medborgerliga läroplanskoden.....	13
Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen.....	13
Den demokratiska utbildningskonceptionen.....	14
2.4.5 Reformerna under 1990-talet.....	15
2.5 Metoder och inlärrarstrategier i språkundervisningen.....	16
2.5.1 Grammatik- och översättningsmetoden.....	16
2.5.2 Direktmetoden.....	17
2.5.3 Den audiolingvala metoden.....	17
2.5.4 Dialogpedagogik: 1970-talet – ett paradigmskifte för språkundervisningen.....	18
2.5.5 De kommunikativa kompetenserna.....	19
2.6 Den nya utbildningsretoriken.....	21
<b>3. Metod</b> .....	23
3.1 Val av metod.....	23
3.2 Material.....	23
3.3 Genomförande.....	24
3.4 Analysens tillförlitlighet.....	25
<b>4. Ämnesplan för ämnet engelska – resultat av textanalys</b> .....	26
4.1 Beskrivning.....	26
4.1.1 Inledning.....	26
4.1.2 Ämnets syfte.....	26
4.1.3 Kurser i ämnet/centralt innehåll.....	28

4.1.4 Kunskapskrav .....	30
4.2 Tolkning .....	30
<b>5. Slutdiskussion .....</b>	<b>34</b>
5.1 Sammanfattning och slutsatser .....	34
5.2 Pedagogiska implikationer .....	35
5.3 Förslag till fortsatt forskning .....	36
5.4 Analysens begränsningar .....	36
5.5 Slutord .....	36
<b>Referenser .....</b>	<b>37</b>

# 1 Inledning

Skolåret 2011/2012 kommer innebära en hel del förändringar för både grund- och gymnasieskolan. För gymnasieskolans del kommer reformen Gy2011 träda i kraft och med den följer nya kursplaner.

Den 11 oktober förra året presenterade Jan Björklund, utbildningsminister i den borgerliga alliansregeringen, den nya läroplanen för grundskolan och dess kursplaner. Protesterna lät inte vänta på sig. De mest debatterade kursplanerna blev geografi och religion. Ämnet geografi gäller grundskolan, men får här, i följande citat, stå som exempel för en skillnad i kunskapssyn som är högst aktuell även för gymnasieskolan och dess ämnen.

Regeringens ändrade kursplan speglar förra sekelskiftets svunna tid men problemet är att världen inte längre ser ut som för hundra år sedan.

Jordens utveckling och dagens epokfrågor är kopplade till en globaliserad värld där politiska och ekonomiska maktstrukturer ändras, resurskonflikter ökar och klimatförändring ändrar människans livsvillkor lokalt och globalt. Vi måste förhålla oss till denna utveckling genom goda kunskaper om de *processer* som omformar världen. Det moderna *geografiämnet integrerar naturvetenskap och samhällsvetenskap* och ger verktyg för att hantera frågor om hållbar utveckling kopplat till samband mellan natur, människa och samhälle [mina kursiveringar] (Destouni et al., 2010).

Författarna av den här artikeln, som publicerades i Svenska Dagbladet precis en månad efter det att utbildningsministern hade presenterat kursplanerna, har onekligen tyngd. Bland dem hittar vi flertalet professorer, ordföranden i Geografilärarnas Riksförening och inte minst Anders Fridfeldt – författare till kursplan geografi – som här debatterar för att behålla Skolverkets ursprungliga förslag på kursplan, vilken hade underkänts av utbildningsminister Björklund. I en replik till ovan nämnda artikel skriver ministern redan påföljande dag:

/ ... / regeringen har lagt till mål i kursplanen för geografi om att elever även ska ha vissa *faktakunskaper* [min kursivering] i geografi. Till exempel, för mellanstadiet, namn och läge på Europas länder. Och i högstadiet viktigare länder, hav, öknar och storstäder i övriga världen. Det är dessa tillägg som upprör kritikerna.

Hos det pedagogiska etablissemanget finns ofta en panisk rädsla att uppfattas som gammaldags. Att "rabbla kunskaper" anses inte modernt. Men jag menar att faktakunskaper, till exempel namn på huvudstäder, satsdelar, kroppsdelar och viktigare kungar eller kompositörer ger oss ett nät av baskunskaper i olika ämnen som gör att vi kan relatera olika kunskaper till varandra och lättare tolka samband och helheter (Björklund, 2010).

I debattartiklarna framträder två olika uppfattningar om vilken typ av kunskap som är viktig och hur vi ska undervisa i skolan. Så som jag uppfattar det, visar sig här en skillnad i synen på faktakunskaper. Anders Fridfeldt och hans medförfattare fokuserar på "kunskaper om de processer som omformar världen". Faktakunskaper blir snabbt förlegade, eftersom världen förändras så snabbt. Vi måste istället titta på processer och skapa oss ett helhetsperspektiv. Utbildningsministern tycks däremot mena att vi lättare kan "tolka samband och helheter" med hjälp av faktakunskaper. Dessa skillnader i syn på kunskap är tätt sammankopplade med

följande, nämligen hur mycket ett ämne ska integrera andra ämnen. För Anders Fridfeldt och hans medförfattare verkar ämnesintegration vara en förutsättning för undervisningen, medan utbildningsministern inte tycks vilja ämnesintegrera på bekostnad av just faktakunskaper.

För många människor kan nog denna debatt te sig en aning trivial. Så vad är det då som gör att den här debatten blir så intensiv och inte minst raljerande? Man får en känsla av att det här finns en historik som kan förklara en del av debattens intensitet.

De här debattartiklarna, med deras olika syn på kunskap, väckte ett intresse hos mig som blivande gymnasielärare, att djupare analysera den kursplan som kommer att bli mitt framtida arbetsverktyg – *Ämnesplan för ämnet engelska*.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande uppsats är att klargöra tankestrukturen i *Ämnesplan för ämnet engelska* för gymnasieskolan. Uppsatsens frågeställningar är följande:

- Vad är det för *kunskapssyn* som framträder i ämnesplanen?
- Hur påverkar denna kunskapssyn språkundervisningen?

Min avsikt är att koppla samman kunskapssyn med *läroplansteori*. Vad gäller kunskapssynens påverkan på språkundervisningen så avser jag att använda mig av ett *språkdidaktiskt perspektiv*. Begreppen kommer att redogöras för i nästa kapitel.

## 1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans

Som blivande lärare måste jag vara insatt i de styrdokument som styr och vägleder verksamheten i den skola i vilken jag ska vara verksam. Nu finns det inget krav på att alla lärare ska göra en textanalys av de kursplaner de ska följa i sitt arbete, men det finns helt klart ett personligt intresse för mig att förstå detta dokument, både ur ett didaktiskt och utbildningspolitiskt perspektiv. Jag hoppas att även andra engelsklärare ska finna analysen intressant och till hjälp när ett arbetsverktyg ska tolkas.

Vidare kan sägas att analys av läro- och kursplaner är en naturlig del av den utbildningsvetenskapliga forskningen. Min textanalys på kandidatnivå av *Ämnesplan för ämnet engelska* för gymnasieskolan kan möjligtvis ses som mitt modesta bidrag till den traditionen.

Med den här inledningen hoppas jag att jag har lyckats ge en ingång till och skapat ett intresse för de frågeställningar som jag ska försöka belysa i föreliggande uppsats.

## 2 Teoretisk anknytning och historisk bakgrund

För att kunna analysera *Ämnesplan för ämnet engelska* behöver vi sätta in den i ett historiskt och utbildningspolitiskt sammanhang. Först kommer en redogörelse i kapitel 2.1 och 2.2 för de för den här uppsatsen centrala begreppen läroplansteori och språkdidaktik.

Därefter kommer vi i kapitel 2.3 titta på politiska ideologier och utbildningsfilosofier.

I kapitel 2.4 sker en sammanfattning av olika läroplanskoder och i det efterföljande kapitel 2.5 tittar vi på hur de här läroplanskoderna har påverkat språkundervisningen. Slutligen så handlar kapitel 2.6 om ”den nya utbildningsretoriken”.

### 2.1 Läroplansteori

Först och främst vill jag understryka att begreppet *läroplan* här inte åsyftar det fysiska dokumentet läroplan. Begreppet ska förstås som ett visst samhälles utbildningsprocess med dess mål, innehåll och metodik (Lundgren 1979:20).

Läroplansteorins utveckling anses hänga ihop med en ny inriktning för pedagogiken vid mitten av 1900-talet (Wiklund 2006: 48–49). Pedagogiken hade tidigare varit tätt sammanlänkad med psykologin och studier av individen hade stått i fokus. Nu började man så smått intressera sig för de strukturer som omgav individen och pedagogiken närmade sig istället samhällsvetenskaplig forskning och närmare bestämt utbildningssociologin.

Inom utbildningssociologin fanns en övertygelse om utbildning som ett medel att skapa social rörlighet och avskaffa sociala orättvisor (Törnberg 2000: 49).

Professor Urban Dahllöfs *ramfaktorteori* (1967) kom att spela en central roll inom den *traditionella utbildningssociologin*. Ramfaktorteorin är, enkelt uttryckt, en modell för att förstå vilka konsekvenser politiska beslut kan få för utbildningen (enligt Lindblad, Linde & Næslund 1999). De ramfaktorer politiken ställer upp för undervisningen vad gäller t.ex. timplaner och elevsammansättningar påverkar vad som är möjligt att uppnå i undervisningen. Ett av Dahllöfs resultat som ofta omnämns är integrerade undervisningsgruppers svårigheter att uppnå de satta målen. I syftet att uppnå jämlikhet hade man underskattat svårigheterna, menade Dahllöf. Man kan inte uppnå jämlikhet med en ineffektiv metod, hävdade han, och förespråkade därför differentiering.

En *första förskjutning* inom svensk läroplansteoretisk forskning sker när Dahllöfs ramfaktorteori utvidgades under 1970-talet av professor Ulf P. Lundgren (1977, 1979), som sammankopplade ramfaktorteorin med en *reproduktionsteori*. Om Dahllöf och den traditionella utbildningssociologin förknippas med en amerikansk teknologisk samhällsmodell, där vetenskapliga experiment sågs som verktyg för utbildningens demokratisering, förknippas Lundgrens utvidgade ramfaktormodell med den *nya utbildningssociologin*, med anknytning till neo-marxistisk teori och inte minst den franske sociologiprofessorn Pierre Bourdieus teorier om kulturellt och socialt kapital (enligt Törnberg 2000: 49–51). Med reproduktionsteorin ville man förklara hur samhället reproducerar maktförhållanden och inom den här forskningen menade man att skolan bidrog till att skapa ett icke jämlikt samhälle (Lindblad, Linde & Næslund 1999). Den ursprungliga

ramfaktorteori hade intresserat sig för fysiska, administrativa och juridiska ramar, men den utvidgade teorin underströk att även andra ramar kan påverka vad som är möjligt i undervisningen, t.ex. historiska, kulturella och sociala sådana. För att återknyta till Bourdieu visade forskningen inom reproduktionsteori också ett intresse för *sociolingvistiska* studier, såtillvida att man fokuserade på en slags undervisningens diskurs – vem får tala, vad talar man om, hur talar man etc.? Wiklund (2006) beskriver den här perioden på följande sätt:

Under detta stadium formuleras alltså frågan om urvalet av skolkunskapen, om läroplanens innehåll, som central. Innehållet och sättet som det presenterades på diskuterades av den nya utbildningssociologin i termer av ideologi. /- - -/  
Tänkandet bygger /.../ på upprättandet av dualismer, av positionerande motsatspar och utifrån detta ett fastställande att den ena parten är förtryckt och den andra förtryckande. En kritik som utifrån det kan riktas mot inriktningen är att den rör sig med ett förenklat maktbegrepp där makten är en bestämd kraft som verkar ensidigt i en riktning (s. 48).

I Dahllöfs ramfaktorteori förde Lundgren (1979: 20–24) inte bara in reproduktionsteori utan även begreppet *läroplanskod*. Den senare syftar på de principer, eller den kod, som i ett visst samhälle vid en viss tidpunkt styr utbildningen. Lundgren (1979) delar in pedagogikens historia i fem perioder som han sedan kopplar samman med fyra läroplanskoder: den *klassiska*, den *realistiska*, den *moraliska* och den *rationella*.

För att återgå till citatet av Wiklund ovan, så uppfattar jag det som om att Wiklund menar att den inriktning som representerades av bland annat Lundgren ansåg att det, vid en viss tid i ett visst samhälle, finns *en* definierad makt som styr utbildningsagendan. Enligt Wiklund och Östman (2006: 49; 1995:19) skulle en foucaultiansk<sup>1</sup> tolkning kunna erbjuda ett helt annat synsätt för att förstå relationen mellan kunskap och makt. Istället för en dominant ideologi/makt inom en läroplanskod kan man genom politiska kompromisser se olika ideologier/maktcentra som framträder. Detta för oss fram till professor Tomas Englund och en *andra förskjutning* inom svensk läroplansteoretisk forskning. Englund (1986, 2005) har utvecklat den *medborgerliga läroplanskoden* som ett alternativ och tillägg till Lundgrens rationella läroplanskod. Den medborgerliga läroplanskoden är resultatet av just politiska kompromisser. Lundgrens och Englunds läroplanskoder kommer att redogöras för längre fram.

## 2.2 Språkdidaktik

Om min frågeställning gällande kunskapssyn ovan kopplades samman med läroplansteori och läroplanskod, så kopplar jag samman nästa frågeställning – Hur påverkar denna kunskapssyn språkundervisningen? – med ett språkdidaktiskt perspektiv. Ulrika Tornberg, docent i pedagogik, påpekar att det finns tre centrala frågor för språkdidaktiken: Vad? Hur? och Varför? (2009: 10–11). Tornberg påpekar vidare att om man har ett didaktiskt perspektiv som

---

<sup>1</sup> Michel Foucault, fransk filosof (1926-1984)  
<http://www.ne.se/lang/michel-foucault> 2011-02-06



utgångspunkt måste man se *undervisningen i ett helhetsperspektiv*. Ovan tre frågor måste relateras till samhällets övergripande mål med undervisningen, annars bli de inte didaktiska.

Språkundervisningen kan å ena sidan förstås som ett barn av sin tid i den meningen att t.ex. kursplaner och läromedel inte bara ger uttryck för tidstypiska föreställningar om vad det innebär att kunna ett språk /.../ utan också för de föreställningar om utbildningens syften generellt och om synen på kunskap som präglar det samhälle i vilket texterna kommit till. Å andra sidan är kursplanerna och läromedlen också bärare av en tradition av historiska rötter (Tornberg 2000: 17).

## 2.3 Politiska ideologier och utbildningsfilosofier

Om man vill förstå språkundervisningens utveckling kan man inte undvika att komma in på politisk ideologi och utbildningsfilosofi. Nedan följer en sammanfattning av några för uppsatsen återkommande begrepp så som de definieras av Tomas Englund (2005).

Englund (s.180–181) hävdar att utbildningsoptimism, d.v.s. att man ser utbildning som lösningen på flertalet samhällsproblem, framförallt är en *liberal* hållning. Inom liberalismen såg man utbildning som ett verktyg som anpassas efter samhällets förändringar och behov. Han hävdar vidare att den liberala ideologin innehåller en spänning mellan synen på människors lika värde och kravet på selektion vad gäller olika arbetsuppgifter i samhället. Den liberala utbildningsmodellen med en enhetsskola skulle skapa social förändring utan våld, d.v.s. skapa social mobilitet via utbildningssystemet. Undervisningen skulle individualiseras och det var individens begåvning, inte klasstillhörighet, som skulle bestämma utbildnings- och yrkesval, fortsätter Englund. Utbildningspolitiken skulle avpolitiseras och den objektiva vetenskapen skulle ta över. Neutrala experter skulle utforma utbildningssystemet.

Englund (s. 182) menar att om de liberala förespråkade en enhetsskola så förespråkade de *konservativa* ett parallellskolesystem, eller i vart fall en tidig differentiering. Skolan sågs som ett verktyg för att reproducera det samtida samhället. Jämlikhet i utbildningen begränsades till att alla hade rätt till de grundläggande färdigheterna läsa, skriva och räkna.

Inom den *socialistiska* ideologin betraktades istället skolan som ett hjälpmedel för att införa ett nytt socialistiskt samhälle, hävdar Englund (s. 181–182). Inom både liberalismen och socialismen hade man en förändringssyn, men med olika innebörd. Med det liberala perspektivet betydde förändring anpassning till samhällets utveckling. Med det socialistiska perspektivet betydde förändring reformering av samhällsorganisationen och enhetsskolan sågs som ett medel för detta.

Den utbildningsfilosofi som går under namnet *progressivism* förknippas starkt med industrialism, modern vetenskap, teknik, och politisk demokrati (s. 234). Utbildning och individ skulle anpassas till samhällets föränderliga krav och differentiering förespråkades. Progressivismen ville också anpassa undervisningen till individens förutsättningar och intressen och man ville ha ett undersökande arbetssätt istället för att fokusera på ett bestämt ämnesstoff. Progressivismen hade en öppen attityd till innehållet i undervisningen.

Englund skriver att progressivismen ”var i grunden en kritik av ett formalistiskt utbildningsideal” (s. 234). Progressivismen i sin tur beskylldes från vissa håll (se nedan) för relativism och för att bidra till ”bristfällig vetenskaplig skolning” (s. 235).

Inom *essentialismen* var man av den åsikten att undervisning skulle bygga på den vetenskapligt prövade kunskapen (s. 235–236). Utgångspunkten var de traditionella skolämnena och man betonade de olika ämnenas särart. För att lära sig något krävs hårt arbete, initiativet i undervisningen ska ligga hos läraren, undervisning är överförandet av ämnesstoff och man ska i undervisningen använda sig av traditionella metoder (Englund s. 236; enligt Kneller 1972). Englund (s. 246) sammankopplar också *essentialismen* med differentiering och menar att fokus ligger på de grundläggande rättigheterna läsa, skriva och räkna.

*Perennialismen* är en utbildningsfilosofi med rötter i humanismen och förespråkar en formell bildning, till skillnad från en praktisk utbildning (s. 237–238). Inom *perennialismen* fanns ett allmänbildningsideal men också ett klassiskt bildningsideal och man ansåg att skolans viktigaste uppgift var att förmedla ett kulturarv.

*Rekonstruktivismen* har sin grund i progressivismen och främst i Deweys *Demokrati och utbildning* (1916/2009) där Dewey med sin metod *reflective inquiry* lägger grunden för att i skolan kritiskt granska samhället, hävdar Englund (s. 238). Till skillnad från progressivisterna ansåg rekonstruktivisterna att skolan skulle användas för att förändra samhället. En av rekonstruktivismens grundare var Harold Rugg, som menade att elever måste göras medvetna om olika sociala problem och utveckla en kritisk attityd gentemot det samhälle i vilket de lever (Englund s. 240–242; enligt Rugg 1936). För att kunna anta en kritisk attityd och överblicka var det viktigt att de traditionella ämnesgränserna överskreds och enheter med flera olika discipliner skapades, framför allt inom de samhällsorienterande ämnena. Rugg kritiserade Dewey för att han såg utbildning som ett medel att öppna dörrar för *individen* oberoende av klasstillhörighet, när man med hjälp av en kritisk hållning i utbildningen istället skulle förändra *samhället*.

Så var hör då de här utbildningsfilosofierna hemma ideologiskt? Englund (s. 244) hänvisar här till Theodore Brameld (1950). Brameld menar att både *essentialismen* och *progressivismen* hör hemma i liberalismen, men att den senare har sin bas i en modernare form av liberalism. *Progressivismen* har emancipatoriska drag, anser han. Den har sin grund i den liberala personlighetsprincipen där individen sätts i centrum. Vad gäller *essentialismen* hävdar Englund själv (s. 246–247) att den kan ses som både liberal och konservativ beroende på i vilket samhälle den tar form. *Perennialismen*, hävdar han vidare, är politiskt-ideologiskt kulturkonservativ. Även om Englund inte uttryckligen skriver att rekonstruktivismen hör hemma i socialismen, så är det tydligt att det finns starka band mellan dessa båda.

*Progressivism* framträder här som ett mycket vitt begrepp som kan spänna över olika ideologier, men som också flyter samman med de andra utbildningsfilosofierna. Att man inom den tidiga *progressivismen* såg differentiering som en självklarhet ger den ett *essentialistiskt* drag, samtidigt som den senare *progressivismen* utvecklades till rekonstruktivism, där

differentiering snarare sågs som ett medel att reproducera en ojämlig samhällsordning.

## 2.4 Läroplanskoder

Nedan redogörs kortfattat för Lundgrens begrepp läroplanskod (1979) och valda delar av Englunds (1986, 2005) vidareutveckling av detta begrepp, samt en inblick i 1990-talets reformer.

### 2.4.1 Den klassiska läroplanskoden

I den klassiska läroplanskoden, som utspelar sig under pedagogikens första period, en mycket lång period med sin start i antikens Grekland och sitt slut under 1800-talets första decennier, utgör de klassiska språken kärnan (Lundgren 1979). Utbildning är bildning – att skapa ”en insikt i grunderna för den västerländska civilisationen och kulturen” (s. 100). Utbildning är till för de privilegierade klasserna och att utbilda sig för ett specifikt yrke är otänkbart. Kunskap har ett värde i sig självt. Utbildningsfilosofiskt hör denna period hemma i perennialismen, menar jag.

### 2.4.2 Den realistiska och den moraliska läroplanskoden

Att pedagogiken går in i en ny och *andra period*, från 1800-talets första decennier till 1900-talets början, har en hel del att göra med naturvetenskapernas framväxt och de samhällsförändringar som sker i kölvattnet av den amerikanska, franska och industriella revolutionen (Lundgren 1979). Med vetenskapens hjälp kan man kontrollera naturen och utbildningen får en nyttoaspekt som tilltalar flera grupper i samhället. Det är inte bara naturvetenskaperna som utmanar den klassiska läroplanskoden, utan även nationalismens spridning, såtillvida att moderna språk införs i undervisningen inom läroverken. Man börjar nu se på utbildning både som en rättighet och en skyldighet och man kopplar ihop utbildning med individuellt och samhälleligt välstånd. Under den här perioden är det framför allt två läroplanskoder som tar form: den *realistiska* och den *moraliska*.

En realistisk läroplanskod tar form allt eftersom arbetslivet ställer nya krav på kvalifikationer, menar Lundgren (1979). Man kan även se att en moralisk läroplanskod utvecklades i anslutning till folkskolestadgan 1842 då undervisningsplikt införs i Sverige (Linde 2005: 13). Lundgren (1979) menar vidare att den moraliska läroplanskoden kommer till som en följd av statsapparatusens önskan att ena nationen. Alla ska lära sig att läsa och skriva och enas runt en värdegemenskap. Grunderna i värdegemenskapen är Gud och Fäderneslandet. Samtidigt leder industrialisering och urbanisering till att nya klasser skapas och med dessa följer konflikter. Arbetarklassen växer fram och det är också nu som medelklassen ökar i omfattning och skaffar sig framskjutna positioner i samhället med hjälp av utbildning.

Det är under den här perioden som en *läroplanskonflikt* börjar gro, eller om man så vill, en *konflikt som gäller synen på kunskap* (Lundgren 1979). Den här läroplanskoden förespråkar en utbildning för alla, men samtidigt måste utbildningen kvalificera för specifika arbeten. Dessutom, inte minst den växande medelklassen visar på att utbildning kan vara ett medel för

att öka den sociala mobiliteten. Utbildningsfilosofiskt har den här koden stora likheter med essentialismen, menar jag.

### 2.4.3 Den rationella läroplanskoden

Vi har nu kommit fram till pedagogikens tredje, fjärde och femte period, som med Lundgrens (1979) terminologi alla hamnar under den rationella läroplanskoden. När den tredje perioden inträder vid 1900-talets början sammankopplas utbildning allt mer med ekonomisk utveckling. Perioden får sitt slut när andra världskriget bryter ut. Den fjärde perioden pågår från andra världskrigets slut till början av 1970-talet och här sker en utbildningsexplosion. Den femte perioden med sin början i 1970-talet utmärker sig på grund av bristande resurser för utbildningen.

Den konflikt som hade skapats mellan utbildning för jämlikhet och utbildning av arbetskraft för ett allt mer industrialiserat samhälle gör att behovet av en ny läroplanskod är överhängande. Lundgren (1979) styr här våra blickar mot USA och närmare bestämt mot John Dewey och *progressivismen*. Enligt Lundgren så utgör progressivismen grunden för den rationella läroplanskoden och han hävdar vidare att progressivismen har tre centrala delar (jfr kap. 2.3).

*För det första* så har den en *pragmatisk* grund. Undervisning ska anpassas till de faktiska kunskaper man behöver i samhället. Lundgren (1979) definierar det så här:

Frågan gällde både – för att ta ett exempel – hur mycket matematik /.../ och vilken typ med avseende på dess användning (s. 84).

*För det andra* fokuserar progressivismen på *individ*en. Det samtida samhället behöver helt enkelt differentiera arbetskraften och utbildningen har blivit ett medel för detta. För det amerikanska samhället som bygger på individens frihet blir detta problematiskt, menar Lundgren. Han menar vidare att genom att lägga fokus på individens behov och intressen och dessutom titta på individens inläring, och så koppla pedagogiken till psykologin, löser man denna konflikt mellan samhällets behov och individens frihet. Lundgren (1979) skriver:

Det var nödvändigt att bredda utbildningen och göra den mer enhetlig i ett första steg för att därefter i ett andra steg få ett bättre underlag för differentiering. Lösningen på detta problem låg i att forma en ideologi där skillnader i värderingar och intressen mellan samhällsgrupper kunde döljas. Det är på sitt sätt en genial lösning Dewey gör sig till förespråkare för när han bygger upp en läroplansteori kring individen (s. 97).

Tornberg (2000) kommenterar detta på följande sätt:

Jag tolkar honom [Lundgren] så att utbildningssystemet, som han i huvudsak förstår som reproducerande, genom denna lösning kunde fortsätta att mer eller mindre ostört reproducera det bestående samhällets värderingar (s. 126).

*För det tredje* finns det en rationell *länk mellan utbildningspolitik och vetenskap* i progressivismen, påpekar Lundgren (1979). Som nämnts ovan så länkades pedagogiken

samman med psykologin där behaviorismen nu styrde in den på empiriska studier av beteenden.

#### **2.4.4 Den medborgerliga läroplanskoden**

Låt oss nu gå över till Englunds vidareutveckling och inte minst alternativ till Lundgrens rationella läroplanskod. Englunds kritik av Lundgrens rationella läroplanskod är att den inte ensam kan förklara de processer som skedde från 1900-talets början ända fram till 1980-talet. Englund (2005) utvecklade därför den *medborgerliga läroplanskoden*, som han delade in i tre s.k. *utbildningskonceptioner* – den *patriarkaliska*, den *vetenskapligt rationella* och den *demokratiska*.

Åren 1918/1919 drivs skolreformer igenom som innebär att folkskolan får en ny undervisningsplan och att den obligatoriska fortsättningsskolan inrättas (Englund 2005: 114–121). Tesen som Englund för fram är att dessa reformer inte kan knytas till den moraliska läroplanskoden, med sin gudsfruktan som värdegrund, den realistiska läroplanskoden, med inriktning på naturvetenskaperna, eller den rationella läroplanskoden, med sin teknologivänliga inställning. Skolreformerna för istället med sig en sekularisering där t.ex. antalet timmar i kristendomskunskap minskar och fokus istället hamnar på de medborgerliga ämnena. Samhällsutvecklingen är sådan att de medborgerliga rättigheterna och skyldigheterna blir fler, med t.ex. allmän värnplikt och rösträtt. Detta kräver en medborgarfostran, vilken ges i uppdrag till den obligatoriska fortsättningsskolan. Det är med skolreformerna 1918/1919 som den *medborgerliga läroplanskoden* får sin början.

Det som är utmärkande för den här läroplanskoden är, enligt Englund (2005: 161), att den integrerar olika ideologier. Förutsättningen är ett parlamentariskt system där ideologiska krafter påverkar utbildningspolitiken i olika utsträckning beroende på hur maktförhållandena ser ut vid en viss tidpunkt. Följaktligen bär koden alltid med sig de utbildningspolitiska motsättningarna som finns i samhället. Utöver skolans grundläggande uppgifter, som man kan enas kring, så är många utbildningspolitiska beslut resultatet av *politiska kompromisser*. Från skolreformerna 1918/1919 ända fram till 1950-talet dominerar den *patriarkaliska utbildningskonceptionen* inom den medborgerliga läroplanskoden. Denna konception genomsyras av samhörighetsfostran och arbetsduglighetsfostran (Englund 2005: 309). Människorna i samhället är beroende av varandra och deras samarbete håller ihop samhället.

#### ***Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen***

Englund placerar Lundgrens rationella läroplanskod i en utbildningskonception som han kallar den vetenskapligt rationella och menar att denna konception är typisk för 1950 och 1960-talen (Englund 2005: 205–206). Det som utmärker den här perioden är att man har en stark ekonomisk tillväxt, de ideologiska motsättningarna är inte lika tydliga som tidigare och man har en stark tilltro till den empiriska vetenskapen.

Den (över-) tro på den objektiva vetenskapen som riktmärke för innehållet i skolans arbete som skolkommissionen [1946] representerade kom att dölja förekomsten av skilda värderingar, för att inte tala om skilda ideologier. Inom de allmänna ramar som gavs blev skolans innehåll ett

område för ämnesexperter. Objektivitetsbegreppets efterhand mer framträdande plats och dess nära koppling till vetenskapssamhället manifesterade den avpolitiserings som denna konception innebar – de bakomliggande samhälleliga bestämningarna skymdes delvis av en demokratisk överideologi (Englund 2005: 309).

Det finns dock i den här konceptionen en ständigt närvarande motsättning mellan *essentialism*, med strikt avgränsade skolämnen som anknyter till sina vetenskapliga discipliner, och *progressivism*, med ämnesintegration och elevcentrering (Englund 2005: 309–310). I Sverige är det den essentialistiska ämnesstrukturen som dominerar. Englund påpekar att essentialismen ofta har ett starkt stöd av universitetens ämnesinstitutioner medan progressivismen har stöd av pedagogikinstitutionerna. Han hävdar också att den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen står för en differentierande utbildningspolitik där elever på yrkesutbildningar får en sämre bildning (Englund 2005: 311).

### ***Den demokratiska utbildningskonceptionen***

Enligt Englund (1986: 511–512) så möter den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen starkt motstånd i slutet av 1960-talet. Detta har en hel del att göra med den allmänna samhällskritik som växer fram i västvärlden under den här perioden. Utbildningssystemet hade misslyckats med att skapa social mobilitet, hävdar Englund. Något som ligger i linje med Tornbergs tolkning av Lundbergs text (se citaten ovan). Englund påpekar att man i debatten intresserar sig för innehållet i undervisningen och att det diskuteras om innehållet kan vara manipulerande och indoktrinerande. Som vi tidigare har sett (kap. 2.1) är det under den här perioden som den nya utbildningssociologin med anknytning till neo-marxistisk teori utvecklas och Lundgren kopplar samman ramfaktorteorin med reproduktionsteorin. Englund (1986) skriver att tidens kritik ger underlag till en

marxistiskt inspirerad kritisk forskning av skolans roll i det avancerade kapitalistiska samhället. Sammantaget ”påvisade” denna forskning att utbildningssystemet fyllde en reproduktiv funktion för klassamhällets bevarande. Genom en socialisation av arbetskraft med differentierade kvalifikationer och specifika ideologiska karakteristika reproducerades kapitalismen och den i övrigt rådande samhällsordningen (s. 512).

Englund (1986) anser att det är den här utvecklingen som ger förutsättningarna för det som han kallar den *demokratiska utbildningskonceptionen*. Han skriver att den uppfattning som tar form har

uppenbart idealistiska komponenter om utbildningens progressiva, samhällsförändrade kraft /.../ Bakom denna utbildningsidealism rymdes emellertid ofta en (utbildnings-) politisk strävan för ökad demokrati och jämlikhet och jämnare fördelning av välfärd och inflytande bl.a. genom utbildning (s. 511).

Begreppet progressivism får nu en ny innebörd och måste ses från ett *rekonstruktivistiskt* perspektiv (Englund 2005: 312). Om utbildning tidigare skulle anpassa sig till samhällets behov, så ska utbildning nu vara ett medel med vilket man kan reformera samhället. Hädanefter kommer den här typen av progressivism benämnas rekonstruktivism i uppsatsen och progressivism kommer att användas så som den definieras av Lundgren i relation till den rationella läroplanskoden.

Börjesson & Nylund (2006: 17) tolkar skillnaderna i kunskapssyn mellan Englands vetenskapligt rationella och demokratiska utbildningskonception på följande sätt. Den vetenskapligt rationella konceptionen har sin grund i den essentiella kunskapssynen där kunskap ses som något objektivt, menar man. I den demokratiska utbildningskonceptionen existerar inte den objektiva kunskapen utan kunskap skapas av eleverna i undervisningen. För den vetenskapligt rationella konceptionen är det således oproblemiskt att mäta kunskap, medan det för den demokratiska utbildningskonceptionen blir desto mer komplicerat.

Efter ett par decennier skulle den demokratiska utbildningskonceptionen komma att starkt ifrågasättas och i Sverige skulle vi gå igenom något som Englund (1996) definierar som ett ”utbildningspolitiskt systemskifte”.

#### **2.4.5 Reformerna under 1990-talet**

Så vad är utmärkande för den här perioden? Framträder en ny ”kod” eller ”konception”? Det är svårt att hitta ett inarbetat begrepp, men Englund (1996) definierar 1990-talets reformer som en utveckling från ”public good to private good”. Wiklund (2006) påpekar att på utbildningsområdet under den här perioden befinner vi oss i Sverige i en situation

som kan betecknas med termen massutbildning, en situation som innebär att skolklasser har blivit alltmer heterogena allt högre upp i utbildningssystemet. Samtidigt innebär olika demografiska samhällsförändringar nya typer av heterogenitet som ställer krav på utbildningssektorn /- - /. Under 1990-talet var den obligatoriska gemensamma skolan 9-årig. Huvuddelen av de svenska sexåringarna besökte förskoleklass och om den inkluderas sträcker sig alltså den gemensamma skolgången över tio år. I praktiken fortsatte emellertid så gott som samtliga elever sin utbildning genom att söka till gymnasieskolan. Detta innebar att det stora flertalet studerade 13 år innan de ställdes inför valet att fortsätta med högre studier eller söka sig ut till arbetslivet. Till detta kan läggas en politisk målsättning från socialdemokratiskt håll att hälften av landets 25-åringar ska ägna sig åt studier på universitet och högskolor (s. 91).

Maria Jarl och Linda Rönnäng, båda fil.dr. i statsvetenskap, skriver att Socialdemokraterna mycket starkt hade präglat den svenska skolpolitiken alltsedan efterkrigstiden och att utbildning traditionellt hade setts som ett verktyg för social utjämning (2010: 38).

Utbildningssektorn ska alltså hantera en situation där allt fler ungdomar studerar, de studerar allt längre än någonsin tidigare och grupperna är också mer heterogena än tidigare. I takt med att utbildningssektorn växer så växer också utgifterna, inte minst för lärarlönerna. ”När den socialdemokratiska regeringen i januari 1989 presenterar sin budgetproposition står det klart att lärarlönerna under föregående år har överskridit ramarna” (Jarl & Rönnäng 2010: 57). Samma år i december tas ett beslut i Sveriges Riksdag som gör det här året till ett av de mest turbulenta i svensk skolpolitik och signalerar en helomvändning i socialdemokratisk utbildningspolitik - huvudansvaret för lärar- och skolledartjänster flyttas från staten till kommunerna (Jarl & Rönnäng 2010: kap.2–4). Beslutet tas dock med knapp majoritet. Den socialdemokratiska regeringen får stöd av Vänsterpartiet men de borgerliga partierna röstar emot. De olika blocken intar här positioner som man kanske inte hade förväntat sig. Varför de borgerliga och även Miljöpartiet är kritiska beror delvis på att riksdagen har blivit indragen i lärarnas avtalsrörelse, delvis på att frågan inte har föregåtts av en utredning, menar Jarl & Rönnäng. Det kommunala huvudmannskapet är en del av decentraliseringen av skolväsendet där man vill öka målstyrningen och minska den statliga detaljregleringen.

I det tidigare systemet styrde staten över skolan genom detaljerade regler som angav hur undervisningen i ett visst ämne skulle läggas upp och vilka kunskaper eleverna skulle ha när de gick ut ur skolan (s. 29).

Så är nu inte längre fallet. 1994, i samband med utarbetandet av de nya läroplanerna för grund- och gymnasieskolan, utarbetas nya kursplaner med breda målbeskrivningar och uppräknandet av olika moment för undervisningen tas bort samt information om arbetssätt och undervisningsmaterial. Man går också från en relativ betygsättning med sifferbetygen 1–5 (bara ett visst procenttal av landets elever som läste samma ämneskurs kunde få ett visst betyg, d.v.s. en elevs prestationer rankades i relation till andra elevers prestationer) till en målrelaterad betygsättning och bantar ner betygen till tre betyg som ger godkänt – Mycket väl godkänt, Väl godkänt och Godkänt. Kursplanerna skulle komma att revideras år 2000 och dessa är de kursplaner och betygsskalor som fortfarande gäller läsåret 2010/2011 för att till hösten ersättas av de nya ämnesplanerna. Jarl & Rönnäng skriver att förändringarna under 1990-talet var så stora att

Sverige, som tidigare hade ett av de mest reglerade skolsystemen i västvärlden, nu är ett av de länder som har den mest generösa inställningen till lokal handlingsfrihet /.../ (2010: 46).

## 2.5 Metoder och inlärrarstrategier i språkundervisningen

Hur har de olika läroplanskoderna påverkat språkundervisningen? Innan vi går in på några metoder och inlärrarstrategier, som antingen direkt eller indirekt haft betydelse för språkundervisningen, vill jag understryka något som Tornberg tar upp och som kan vara värt att hålla i minnet under läsningens gång. I språkundervisningens historia finns det en ständigt närvarande pendling mellan *formalism* och *aktivism*, d.v.s. fokus har antingen varit på språkets *formella* eller dess *funktionella* egenskaper (Tornberg 2009: 33). Denna pendling kan ses som en följd av den samhälleliga roll som språken fått spela under olika tidsperioder (Tornberg 2009; enligt Kelly 1969).

### 2.5.1 Grammatik- och översättningsmetoden

Under hela språkundervisningens historia, ca 2500 år, har man undervisat i grammatik och låtit elever översätta texter (Tornberg 2009: 33; enligt Kelly 1969). Under antiken var naturligtvis latin och grekiska språk man talade och man hade en stolt muntlig tradition. Även under medeltiden var latinet ett språk som man talade, även om det inte var lika utbrett, och språket hade i vissa kretsar den funktion som engelska har för oss idag, d.v.s. ett slags *lingua franca*. Under renässansen då intresset för antiken var stort intresserade man sig istället för språkets formella egenskaper och man ville ta del av antikens ideal via den klassiska litteraturen. Under 1600-talet fick den muntliga funktionella traditionen återigen ett uppsving genom den tjeckiske pedagogen Comenius arbete. Han menade att språkundervisning skulle vara till för alla och dessutom anpassas till livets krav. Under 1700-talet blir det en återgång till formalismen och det var egentligen först under den här perioden som man systematiskt övade grammatikregler med hjälp av översättningsövningar. Vid den här tiden fungerade latinet inte längre som ett kommunikationsspråk utan latin användes främst för att tillägna sig den klassiska litteraturen och träna logiskt tänkande (Tornberg 2009: 34). Jag menar att det är



tydligt att den här metoden har påverkats av den klassiska läroplanskoden.

Som vi har sett tidigare (kap. 2.4.2 ) utmanades denna läroplanskod av naturvetenskaperna och inte minst av nationalismen och de moderna språkens införande i den svenska skolan år 1856. Tornberg (2009: 35) påpekar dock att de moderna språken kom att ta över de klassiska språkens undervisningspraktik. Detta hade säkert en hel del att göra med gammal vana och att språklärarna helt enkelt inte hade kunskaper i att tala de moderna språken, menar Tornberg. Man såg de moderna språken som formella system som skulle analyseras och memoreras. *Grammatik- och översättningsmetoden* skulle komma att dominera språkundervisningen i Sverige ända fram till slutet av andra världskriget.

### 2.5.2 Direktmetoden

De moderna språkens införande bidrog till att en annan metod kom till – *direktmetoden* (Tornberg 2009: 37–40). Detta var en metod som aldrig fick ett brett genomslag i Sverige, men som ändå banade vägen för en vändpunkt inom språkundervisningen. Metoden som utvecklades i mitten av 1800-talet ute i Europa opponerade sig mot den språksyn som de moderna språken hade tagit över från de klassiska språken. Ekonomisk expansion och teknisk utveckling gjorde det lättare att resa och man menade att en mer verklighetsnära språkundervisning var nödvändig. Man förespråkade bl.a. det talade vardagliga språket, undervisning endast på målspråket med hjälp av parafrasering och kroppsspråk, sparsmakad grammatikundervisning, tonvikt på uttal och intonation. Som jag ser det kan man här länka direktmetoden till den realistiska läroplanskodens nyttoaspekt och krav på kvalifikationer i arbetslivet. Det är också den här metoden som banar väg för nästa metod.

### 2.5.3 Den audiolingvala metoden

Andra världskriget ledde till en förändring och expansion av språkundervisningen och utvecklingen av en ny metod – den *audiolingvala*. Orsakerna till denna vändpunkt för undervisning i moderna språk var flera, skriver Tornberg (2009: 44). En av orsakerna var att det bland de amerikanska soldaterna fanns ett behov av att kunna *prata på flera främmande språk*. En annan orsak var att lingvisterna utvecklade en *ny egen metod för undervisning i moderna språk* istället för att fortsätta använda sig av den klassiska undervisningspraktiken. Den nya metoden betydde att språkinläring kopplades till psykologi, sociologi och inte minst teknologi. En ytterligare orsak var att språkundervisningen skulle komma att inbegripa delar av befolkningar som tidigare inte studerat främmande språk.

Den audiolingvala metoden utvecklades i USA och det var mellan åren 1950 och 1960 som spridningen av metoden tar fart, inte bara i USA utan även i andra länder och däribland Sverige (Tornberg 2009: 44–49). Den audiolingvala metoden har strukturalismen som lingvistisk bas. Strukturalismen är en språkvetenskaplig teori som skalar bort den språkliga kontexten. Språkinläring sker genom s.k. strukturdrillövningar. Även här, precis som i direktmetoden, förespråkar man undervisning på målspråket. Körläsning och mikrodialoger var vanliga i undervisningen. Metoden är också starkt kopplad till psykologin och behaviorismen. Med det här perspektivet är språkinläring ett bildande av språkliga vanor och

att förstå språkets grammatiska uppbyggnad var inte nödvändigt, menade man. Det är här som färdighetsbegreppen höra, tala, läsa och skriva introduceras i språkundervisningen. Detta är en undervisningsmetod där språkliga framsteg enkelt ska kunna mätas med hjälp av just strukturdrillövningar.

Om vi kopplar samman metoden med Lundgrens *rationella läroplanskod* och Deweys *progressivism* så finns det stora likheter. Metoden är *pragmatisk* – man ska ha nytta av språket i vardagen. Genom psykologin och bildandet av språkliga vanor har man fokus på *individen*. Metodens behavioristiska drag ger den också en koppling till *vetenskapen*.

Om vi nu tar en titt på Sverige efter andra världskriget och närmare bestämt 1946 då dåvarande ecklesiastikminister Tage Erlander tillsatte en skolkommision, så var detta startskottet för vad som skulle bli Sveriges enhetsskola (Linde 2005:17). Tornberg (2000) skriver att det var vid den här perioden som man började koppla språkundervisning med en demokratisk tankegång:

Visionen av ett fönster ut mot världen via språkundervisningen som en demokratisk rättighet för alla kom således till uttryck under en tid då Sverige fortfarande var ett relativt slutet land med ett segregerat utbildningssystem men med ett ökande behov av internationella kontakter (s. 16).

Tornberg (2000: 120) hävdar vidare att enhetsskolan gjorde att man ifrågasatte översättningens centrala roll i språkundervisningen och att man inte ville att undervisningen skulle vara för teoretisk med tanke på elever med ”sämre förutsättningar”. Man skulle kunna tolka detta som om att en ny mer praktisk metod som den audiolingvala metoden framstod som tilltalande.

#### **2.5.4 Dialogpedagogik: 1970-talet – ett paradigmskifte för språkundervisningen**

Vad som hände med språkundervisningen under 1970-talet kan inte, enligt min mening, förklaras med hjälp av Lundgrens rationella läroplanskod, däremot kan vi ta hjälp av hans reproduktionsteori och samtidigt vända blicken mot Englund's demokratiska utbildningskonception. Tornberg (2000) påpekar, precis som Englund, att 1970-talet var en tid fylld av samhällskritik och vad man nu skulle komma att gå igenom definierar hon som ett ”språkundervisningens paradigmskifte”(s. 168). Tornberg (2000) skriver:

Medan strukturalismen hade lovat ordning och systematik, behaviorismen inläringens effektivitet på vetenskaplig grund och essentialismen hade utgjort en självklar utgångspunkt för vad språkundervisningen skulle handla om, innebar nya strömningar inom lingvistik och inläringsteori och i internationellt samarbete omformulerade mål för språkundervisningen, att tidigare antaganden och utgångspunkter ställdes på huvudet (s. 168).

Vad gäller samhällskritiken så kom den även från pedagogiskt håll, understryker Tornberg (2000: 175–176). En antiauktoritär syn på skolan och undervisningen växte fram.

Kunskap tillägnades genom en aktiv skapande *process* där eleven var det ”skapande subjektet”. Ur detta utvecklades ett nytt pedagogiskt begrepp – *dialogpedagogiken*. Så som jag uppfattar Tornberg är dialogpedagogiken en effekt av en *rekonstruktivistisk* inriktning i undervisningen.

Som vi har sett ovan så intresserade sig forskare inom reproduktionsteorin för sociolingvistik och främst undervisningens diskurs. Jag uppfattar det som så att med hjälp av en ny pedagogik ville man ändra denna diskurs. Från att ha varit en diskurs som reproducerade maktförhållanden, ville man skapa en jämlik dialogisk diskurs. Lärare och elever skulle tillsammans bestämma undervisningens innehåll istället för att läraren undervisade i ett på förhand bestämt kunskapsstoff. Dessutom, ur ett sociokulturellt perspektiv såg man människan som en kulturvarelse - vi lär oss genom social interaktion och kommunikation med andra (Säljö 2000). Eleven sågs inte längre som ett objekt som kunskapen skulle föras över på, utan ett aktivt subjekt som själv inhämtar kunskap. Det var under den här perioden som förutsättningarna för en förskjutning inom språkpedagogiken från undervisning och metod till lärande och inlärastrategier skapades (Tornberg 2009: 215).

Språkundervisningen blir också ”en integrerad del av hela skolans verksamhet” (Malmberg 2001:16). I språkundervisningen kan man nu integrera andra ämnen, och den projektorganiserade undervisningen blir i viss mån ett ideal, där eleverna kan tillägna sig kunskap genom en skapande process.

### **2.5.5 De kommunikativa kompetenserna**

Låt oss nu gå vidare till det internationella samarbetet, som nämns i ovan citat. För att förbättra samarbetet mellan de västeuropeiska länderna efter andra världskriget bildades år 1949 Europarådet<sup>2</sup> (Tornberg 2000: 170–171). Ett nära samarbete krävde att man kunde kommunicera bättre med varandra mellan länderna. Därför bildades 1962 en ny enhet inom Europarådet, Conseil de la coopération culturelle (CDCC). Ett ökat samarbete, förbättrad språklig kommunikation och inte minst kulturell förståelse sågs som förutsättningar för demokrati och fred. CDCC arbetade med flertalet lingvister, bl.a. holländaren Jan van Ek för att förbättra språkundervisningen i medlemsländerna. van Ek (1977) presenterade något han kallade *the Threshold Level*. Detta var en beskrivning av de språkliga kommunikativa behov en vuxen person skulle kunna tänkas behöva för att fungera i en engelskspråkig gemenskap. Tornberg (2000: 171) understryker att Europarådets språkprojekt har kommit att väsentligt påverka språkundervisningen i Sverige.

Per Malmberg, som själv aktivt har medverkat i Europarådets språkprojekt och dessutom i framtagandet av kursplaner sedan 1960-talet, skriver att under 1980- och 1990-talen vidgades språkprojektets mål och man skapade en modell som var mer komplex än tröskelnivåerna (2001: 17–18). 1986 gav van Ek ut volymen *Scope* under rubriken *Objectives for foreign language learning*. Den största förändringen är synen på inläraren, hävdar Malmberg. Inläraren kan här inte längre endast förlita sig på sin förmåga att ta till sig kunskap d.v.s. sin kognitiva förmåga utan måste även använda en mängd andra förmågor i språkundervisningen.

van Ek tar upp *sex kommunikativa kompetenser* (Malmberg 2001: 18–19; enligt van Ek 1986). Den första kompetensen är den *lingvistiska*, som är grunden för all kommunikativ förmåga. Utan viss vokabulär och strukturkännedom kan man inte kommunicera. Den *sociolingvistiska*

---

<sup>2</sup> Europarådet (Council of Europe) ska inte förväxlas med Europeiska rådet (European Council) som är en institution inom EU.

kompetensen betyder att man har förmåga att anpassa sitt språk efter situation och person. *Diskurskompetensen* gäller t.ex. hur man inleder och avslutar ett samtal eller en text. Den *strategiska* kompetensen har att göra med förmågan att göra sig förstådd även om man inte har det ordförråd som krävs i en viss situation. Att ha kunskap i det främmande landets kultur och samhällsliv ger *sociokulturell* kompetens. Slutligen, den *sociala* kompetensen, som har att göra med viljan att interagera med andra, visa empati etc.

Volymen *Scope* och de sex kompetenserna har spelat en viktig roll i framtagandet av dagens kursplaner 2000 i språk, menar Malmberg (2001: 18). Även om kompetenserna inte nämns vid namn kan vi tydligt se deras påverkan på kursplanen i engelska:

De olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmågan att behärska språkets form, dvs. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare. När de egna språkkunskaperna inte räcker till behöver eleven kompensera detta genom att använda strategier som omformuleringar, synonymer, frågor och kroppsspråk. Förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i engelsktalande länder utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer /.../ (Språk: 2000: 85).

Förutom *Scope* så har ett annat verk från Europarådet påverkat utformningen av kursplaner 2000 i språk, nämligen *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001). *CEFR*, eller *GERS*<sup>3</sup> som det förkortas på svenska, togs fram under 1990-talet och har reviderats ett antal gånger sedan dess. I den svenska översättningen (2001/2007) beskrivs verket på följande sätt:

Den [*GERS*] tillhandahåller en omfattande beskrivning av de kunskaper och färdigheter man måste tillägna sig för att kunna kommunicera framgångsrikt på ett visst språk. Beskrivningen omfattar även den kulturella kontext i vilken språket ingår. I referensramen definieras också färdighetsnivåer som gör det möjligt att mäta de lärandes framsteg i varje fas av inlärningsprocessen och genom hela livet.

Syftet med *Gemensam europeisk referensram för språk* är att övervinna de kommunikationshinder mellan människor som arbetar med moderna språk, som uppstår till följd av skillnaderna mellan de olika utbildningssystemen i Europa. Referensramen kan utgöra ett hjälpmedel för ansvariga inom utbildningssektorn, kursutvecklare, lärare, lärarutbildare, examinationsinstitutioner etc. när de reflekterar över sina rutiner för att fastställa och samordna sitt arbete samt för att säkerställa att de möter de verkliga behoven hos de studerande som de har ansvar för (s. 1).

Malmberg (2001: 18–20) påpekar att när man byggde upp ett kursplanesystem för språken så använde man *GERS* som en modell såtillvida att man ville skapa olika steg som beskrev elevernas färdighetsutveckling. Det ena steget skulle tydligt bygga på det andra.

Det hade tidigare saknats en tydlig progression i övergången mellan grundskola och gymnasieskola och detta ville man uppnå genom att skapa ett sammanhängande system med sju steg. I ämnet engelska betyder detta att steg 1–4 hör till grundskolan medan steg 5–7 hör till gymnasiet, dock har man valt att kalla de tre stegen på gymnasiet för A, B och C.

---

<sup>3</sup> Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning

Tornberg (2000: 268) kritiserar kursplan 2000 såtillvida att hon tycker att en kommunikativ språksyn inte är kompatibel med individuell betygsättning. Kommunikation är dialogisk, d.v.s. den sker mellan olika individer och det är dynamiken i dialogen som definierar hur individen agerar. Enligt Tornberg är det alltså inte bara upp till den enskilde individen hur bra den kommunicerar och fokus måste därför flyttas från individen till själva kommunikationen. Exakt hur detta skulle gå till framgår inte av Tornbergs avhandling, men jag tycker mig här se den problematiska relationen till kunskapsmätning som framträdde i Börjesson & Nylunds tolkning av den demokratiska utbildningskonceptionen (se kap. 2.4.4).

## 2.6 Den nya utbildningsretoriken

Tornberg (2009) tar upp något som uppstår under 1990-talet och som Säfström & Östman (1992) tidigare hade definierat som ”den nya utbildningsretoriken”. Denna retorik tar form i dagspressen i samband med skiftet från en socialdemokratisk till en borgerlig regering 1991. Tornberg (2009) sammanfattar denna retorik så här:

Uttryck som ”kunskapsrespekt”, ”kunskapsinriktad hållning”, ”kunskapsavsnitt”, ”de viktiga kunskaperna”, ”lägre kunskaper” och ”mer kunskaper” framfördes som argument i debatten för en ny (och bättre) skola som sedan skulle komma att utlovas som ”Europas bästa skola”. Säfström & Östman menar att denna användning av begreppet ”kunskap” var politiskt laddad och riktad mot den ”gamla” skolan som beskrevs som flummig och styrd av ideologiska särintressen, medan den ”nya” skolans grund skulle bygga på respekt för kunskap (särskilt vetenskaplig kunskap) och vara förankrad i 90-talets ekonomiska realiteter – underförstått – därmed fri från ideologiska särintressen (s. 31-32).

År 2006 vinner den borgerliga alliansen valet och tidigare samma år kommer Matilda Wiklund ut med sin avhandling *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* där hon analyserar den utbildningspolitiska diskurs som tog form på *Dagens Nyheter*s ledar- och debattsidor under 1990-talet.

Wiklund skriver att ”en låg grad av dialog och meningsutbyte förekommer i den diskursiva praktik jag studerat” (2006: 203). Hon hävdar att DN Debatt är känd för att ha starka gatekeepers som gör det svårt för andra röster än de borgerliga att göra sig hörda (2006: 203–205). Hon påpekar själv att det finns en skillnad mellan ledar- och debattsidor och en kritik som kan framföras mot hennes avhandling är att om hon ville undersöka vilka utbildningspolitiska debatter som konstituerades, borde hon ha utelämnat ledarsidorna och fokuserat på debattsidorna. Att en liberal tidnings ledarsida förespråkar en liberal utbildningspolitik borde knappast förvåna. Wiklund hävdar att vad som uppstår på de här sidorna är en kamp mellan en nyliberal och konservativ diskurs, istället för en diskurs mellan socialdemokrater och borgerliga. Samtidigt påpekar hon att det ibland är svårt att ringa in en artikelförfattares politiska hemvist på grund av att ”socialdemokratiskt språkbruk förefaller anamma begrepp som traditionellt ansetts tillhöra en mer borgerligt orienterad retorik” (s. 205). Hon skriver också att det vore mer korrekt att benämna det som hon studerat som en utbildningspolitisk manifestation istället för en utbildningspolitisk debatt. Så vad innehåller då denna utbildningspolitiska manifestation?

Ett utbildningssystem som möjliggör *differentiering* förespråkas (Wiklund 2006: 163). Enligt det riksdagsbeslut 1991 som togs under en socialdemokratisk regering och som ligger till grund för Lpf94 ska alla gymnasieprogram vara treåriga och ha gemensamma kärnämneskurser som leder till allmän högskolebehörighet. Denna politik framställs som att man ”i absurdum drivit linjen att alla elever ska ha samma utbildning långt upp i utbildningssystemets årskurser” (s. 163). Detta menar man är en metod som stjälper istället för hjälper och ett differentierat skolsystem framställs som ett medel att stödja elever som har problem i skolan. Skolan ska fokusera på *individ* och låta eleven och föräldrarna välja den utbildning som bäst passar elevens kompetenser och motivation (s. 176).

Det är vidare viktigt att utbildningssystemet ställer högre *kunskapskrav* (Wiklund 2006: 165). Differentiering och olika kunskapskrav är sammanlänkade och kunskapsuppdraget är själva grunden för utbildningssystemet och i den

nyliberala diskurs som verkar kopplas detta till näringslivets krav och samtidens ekonomiska realiteter. I den mer konservativa diskursen handlar det mer om att värna traditionell och beprövad kunskap. / - - - / En skolpolitisk situation som måste förhålla sig till såväl högpresterande och studiemotiverade som svagpresterande och skoltrötta etableras som legitimitet för politiskt ställda krav på en mer differentierad gymnasieskola som kan tillgodose olika kunskapskrav (s. 165).

Kunskap framställs också som något som är *mätbart* (s. 165) och i diskursen knyts kunskapsbegreppet framför allt till *ämneskunskap*.

Det aktualiserar en syn på kunskap som hemmahörande i absolut och naturligt avgränsade ämnen vilka har sin grund i vetenskapliga discipliner med givna och särskiljbara innehåll (s. 177).

Till skillnad från den socialdemokratiska utbildningspolitiska diskurs som man här kritiserar så kopplar man samman *faktakunskap och fostran*, d.v.s. faktakunskap ses som ett verktyg för att upprätthålla samhällets värdegrund (s. 173–174).

Wiklund menar att den här utbildningspolitiska manifestationen har sina rötter i Kunskapsrörelsen som uppstod under 1970-talet och som ”vände sig mot vissa progressivistiska [läs: rekonstruktivistiska] utbildningsidéer och förespråkade ”back to basics” (s. 87). Så som jag uppfattar Wiklund så ser hon *Dagens Nyheter*s roll under 1990-talet som en stark opinionsbildare som har varit en viktig del i att skapa ett alternativ till den dominerande socialdemokratiska utbildningspolitiken.

## 3. Metod

I det här kapitlet följer en redogörelse för val av metod och det mest centrala materialet samt studiens genomförande och dess tillförlitlighet.

### 3.1 Val av metod

Målet har varit att beskriva den kunskapssyn som framträder i ett specifikt dokument, *Ämnesplan för ämnet engelska*, och hur denna kunskapssyn påverkar språkundervisningen. Därför har jag tagit fram ”det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår” (Esaiasson et al. 2007: 237). Metoden jag har valt är alltså den kvalitativa textanalysen (Esaiasson et al. 2007: 237–239). Det ska nämnas att analysen även tangerar den diskursanalytiska metoden såtillvida att ämnesplanen har inplacerats i en utbildningspolitisk diskurs. Vidare har jag i min analys en teoretisk anknytning till läroplansteori och språkdidaktik.

### 3.2 Material

Det material som jag har använt för att etablera en teoretisk anknytning samt skapa en historisk bakgrund ur ett läroplansteoretiskt perspektiv är framförallt pedagogikprofessor Ulf P. Lundgrens verk *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* (1979) samt en avhandling i två delar skriven av pedagogikprofessor Tomas Englund – *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1990-talet* (1986) och *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (2005). Den andra delen av Englunds avhandling skrevs ursprungligen på engelska men jag har här använt mig av den senare utkomna svenska översättningen. Inom läroplansteori intresserar man sig för ett visst samhälles utbildningsprocess och jag menar att det därför är naturligt att sammankoppla ett styrdokument som den nya ämnesplanen med läroplansteori. I kapitel två har jag också försökt visa att begreppet läroplanskod är förknippat med kunskapssyn. Orsaken till att mitt val av material föll på Lundgren och Englund var att de är centrala personer inom svensk läroplansteori.

Det material som har varit centralt ur ett språkdidaktiskt perspektiv är docent Ulrika Tornbergs avhandling *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om kommunikation och kultur i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* från år 2000 samt hennes bok *Språkdidaktik* (2009) som, även om den innehåller Tornbergs egna värderingar, har forskningsanknytning. Eftersom textanalysen gällde ett styrdokument i språk, och jag i nästa steg ville se hur en viss kunskapssyn påverkar språkundervisningen, var det naturligt att använda mig av ett språkdidaktiskt perspektiv. Tornbergs material är intressant såtillvida att det tydligt länkar språkdidaktik och läroplansteori.

Matilda Wiklunds avhandling *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* (2006) har gett mig en inblick i ”den nya utbildningsretoriken” och gjorde mig mer känslig för enstaka ords betydelse, kanske både på gott och ont.

Med ovan nämnda material har en historisk bakgrund och ett utbildningspolitiskt sammanhang, och inte minst ett utbildningsretoriskt sammanhang, skapats som har varit till hjälp vid min textanalys.

Jag vill även kommentera det material som hänvisas till och citeras i den kommande resultatdelen i uppsatsen. Det mest betydelsefulla dokumentet för föreliggande uppsats är naturligtvis det dokument som har analyserats – *Ämnesplan för ämnet engelska* (Skolverket 2010b). Den kommentar som följer med ämnesplanen (Skolverket 2010b) har jag här sett som en del av ämnesplanen, eftersom jag menar att man som lärare inte till fullo kan förstå ämnesplanen utan denna kommentar. I resultatdelen av uppsatsen hänvisar jag även till Skolverkets redovisning av de nya ämnesplanerna för gymnasiet (Skolverket 2010a), som i mer generella termer förklarar ämnesplanernas uppbyggnad.

Den nya ämnesplanen relateras också delvis till den nuvarande kursplanen (Skolverket 2000) för att påvisa skillnader och likheter. Jag hänvisar vidare till den statliga offentliga utredningen – *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (2008: 27) – samt propositionen – *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (2008/09: 199) – som ligger till grund för Gy2011 och de nya ämnesplanerna. De här dokumenten har varit till hjälp för att skapa en kontext ur vilken ämnesplanen har uppstått. Detta betyder att när jag hänvisar till vad jag har kommit fram till i min textanalys måste man även ta hänsyn till den här kontexten.

För ytterligare information gällande referensmaterial hänvisas till referenslistan i slutet av uppsatsen.

### **3.3 Genomförande**

I uppsatsens inledning framgick det att det var två debattartiklar med olika kunskapssyn som väckte intresset hos mig att analysera *Ämnesplan för ämnet engelska*. Jag kontrollerade därefter så att det fanns relevant material att tillgå. Nästa steg var att formulera ett PM som presenterades för min handledare.

Tidigt i processen skrev jag det inledande kapitlet där syfte och frågeställningar framgår. Sedan började det mödosamma arbetet med att läsa in mig på framförallt läroplansteori och språkdidaktik, men även utbildningsretorik, och föra anteckningar. Därefter skrev jag kapitlet *Teoretisk anknytning och historisk bakgrund*.

När ett historiskt och utbildningspolitiskt sammanhang hade skapats läste jag de delar som berör språkundervisning i den offentliga utredningen samt propositionen som ligger till grund för Gy2011 och därefter påbörjade jag min textanalys av ämnesplanen. Jag beslutade att dela in resultatdelen i en beskrivnings- och en tolkningsdel och hoppas att jag med denna indelning har lyckats göra resultatdelen överskådlig.



När resultatdelen var klar träffades jag och min handledare igen och gick igenom materialet så långt. Efter det här mötet tillkom de kvarvarande kapitlen *Metod* och *Slutdiskussion*.

### 3.4 Analysens tillförlitlighet

Det ligger i den kvalitativa textanalysens natur att den inte kan vara objektiv. Den kvalitativa textanalysen grundar sig på tolkningar som är gjorda av en viss individ med vissa specifika erfarenheter som har format den här individen. Att en annan individ med andra erfarenheter skulle komma fram till exakt samma tolkningar som jag har gjort, alltså *replikera* mina tolkningar, är inte sannolikt och inte heller ett krav (Stukát 2005: 8). Däremot måste en kvalitativ textanalys ha rimliga och trovärdiga tolkningar (Stukát 2005: 125–129).

Detta skulle kunna ses som den kvalitativa textanalysens *reliabilitet*. Jag har i min analys strävat efter att underbygga mina tolkningar väl.

Vidare så har jag strävat efter att så tydligt som möjligt citera och referera till olika typer av material så att det inte ska uppstå frågor kring vem som har sagt vad etc. Jag har också försökt vara tydlig med vad som är min uppfattning eller tolkning i uppsatsen.

Det ska påpekas att även mitt urval av litteratur ger mig en viss förförståelse och så påverkar hur jag tolkar den text jag analyserar. Ett annat urval kanske skulle styrt min tolkning av samma ämnesplan i en annan riktning. Detta kan ses som en svaghet i min metod.

Analysen måste även ha *validitet*, d.v.s. jag måste undersöka det som jag säger jag ska undersöka (Stukát 2005: 125–126). Jag har här strävat efter att ha en röd tråd genom hela uppsatsen vad gäller mina frågeställningar och så skapa en brygga mellan teori- och analysdelen i uppsatsen.

Om min analys kan anses vara tillförlitlig är slutligen upp till läsaren att bedöma.

## 4. Ämnesplan för ämnet engelska – resultat av textanalys

En kursplan är ett politiskt dokument och som sådant är den ett uttryck för en ideologisk styrning, påpekar Jarl & Rönnäng (2010: 88–89). Man gör därför klokt i att fundera på vad som sägs i kursplanen, men också på vad som *inte* sägs. Dessutom är en kursplan, med Tornbergs ord, ”en bärare av historiska rötter” (2000:17). Vad är det för kunskapssyn som framträder i den nya ämnesplanen, vilka rötter utmärker sig och hur påverkar detta språkundervisningen? Först kommer en beskrivning av för mina frågeställningar väsentliga delar av ämnesplanen, därefter följer min tolkning.

### 4.1 Beskrivning

Innan vi tittar på ämnesplanen mer i detalj är det några övergripande saker som har förändrats i jämförelse med kursplan 2000 och som bör nämnas, nämligen:

- Kursplanen heter numera ämnesplan.
- Kurserna i engelska har döpts om till Engelska 5, 6 och 7 (tidigare Engelska A, B och C).
- Ett nytt betygssystem med bokstäverna A–F har införts där A–E är godkända betyg och F är underkänt betyg.

#### 4.1.1 Inledning

Den nya kursplanen har alltså döpts om till ämnesplan och det fullständiga namnet är *ämnesplan för ämnet engelska*. Denna ämnesplan har en kort inledning där man, enligt Skolverkets redovisning (2010a: 5), motiverar varför ämnet finns:

Det engelska språket omger oss i *vardagen* och används inom skilda områden som kultur, politik, utbildning och ekonomi. *Kunskaper* i engelska ökar *individens* möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i ett globaliserat *studie- och arbetsliv*. *Kunskaper* i engelska kan dessutom ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och *större förståelse* för olika sätt att leva [mina kursiveringar] (2010b: 2).

#### 4.1.2 Ämnets syfte

Efter denna korta inledning följer rubriken *Ämnets syfte*. När man läser Skolverkets redovisning (2010a) får man reda på att texten under rubriken delas in i *syftestext* och *måltext*. I själva ämnesplanen förekommer dock inte ordet *mål* en enda gång. Skolverket skriver i sin redovisning:

I syftestexten beskrivs vilka kunskaper eleverna ska utveckla *genom undervisningen* [min kursivering] i ämnet. För att vara styrande uttrycks detta uppfordrande i ”ska-form”, där ”ska” styr undervisningen. /- - / I syftestexten uttrycks också sådant som inte ska betygsättas (2010a: 6).

Låt oss också titta på ett citat från själva ämnesplanen:

*Eleverna ska ges möjlighet [min kursivering] att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga (2010b: 2).*

Det är ”genom undervisningen i ämnet” eleverna ska utveckla kunskaper. Eleverna ”ska ges möjlighet att /.../”. Detta uttryck löper som en röd tråd genom hela texten under rubriken *Ämnets syfte*.

I ovan citat blir det också uppenbart att man vill att eleverna ska utveckla en *funktionell* och *kommunikativ* språkförmåga.

Denna [kommunikativa] förmåga innefattar dels *reception*, som innebär att förstå talat språk och texter, dels *produktion och interaktion*, som innebär att formulera sig och samspele med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. Genom undervisningen ska eleverna även ges möjlighet att utveckla språklig säkerhet i tal och skrift samt förmåga att uttrycka sig med variation och komplexitet. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika strategier för att stödja kommunikationen och för att lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till.

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används [mina kursiveringar] (2010b: 2).

I ovan citat från ämnesplanen ser vi att den kommunikativa förmågan delas in i *reception*, *produktion* och *interaktion*.

Den efterföljande *måltexten* lyder så här:

*Undervisningen i ämnet engelska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:*

- 1) Förståelse av talad och skriven engelska samt förmåga att tolka innehållet.
- 2) Förmåga att formulera sig och kommunicera på engelska i tal och skrift.
- 3) Förmåga att använda språkliga strategier i olika sammanhang.
- 4) Förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och situationer.
- 5) Förmåga att diskutera och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används (Skolverket 2010b: 3).

Den inledande meningen i måltexten i kursplan 2000 lyder istället: ”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs” (Skolverket 2000: 87).

I sin redovisning skriver Skolverket vidare om ämnesplanens måltext: ”I målen uttrycks det som ska betygsättas och samtliga mål utgör betygsunderlag” (2010a: 7). I kursplan 2000 krävs det för att få betyget Godkänt i kursen Engelska A att eleven ”tar ansvar för att planera, genomföra och utvärdera sitt arbete samt använder lämpliga hjälpmedel” (Skolverket 2000: 88). En sådan formulering finns inte i den nya ämnesplanens måltext och ska följaktligen inte betygsättas.

Ytterligare en förändring är introduktionen av begreppet *flerspråkighet* i syftestexten i den nya ämnesplanen:

Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem möjlighet att utveckla flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra (2010b: 2).

Begreppet kommer från Europarådet och har fått en stor inverkan på rådets språksyn. Så här beskriver man begreppet i GERS:

Begreppet flerspråkighet betonar det faktum att när en persons språkerfarenheter utvidgas i ett kulturellt sammanhang, från det språk som talas i hemmet via det språk som talas i samhället i stort och till språk som talas av andra människor (oavsett om man har lärt sig det i skolan, vid universitetet eller genom direkta erfarenheter), så delar han/hon inte in de här språken och kulturerna i separata mentala fack, utan bygger snarare upp en kommunikativ kompetens där alla språkkunskaper och språkerfarenheter ingår, och där språken är förbundna med och påverkar varandra. I olika situationer kan en person på ett flexibelt sätt använda olika delar av denna kompetens för att effektivt kommunicera med en viss samtalspartner. /- - -/ Sett i detta perspektiv förändras målet för språkutbildning väsentligt. Målet är inte längre att fullständigt behärska ett, två eller kanske tre språk vart och ett för sig, med målsättningen att tala som "en modersmålstalare" (Europarådet 2001: 4–5).

#### 4.1.3 Kurser i ämnet/centralt innehåll

Nästa rubrik är *Kurser i ämnet* och här ser vi att kurserna numera heter Engelska 5, 6 och 7 istället för som tidigare Engelska A, B och C. Skolverket skriver i sin kommentar att denna förändring gjorts "i enlighet med det steg som kursen motsvarar" (2010b: 15). Som tidigare påpekats består engelskundervisningen i den svenska grund- och gymnasieskolan av sju olika nivåer. I grundskolan finns nivåerna 1-4 och i gymnasieskolan nivåerna 5-7.

De olika nivåerna i språkundervisningen knyts också allt mer till GERS där man använder sig av 12 olika färdighetsnivåer för inläring av ett främmande språk: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 och så vidare ända fram till C2.2 (Europarådet 2001: Kap. 3). För gymnasiet betyder detta att Engelska 5 motsvarar B1.2, Engelska 6 motsvarar B2.1 och slutligen Engelska 7 motsvarar B2.2–C1. Denna jämförelsetabell finns nu med i kommentaren till ämnesplanen (Skolverket 2010b: 14). I kommentaren till ämnesplanen kan man läsa att varje

färdighetsnivå beskrivs utförligt i GERS när det gäller såväl *receptiva* [min kursivering] färdigheter (lyssna och läsa) som *produktiva* [min kursivering] (tala och skriva) och *interaktiva* [min kursivering] färdigheter (samtala och medverka i skriftväxling) (2010b: 14).

Vidare kan man läsa i kommentaren till ämnesplanen att syftet med att anknyta språknivåerna i gymnasieskolan till GERS

är att eleven, om hon eller han vill studera vidare eller arbeta i ett annat europeiskt land, ska kunna använda sig av jämförelser som visar att ett svenskt kursbetyg i engelska motsvarar en viss nivå i GERS (Skolverket 2010b: 14).

Efter rubriken *Kurser i ämnet* följer texter relaterade till var och en av kurserna. Varje kurstext i engelska inleds med rubriken *Centralt innehåll*. Ett begrepp som inte existerar i kursplaner 2000. I sin redovisning skriver Skolverket:

Det centrala innehållet anger just det innehåll som är centralt. Utöver det som anges i det centrala innehållet kan läraren välja också annat innehåll, men läraren *måste* [min kursivering] i undervisningen behandla det som anges i det centrala innehållet (2010a: 10).

En genomgående linje för alla tre engelskkurserna är att undervisningen ska innehålla ämnesområden ”med anknytning till elevernas utbildning samt samhälls- och arbetsliv” (Skolverket 2010b: 3).

Vi kan också se att det centrala innehållet inte är detaljstyrt, men att det finns en uttalad progression.

Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel manualer, populärvetenskapliga texter och reportage (Engelska 5, s. 4).

Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel formella brev, populärvetenskapliga texter och recensioner (Engelska 6, s.7).

Sakprosa av olika slag och med olika syften, till exempel avtalstexter, fördjupande artiklar och vetenskapliga texter (Engelska 7, s. 10).

Under *centralt innehåll* för Engelska 7 (s. 10) framgår också att ett arbete inom ett fördjupningsområde är obligatoriskt, något sådant krav finns inte i kursplan 2000.

Ytterligare skillnader mellan de nya engelskkurserna och ”ABC-kurserna” framgår även av följande. I den statliga utredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* som ligger till grund för Gy2011 skriver utredaren Anita Ferm om Engelska 6:

En nyhet jämfört med dagens system är att jag bedömer att denna andra kurs i engelska bör krävas för grundläggande högskolebehörighet/.../. Bakgrunden till detta är att det är regel snarare än undantag att högskolestudier i Sverige omfattar kurslitteratur på engelska (SOU 2008: 27 s. 351).

I kommentaren till ämnesplanen ser vi att man har tagit fasta på detta:

Kursen engelska 6 ger eleven en större säkerhet och bredd i sina språkkunskaper. Kursen har en mer analytisk inriktning och perspektiven vidgas ytterligare mot språkanvändning i varierande och komplexa situationer. Anknytningen till elevernas utbildning utvecklas, och får en något mer högskoleförberedande karaktär (Skolverket 2010b: 16).

I kursplan 2000 omnämns inte Engelska B som en högskoleförberedande kurs, utan där är det endast Engelska C som uttryckligen är högskoleförberedande (Skolverket 2000: 86).

Anita Ferm skriver vidare att Engelska 7

motsvarar i stort sett dagens Engelska C. Den nya tredje kursens funktion bör vara att *yterligare* [min kursivering] förbereda eleverna för studier på högskolenivå. Den bör därför i hög grad koncentreras på att utveckla elevernas förmåga att läsa längre och mer komplicerade texter samt deras förmåga att skriva utredande. Denna högskoleförberedande funktion bör betonas i jämförelse med dagens kurs Engelska C (SOU 2008: 27 s. 351).

Detta är också något som framträder under *centralt innehåll* för Engelska 7 under rubriken *Reception*:

Sammanhängande talat språk och samtal av olika slag, till exempel debatter, fördjupande reportage och *föreläsningar*. /- - / Strategier för att överblicka och strukturera information i *större textmängder* eller längre sekvenser av talat språk [mina kursiveringar] (Skolverket 2010b: 10).

Detta framträder också under rubriken *Produktion och interaktion*:

Muntlig och skriftlig produktion och interaktion i olika situationer och med olika syften, där eleverna argumenterar ur olika perspektiv, ansöker, resonerar, värderar, *utred*er [min kursivering], förhandlar och motiverar sina åsikter (Skolverket 2010b: 10).

I propositionen *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (2008/09: 199, s. 112–116) framkommer det att Engelska 5 ska vara obligatorisk på alla gymnasieprogram, att Engelska 6 ska vara obligatorisk på de högskoleförberedande programmen och tillval på yrkesprogrammen, och att Engelska 7 ska vara tillval på de högskoleförberedande programmen. I linje med utredaren Anita Ferm's förslag kommer nu också Engelska 6 krävas för att få grundläggande högskolebehörighet.

#### 4.1.4 Kunskapskrav

Under rubriken *Kunskapskrav* definierar man vilka krav som ställs på eleven för att han eller hon ska nå ett visst betyg på kursen. Inte heller detta begrepp existerar i kursplan 2000 där man istället använder sig av uttrycket *betygskriterier*. I kommentaren till ämnesplanen står det att ”kunskapskrav[en] i ämnesplanen är noggrant avstämda i förhållande till nivåerna i GERS” (Skolverket 2010b: 15). Vi får också veta att på de olika färdighetsnivåerna 5-7 görs jämförelsen med GERS ”med utgångspunkt från den nivå som anges i kunskapskraven för betyget E” (Skolverket 2010b: 14) (se betygsskala ovan).

## 4.2 Tolkning

Den nya kursplanen har fått namnet *ämnesplan* och man kan tycka att detta är en obetydlig förändring, men med den historiska bakgrund vi nu har fått med oss signalerar detta en utbildningsfilosofisk förändring, menar jag. I kursplaner 2000 lägger man fokus på gymnasiet kurser, men nu ser vi en återgång till att fokusera på *den traditionella ämnesindelningen*. Även om detta inte innebär någon direkt förändring för just ämnet engelska, som vi kommer se längre fram – för de samhällsorienterade och naturvetenskapliga ämnena har detta en större påverkan som vi kunde se i uppsatsens inledande citat – så har namnbytet ett symboliskt utbildningspolitiskt värde, hävdar jag.

I ämnesplanens inledning kan vi läsa frasen ”kunskaper i engelska”. I kursplan 2000 använder man sig inte av det här uttrycket utan har istället valt att skriva: ”Utbildning i engelska/.../” (Skolverket 2000: 84). Jag menar att även här har valet av ordet ”kunskap” ett symboliskt värde om vi påminner oss om det som Säfström & Östman (1992) kallade ”den nya utbildningsretoriken” där begreppet kunskap var ”politiskt laddat” och riktat mot den ”socialdemokratiska flumskolan”. Även det faktum att man har bytt ut begreppet *betygskriterier* mot *kunskapskrav* skickar en signal och kanske till och med en starkare signal än exemplet ovan.

I inledningen hamnar *individen* i fokus. Individen har *nytta* av kunskaper i engelska i *vardagen*. Kunskaper i engelska skapar ökade möjligheter till kontakter, det skapar möjligheter för individen att ingå i olika sammanhang som t.ex. ett globaliserat studie- och arbetsliv. Här framträder alltså en *pragmatisk* syn på det engelska språket. Dessutom ger kunskaper i engelska individen förståelse för olika sätt att leva, vilket jag tolkar som om kunskaper *fostrar* individen i en demokratisk anda.

Under rubriken *Ämnets syfte* tolkar jag det som om elevens ansvar för att ta *initiativet i undervisningen* minskar. Det sätt som man väljer att uttrycka sig på i ämnesplanen skiljer sig från kursplan 2000. I den nya ämnesplanen ställer man ett uttalat krav på *undervisningen*, d.v.s. på vad undervisningen och läraren ska göra för att möjliggöra elevens språkinläring, medan man i kursplan 2000 ställer ett uttalat krav på *eleverna*. Ett ytterligare stöd för denna tolkning är att elevens planering, utförande och utvärdering av den egna språkinläringen inte längre ska betygsättas.

Att den kommunikativa funktionella språksynen kvarstår uttrycks tydligt i syftestexten. Även om fokus är på begreppen *reception*, *produktion* och *interaktion* så kan man se att de *sex kommunikativa kompetenserna* som tas upp av van Ek i *Scope* finns med, även om de inte nämns vid namn. Att förstå och dessutom själv producera språk går inte utan *lingvistisk* kompetens, vilket är själva grunden i kommunikation. Att ”formulera sig och samspela med andra” är *diskursiv* och *social* kompetens. Att ”anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare” är *sociolingvistisk* kompetens. Att ”använda olika strategier för att stödja kommunikationen” är naturligtvis *strategisk* kompetens. Att ”utveckla kunskaper om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser” är *sociokulturell* kompetens. Att begreppen *reception*, *produktion* och *interaktion* får en central roll här har onekligen att göra med att man ytterligare närmar sig *GERS* och dess färdighetsnivåer.

Genom att kravet på att eleven ska ta initiativet i undervisningen minskar och man istället lägger betoningen på lärarens skyldighet att styra undervisningen, är det min tolkning att den kommunikativa språksyn som framträder i ämnesplanen inte har sin bas i dialogpedagogiken med sin rekonstruktivistiska inriktning där man ville skapa en jämlik dialogisk diskurs. Även om dialogpedagogiken öppnade upp för de kommunikativa kompetenserna och *ämnesintegrering i språkundervisningen*, menar jag att den kommunikativa språksynen i ämnesplanen snarare har sin grund i *den audiolingvala metoden* och Europarådets, som jag uppfattar det, vidareutveckling av denna strukturalistiska metod. Istället för att ha en inriktning mot en jämlik dialogisk diskurs har den en pragmatisk inriktning – individen ska ha nytta av sina språkkunskaper i studie- och arbetslivet. Därför måste språkundervisningen anpassas till elevens utbildning. Det funktionella draget förstärks ytterligare. I syftestexten kan man också se att denna kommunikativa språksyn har sin grund i *behaviorismen*. Begreppen *reception*, *produktion* och *interaktion* har vidareutvecklats från behaviorismens *färdighetsbegrepp höra, tala, läsa och skriva*, som är nära förknippade med den audiolingvala metoden. Ett ytterligare tecken på dess koppling till den audiolingvala metoden är att man introducerar flerspråkighet i ämnesplanen. Man har alltså ett sätt att tänka på språket som var utmärkande för just denna metod: ”Målet är inte längre att fullständigt behärska ett, två eller

kanske tre språk vart och ett för sig, med målsättningen att tala som ”en modersmålstalare” ” (Europarådet 2001: 5).

Att den proposition som ligger till grund för Gy2011 heter *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* har framgått tidigare, så att den här ämnesplanen har *högre kunskapskrav* än den tidigare kursplanen kommer väl kanske inte som en överraskning. I den statliga offentliga utredningen *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, som i sin tur ligger till grund för ovan proposition framgår följande:

En vanlig uppfattning bland lärare och elever är att dagens Engelska A upplevs som att den inte bygger vidare från grundskolans nivå, utan känns som en upprepning av undervisningen i engelska i årskurs 9 (SOU: 2008: 348).

Namnbytet till Engelska 5, 6 och 7 tolkar jag, i ljuset av ovan citat, som ett sätt att tydligare signalera att det i övergången mellan grund- och gymnasieskola ska finnas en progression och att nivå fem inte ska användas som en repetitionskurs (vilket ju inte heller var tanken från början). Dessutom är Engelska 6 en högskoleförberedande kurs och denna kurs kommer att krävas för att få grundläggande högskolebehörighet, vilket inte har varit fallet tidigare. Slutligen, för att kunna följa en naturlig progression från Engelska 6 och ytterligare förbereda eleverna för studier på högskolenivå, samt med kravet på ett arbete inom ett fördjupningsområde, så kan jag inte annat än att uppfatta denna kurs som en mer avancerad kurs än Engelska C. Vidare har man bytt ut begreppet betygskriterier mot kunskapskrav, vilket är en skarpare skrivning och signalerar *hårt arbete*.

Trots att ämnesplanen helt klart innehåller en måltext så använder man sig inte av det här ordet överhuvudtaget. Istället väljer man att introducera begreppet *centralt innehåll* och signalerar så att det finns vissa saker som undervisningen *måste* innehålla. Jämfört med tidigare anses det nu finnas ett visst *ämnesstoff* i vilket eleverna bör undervisas. Att det finns krav på att undervisningen ska ha ett visst innehåll är en återgång till hur det var innan kursplaner 2000 introducerades. Detta kan inte tydas på annat sätt än att vi rör oss från en målstyrd undervisning tillbaka till en mer innehållsstyrd sådan. Som vi har sett ovan är det inte frågan om en detaljstyrning men det är en tydlig signal om att pendeln har svängt.

Som vi har sett så knyts undervisning och bedömning i engelska alltmer till *GERS*. I *GERS* har man ett verktyg för att *mäta språkkunskap* och också *jämföra språkkunskaperna* i de olika europeiska länderna. Detta för att underlätta rörlighet och samarbete mellan länderna vare sig det gäller studie- eller arbetsliv. Den något problematiska relationen till kunskapsmätning som framträdde i Börjesson & Nylunds tolkning av Englund's demokratiska utbildningskonception, eller att en kommunikativ språksyn skulle vara inkompatibel med individuell betygsättning, vilket Tornberg hävdar, existerar inte här.

I ämnesplanen samt i dess medföljande kommentarer och redovisning förespråkas *differentiering* i språkundervisningen. Dels är Engelska 6 ett krav för grundläggande högskolebehörighet men kursen är inte obligatorisk på alla nationella gymnasieprogram, dels har man formulerat sig så i ämnesplanen att undervisningen måste ha anknytning till elevens utbildning. Eftersom man väljer att placera denna skrivning under *centralt innehåll*,



lyfter man fram detta jämfört med den tidigare kursplanen. I praktiken borde detta betyda att gymnasieelevers undervisning i engelska kommer se ganska olika ut, mer så än tidigare. Slutligen, det nya betygssystemet differentierar också mer än tidigare genom att man sprider ut elevernas prestationer på en längre betygsskala.

Att undervisningen i engelska *måste* ha anknytning till elevens utbildning gör att jag tolkar det som om att *ämnesintegration* fortfarande har en central plats, om inte en starkare plats än tidigare, i engelskundervisningen. En starkare ämnesintegration är ett sätt att ytterligare anpassa undervisningen till individens val av utbildning.

Vad är det då för kunskapssyn som framträder här? Min tolkning är att den har starka drag av både *essentialism* och *progressivism*.

De mest centrala *essentialistiska* dragen är införandet av ämnesplaner som signalerar traditionell ämnesindelning, införandet av centralt innehåll där ett visst ämnesstoff ska behandlas, läraren har i större utsträckning än tidigare ansvar för att ta initiativet i undervisningen och styra undervisningen, införandet av begreppet kunskapskrav signalerar också att språkinläring är hårt arbete.

*Progressivistiska drag* är framförallt den pragmatiska syn på kunskap och språkinläring som har visat sig – individen ska ha nytta av sina språkkunskaper i vardagen i studie- och arbetsliv, språkundervisningen ska ämnesintegreras, kunskap är mätbar och differentiering förespråkas.

Ämnesplanen har ju utarbetats under en borgerlig alliansregering med en folkpartistisk utbildningsminister så att här påpeka att det finns starka liberala drag, men även konservativa drag, i ämnesplanen kan kännas överflödigt. Kanske måste man ändå understryka dessa framförallt liberala drag för att förstå vad som verkar vara en okomplicerad relation till differentiering i undervisningen. Som vi har sett tidigare (kap. 2.3) ser man inom liberalismen den gemensamma grundutbildningen för alla som en kompenserande faktor med möjlighet för individen att välja utbildning och yrke, och basera detta val snarare på fallenhet och intresse än på klasstillhörighet. Man har helt enkelt inte ett klassperspektiv på differentiering inom skolan. Lundgren å andra sidan hävdar ju att detta individperspektiv är ett sätt att dölja klasskonflikter (se kap. 2.4.3).

Jag tolkar det vidare som om att det i ämnesplanen finns en motsättning mellan *essentialism* och *progressivism* i detta att man signalerar traditionell ämnesindelning samtidigt som man förespråkar ämnesintegration. Detta tyder på den utbildningspolitiska motsättning som Englund hävdar är typisk för den medborgerliga läroplanskoden där politiska kompromisser är ständigt närvarande. Jag menar att min textanalys ovan innehåller mycket som är utmärkande för den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen, inte minst den här motsättningen mellan *essentialism* och *progressivism*. Om detta är en tillräckligt stor förändring inom utbildningens område för att man ska kunna säga att en ny, eller snarare nygammal, utbildningskonception är på väg att etableras, är jag inte rätt person att bedöma.

## 5. Slutdiskussion

Detta sista kapitel innehåller en sammanfattning och slutsatser samt en diskussion kring pedagogiska implikationer, förslag till fortsatt forskning och analysens begränsningar. Kapitlet och uppsatsen avslutas med ett slutord.

### 5.1 Sammanfattning och slutsatser

Det övergripande syftet med den här uppsatsen har varit att klargöra tankestrukturen i *Ämnesplan för ämnet engelska* för gymnasieskolan. Det mer specifika syftet har här varit att ta reda på vad det är för kunskapssyn som framträder i ämnesplanen samt hur denna styr språkundervisningen. Läroplansteori och ett språkdidaktiskt perspektiv har fungerat som ramverk inom vilka jag har kunnat utföra min textanalys.

I min textanalys har jag kommit fram till att den kunskapssyn som genomsyrar *Ämnesplan för ämnet engelska* har starka drag av de två utbildningsfilosofierna *essentialism* och *progressivism*. De mest utmärkande dragen i ämnesplanen är följande. (För en utförligare redovisning av vilka drag som hör till vilken utbildningsfilosofi se kapitel 4.) Läraren ska återta (från eleven) initiativet i undervisningen och styra undervisningen. Det finns ett visst ämnesstoff som eleverna ska undervisas i. Man ställer högre kunskapskrav på eleverna än i den tidigare kursplanen. Kunskap är i högsta grad mätbar och genom att ytterligare harmonisera kunskapskraven gentemot *GERS* blir det enklare att jämföra språkkunskaper mellan de europeiska länderna. Man har en pragmatisk syn på kunskap. Man fokuserar på individen som ska ha nytta av sina kunskaper i vardagens samhälls- och arbetsliv och därför måste undervisningen anpassas till individens val av utbildning. En följd av detta är en starkare ämnesintegration än tidigare och en tydligare differentiering i undervisningen. Som vi har sett tidigare hävdar Brameld (1950) att både essentialismen och progressivismen politiskt-ideologiskt hör hemma i liberalismen. Englund (2005) hävdar å andra sidan att essentialismen även kan höra hemma i en konservativ ideologi. Den nya ämnesplanen har helt klart starka liberala drag, vilket bl.a. blir tydligt genom den okomplicerade relationen till differentiering i undervisningen.

Att ämnesplanen har drag av två olika utbildningsfilosofier leder dock till en inbyggd motsättning. I sin utbildningsretorik signalerar man att man vill ha en återgång till traditionell ämnesindelning med ett centralt innehåll samtidigt som ämnesintegration förespråkas genom kravet på att undervisningen ska anpassas till elevens utbildning. Detta är en motsättning som är typisk för den *medborgerliga läroplanskoden* med sina politiska kompromisser och närmare bestämt den *vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen* (Englund 2005).

Vi kan också se att det som var utmärkande för ”den nya utbildningsretoriken” i Wiklunds avhandling (2006) – differentiering, individcentrering, högre kunskapskrav, kunskap är mätbar, ämneskunskap och slutligen faktakunskap fostrar – onekligen har följt med in i den nya ämnesplanen.

Hur påverkar då den här kunskapssynen språkundervisningen? Detta har vi delvis redan fått svar på ovan, men låt oss koppla ihop detta med språkdidaktikens tre centrala frågor (Tornberg 2009: 10–11), som togs upp i kapitel 2.2: Vad? Hur? och Varför?

*Vad* engelskundervisningen ska ta upp framöver styrs till stor del av det som anges under rubriken *Centralt innehåll* i ämnesplanen. Som påpekats flertalet gånger ska eleven ska ha nytta av innehållet i undervisningen i sin vardag.

*Hur* ska engelskundervisningen gå till? Undervisningen ska inte ha fokus på språkets formella utan dess funktionella egenskaper. Undervisningen ska vara kommunikativ.

Undervisningen ska framförallt inrikta sig på begreppen reception, produktion och interaktion. Denna funktionella kommunikativa språksyn har drag av den audiolingvala metoden. Med hänvisning till vad som precis har sagts ovan ska engelskundervisningen vara ämnesintegrerande och differentierande. Det ska finnas en tydlig skillnad mellan högskoleförberedande engelska och engelska för olika yrken.

*Varför* ska undervisningen gå till så här? Det engelska språket har inget värde i sig självt utan språket är ett verktyg som kan underlätta kontakter och studier utomlands, men kanske framförallt kan det hjälpa till att öka rörligheten och förbättra samarbetet på den europeiska arbetsmarknaden. Detta är en stark orsak till att ytterligare harmonisera kunskapskraven gentemot *GERS*. Redan på 1970-talet pratade Jan van Ek om *the Threshold Level*; den språkliga nivå som en vuxen person behöver uppnå för att klara sig i en engelskspråkig miljö. Den här ambitionen tas nu ett steg längre och det är inte bara allmänna kunskaper i engelska som förväntas, utan även mer specifika kunskaper anpassade efter elevens utbildning.

## **5.2 Pedagogiska implikationer**

Det är naturligtvis omöjligt att veta vilka olika pedagogiska implikationer den nya ämnesplanen i engelska kommer att få i praktiken. Vad jag ser är att den här ämnesplanen öppnar upp för en engelskundervisning som skulle kunna skilja sig en hel del från dagens undervisning.

För det första finns det ett centralt innehåll som ska tas med i undervisningen. Även om detta innehåll inte är detaljstyrt är det inte längre lika fritt för lärare och elever att bestämma själva. I den nya ämnesplanen har eleven inte längre lika stort ansvar för planering och utvärdering av sitt arbete. Detta är inte ett moment som ska betygsättas framöver. Kunskapskraven i ämnet engelska höjs vilket är genomgående för alla tre kurserna.

Jag föreställer mig dock att differentiering och ämnesintegration skulle kunna ligga till grund för de största förändringarna i engelskundervisningen men även på lärarutbildningen. Om en elev på ett yrkesprogram vill läsa på högskolan krävs det framöver att eleven väljer Engelska 6 som tillval. Ämnesplanen med sitt centrala innehåll öppnar upp för elever att i större grad få och kanske till och med kräva undervisning i engelska som är anpassad till den utbildning de

går på eller det yrke de ska utöva efter avslutad utbildning. Gymnasieelevers engelskundervisning skulle så kunna komma att skilja sig åt en hel del. Detta skulle kunna leda till att arbetslag där lärare i olika ämnen samarbetar blir en självklarhet. Ett annat scenario är att man som engelsklärare i framtiden behöver ha ett par specialistområden som man antingen har skaffat sig genom arbetslivet eller genom en viss studieinriktning och att denna spetskompetens blir en konkurrensfördel i jakten om lärarjobben.

### **5.3 Förslag till fortsatt forskning**

Ett omfattande arbete men ett intressant sådant skulle vara att framöver se vilket genomslag den nya ämnesplanen för engelska fick i praktiken. Kommer t.ex. engelskundervisningen att bli mer integrerad med andra ämnen än vad den är idag?

### **5.4 Analysens begränsningar**

Det tål att återigen påpeka att en kvalitativ textanalys grundar sig på tolkningar. Jag är en individ med viss förförståelse och jag har dessutom valt ett visst material för att ytterligare bygga på denna förförståelse. Detta formar naturligtvis min tolkning. Det finns också en risk att jag omedvetet letar efter vissa saker som ska passa in på en viss tolkning av texten. Samtidigt måste jag fokusera på vissa saker i texten eftersom frågeställningarna jag har faktiskt begränsar vad jag är intresserad av. Det gäller ju att hitta en röd tråd, en tankegång som är utmärkande för den text jag tolkar. Detta är en inte helt lätt balansgång. Även om läsaren inte nödvändigtvis håller med mig är förhoppningen att jag lyckas förmedla till läsaren rimliga tolkningar.

### **5.5 Slutord**

Den kunskapskonflikt som vi kunde se i uppsatsens inledande citat har nu fått en historisk anknytning. En kunskapskonflikt mellan essentialism och progressivism som vi har sett även gör sig gällande i den nya ämnesplanen för engelska.

Slutligen, i skolans värld och inte minst i engelskundervisningen minskar den lokala handlingsfriheten när pendeln åter svänger mot mer central styrning. Den här gången är pendelrörelsen inte lika stor som under 1990-talet men budskapet är tydligt menar jag – utbildningen måste styras upp och man måste inta ett rationellt perspektiv inom skolans värld för att kunna tillgodose samhällets kunskapsbehov.

# Referenser

- Björklund, J. (2010). *Björklund kör över experterna om geografi*.  
Hämtat 17 november 2010, från  
[http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/bjorklund-kor-over-experterna-om-geografi\\_5651673.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/bjorklund-kor-over-experterna-om-geografi_5651673.svd)
- Brameld, T. (1950). *Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation*.  
New York: World Book Company.
- Börjesson, M. & Nylund, M. (2006). *Mellan anpassning och förändring: - Vart är skolan på väg med den borgerliga alliansens reformförslag?* (Kandidatuppsats) .  
Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm:  
Almqvist & Wiksell.
- Destouni, G., Forsberg, G., Fridfeldt, A., Grundström, A., Helldén, U., Holmgren, K.,  
Kuylenstierna, J., Molin, L., Rosqvist, G., Olsson, L., Sjöström, L., Stroeven,  
A., Torbjörnsson, T., Widgren, M. & Öhman, J. (2010).  
*Fakta och samband hör ihop. Replik Geografi*.  
Hämtat 17 november 2010, från  
[http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/fakta-och-samband-hor-ihop\\_5660547.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/fakta-och-samband-hor-ihop_5660547.svd)
- Dewey, J. (1916/2009). *Demokrati och utbildning* (översättning till svenska 2009).  
Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap. 1 – 4, 5 – 8*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 65 – 65). Uppsala:  
Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, T (Red.) (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg:  
Daidalos.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Europarådet (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarådet (2001/2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (översättning till svenska av Skolverket 2007). Stockholm:  
Fritzes.

- Jarl, M. & Rönnerberg, L. (2010). *Skolpolitik – från riksdagshus till klassrum*. Malmö: Liber AB.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Kneller, G. F. (1972). *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Wiley.
- Lindblad, S., Linde, G. & Næslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (1), 93–109.
- Linde, G. (2005). Historien om en radikal omdaning. I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 12–44). Stockholm: Liber AB.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*. Stockholm: Institute of Education, Department of Educational Research.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning* (s. 16-25). Stockholm: Liber Distribution.
- Proposition 2008/09: 199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Rugg, H. (1936). *American Life and the School Curriculum: Next Steps toward Schools of Living*. Boston: Ginn & Company.
- Skolverket (2000). *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer (Gy2000:18)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010a). *Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m. (U2009/2114/G, U2009/5688/G) samt tillägg till uppdraget (U2010/3157/G)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Bilaga 1 till redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m. (U2009/2114/G, U2009/5688/G) samt tillägg till uppdraget (U2010/3157/G)*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2008: 27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säfström, C.A. & Östman, L. (1992). Den nya utbildningsretoriken. *Utbildning och demokrati*, 1995 (4).

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisningen i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. (Uppsala Studies in Education, 92). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiradaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- van Ek, J. A. (1977). *Threshold Level for Modern Language Levels in Schools*. London: Longman.
- van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. (Örebro Studies in Education 17). Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening. No-utbildning som politisk och miljömoraliskt problem*. (Uppsala Studies in Education, 61). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.