



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Moderna språk i grundskolan
- En studie i synen på språk i styrdokument från 1962 till 2000

Khalid Fatheddine

LAU690

Handledare: Anne Dragemark Oscarsson

Examinator: Angelika Kullberg

Rapportnummer: HT 10-2611-302

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Moderna språk i grundskolan – en studie i synen på språk i styrdokument från 1962 till 2000.

Författare: Khalid Fatheddine

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anne Dragemark Oscarsson

Examinator: Angelika Kullberg

Rapportnummer: HT10-2611-302

Nyckelord: Moderna språk, Språksyn, Styrdokument, Språkdebatt, Europarådet, Kommunikativ språksyn, Decentralisering

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka om det har skett några förändringar avseende synen på de moderna språken i den decentraliserade skolan. De frågor som besvaras i studien är vilka förändringar i synen på de moderna språken man kan se i de olika styrdokumenten samt hur de moderna språkens roll skiljer sig åt nu jämfört med tidigare. Den teoretiska ram inom vilken undersökningen genomförs är att det vi undervisar i är starkt knutet till den omgivande kontexten. Som metod användes en kvalitativ textanalys med idéanalytisk inriktning, vilken då genomfördes i läsningen av grundskoleläroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 samt deras respektive tillhörande kursplaner. Det som framkom i studien är att det över tid skett en förändring vad gäller synen på språk och att denna förändring har sin orsak i olika skeenden runtomkring. Likväl framkom att synen på språk i den decentraliserade skolan skiljer sig avsevärt från den syn som framfördes i Lgr 62, Lgr 69 samt Lgr 80, framför allt i betonet av olika språkliga kompetenser. Däremot har studien redovisat att det redan i Lgr 80 fanns tendenser som pekade mot en allt mer kommunikativ språksyn, liknande den som förekommer i Lpo 94 samt Kursplanen i moderna språk 2000. Det framstår alltså enligt studien som att den förändrade språksynen varit en bidragande orsak till decentraliseringsprocessen.

Detta aktualiserar det faktum att man som lärare måste bli varse om den kontext varur kunskapssynen konstitueras. Studien medvetandegör även att skolans ämnen befinner sig i en ständig förändringsprocess och att man som lärare måste vara medveten om sitt ämnes historiska bakgrund för att kunna förstå varför man idag har den syn man har angående ett visst ämne.

Förord

Bakgrunden till föreliggande uppsats är dels egna erfarenheter i språkklassrum, ett intresse av att få veta varför det ser ut som det gör när det kommer till den starka betoningen på kommunikativ kompetens i undervisningen. Frågor som korsat min väg är hur språkundervisningen sett ut i ett historiskt perspektiv men också vad det är som gör att man förändrar sin syn på vad som är viktig respektive mindre viktig kunskap.

Jag skulle vilja framföra mitt tack till Lena Börjesson på IPS, dina värdefulla synpunkter har varit till stor hjälp i mitt arbete. Jag vill även tacka min handledare Anne Dragemark Oscarsson för att ha väglett mig i denna process med allt vad det innebär.

Khalid Fatheddine

Innehållsförteckning

Kapitel 1

1.1. Inledning	s. 6
1.2. Syfte och frågeställningar	s. 6
1.3. Teoretisk utgångspunkt	s. 7
1.4. Tidigare forskning	s. 7

Kapitel 2

2.1. Bakgrund	s. 8
2.1.1. Språkundervisning i grundskolan – ett historiskt perspektiv	s. 8
2.1.2. Kritik mot behaviorismen – universell grammatik	s. 9
2.1.3. Språkdebatten – början på ett paradigmskifte?	s. 9
2.1.4. Conseil de la cooperation culturelle	s. 11
2.1.5. Threshold Level – tröskelnivåer	s. 12
2.1.6. Scope	s. 12
2.1.7. Common European Framework of Reference	s. 13
2.1.8. Decentralisering – När var hur?	s. 13
2.2. Metodval	s. 14
2.2.1. Kvalitativ textanalys	s. 14
2.2.2. Validitet och reliabilitet	s. 15
2.2.3. Ämnesavgränsning	s. 16
2.2.4. Material	s. 16

Kapitel 3

3. Resultat	s. 16
3.1. Lgr 62	s. 16
3.1.1. Utgångspunkter	s. 16
3.1.2. Kursplaner – Mål	s. 17
3.1.3. Den rationella läroplanskoden	s. 18
3.1.4. Den audiolingvala metoden	s. 19
3.1.5. Direktmetoden	s. 19
3.1.6. Sammanfattning Lgr 62	s. 19
3.2. Lgr 69	s. 20
3.2.1. Utformning	s. 20
3.2.2. Centrala idéer – allmän del	s. 20
3.2.3. Metodik	s. 21
3.2.4. Sammanfattning Lgr 69	s. 22

3.3. Lgr 80	s. 22
3.3.1. Utformning	s. 22
3.3.2. Kursplan i franska och tyska	s. 23
3.3.3. Undervisningsinnehåll	s. 23
3.3.4. Sammanfattning Lgr 80	s. 24
3.4. Lpo 94	s. 24
3.4.1. Kunskapssyn	s. 25
3.4.2. Syftet med språkstudierna enligt kursplanen	s. 25
3.4.3. Mål att sträva mot	s. 26
3.4.4. Sammanfattning Lpo 94	s. 26

Kapitel 4

4. Resultatdiskussion	s. 26
4.1. Språksyn	s. 26
4.2. Lgr 62 och Lgr 69	s. 27
4.3. Språkdebattens konsekvenser	s. 28
4.4. Lgr 80 – på väg mot en kommunikativ språksyn	s. 28
4.5. Lpo 94 och Kursplanen i moderna språk 2000	s. 30
4.6. Kopplingen mellan synen på språk och decentralisering	s. 31
Sammanfattning	s. 32
Referenser	s. 34

1.1. INLEDNING

Sverige har sedan folkskolereformen 1842 varit ett av de länder där utbildning varit en viktig del i ett demokratiskt uppdrag likväl som det haft ett folkbildningssyfte. Trots detta i grunden ambitiösa åliggande har det i praktiken inte inneburit jämställdhet för alla i befolkningen.

Segregationen inom det svenska skolväsendet var stor innan grundskolereformen, och större delen av befolkningen kom endast att gå de sex, sju åren i folkskolan, medan en minoritet fortsatte sina studier. Det var dessa sistnämnda som var de som fick en flerårig undervisning i främmande språk, då först och främst i tyska och engelska. Språkkunskaper kom mer eller mindre att bli en klassfråga.

1962 kommer den första grundskoleläroplanen ut som i många avseenden kom att revolutionera det svenska skolväsendet. Förutom en nioårig obligatorisk grundskola poängterades här även att alla skulle läsa minst ett främmande språk. Tillgången till språkundervisningen öppnades upp och i praktiken kunde nu alla som ville läsa ytterligare ett främmande språk utöver engelskan (franska eller tyska) få möjlighet att göra detta.

Det har nu gått snart ett halvt sekel sedan grundskolereformen och mycket i skolans värld har förändrats. Ur ett organisatoriskt perspektiv så ser styrningen av skolan idag helt annorlunda ut jämfört med 1962, då skolan styrdes centralt. Idag har ansvaret över skolans verksamhet till stor del delegerats till landets kommuner. Staten styr inte längre med hela handen utan formulerar de övergripande mål som det sedan är upp till kommunerna att leva upp till.

Något som inte nämnvärt har förändrats är själva stommen av ämnen som läses i grundskolan. Matematik, svenska, samhälls- och naturorienterade ämnen samt främmande språk har alla tillsammans existerat sida vid sida sedan 1962. Däremot har syftena med studier i nämnda ämnen motiverats utifrån skilda kontexter och undervisningsstoffet har varierat över tid.

Det som sker i och med skolans verksamhet är en del av samhället i sig och vad som sker i och runt omkring detta.

Ämnet i föreliggande uppsats är de moderna språken i den svenska skolan men studien kommer även att beröra företeelser vilka samtliga kommit att spela en roll i sammanhanget.

1.2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Uppsatsens syfte är att undersöka om det skett några förändringar när det gäller synen på de moderna språken och dess roll i den decentraliserade skolan. Jag tänker arbeta utifrån följande frågeställningar:

- Vilka förändringar i synen på de moderna språken kan man se i styrdokumentet?
- Hur skiljer sig de moderna språkens roll åt i skolan nu jämfört med tidigare?

1.3. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

"Undervisning och lärande sker emellertid aldrig i ett politiskt eller socialt tomrum" (Tornberg 2009: 31). Det finns alltid en bakomliggande orsak till varför vi läser språk som ligger bortom den enskilda individen.

Citatet ovan tjänar som en viktig utgångspunkt och nyckel i föreliggande studie. Det vi undervisar i har alltså en koppling till den omgivande kontexten. Överfört till denna studie innebär detta alltså att hypotesen lyder enligt följande; att decentraliseringen förändrat synen på de moderna språken, dess roll och funktion.

Bland de olika teoribildningar som kommit att spela en avgörande roll när det gäller hur vi ser på språk är den kommunikativa språksynen. Bakom denna nyorientering står ett flertal aktörer. Begreppet brukar oftast sammankopplas med amerikanen Dell Hymes som bidragit till att öppna upp den lingvistiska forskningen gentemot andra discipliner i syfte att korsbefrukta olika teoribildningar. Han betraktade det som problematiskt att språkforskningen endast rörde sig inom den lingvistiska sfären och menade på att forskningen däri skulle vinna mycket på att se saker och ting ur ett annat perspektiv. Hymes pläderade bland annat för att man skulle betrakta språkliga fenomen utifrån en socialantropologisk utgångspunkt och detta skulle då benämnas sociolingvistik (Hymes 1971: 50f). Språk blir för Hymes till något utöver grammatiska strukturer, han talar exempelvis om vikten att kunna veta hur man skall uttrycka sig i en viss social miljö (Malmberg 1990: 28).

Att man ser på kommunikation som ett uttryck för mänskligt handlande i olika situationer är inom forskningen något man känt till under en längre tid (se Tornberg 2009: 32). En stor aktör och betydande inspirationskälla när det gäller just Kursplaner för moderna språk 2000 (samt till viss del även Lgr 80 inklusive tillhörande kursplaner, vilket kommer att diskuteras längre fram) är den europeiska samarbetsorganisationen Europarådet. Organisationen verkar inom Europa och är ett forum för olika intressefrågor, däribland frågor som rör språkundervisning och språkinläring. Sverige är ett av de länder som varit mycket aktivt och Uppsala Universitet har agerat värd för flera av Europarådets kurser och seminarier (Andered 2001: 26).

1.4. TIDIGARE FORSKNING

Det finns en relativt stor mängd forskning som ägnat sig åt att belysa läroplaner. Ulf P Lundgren är en av flera som ägnat sig åt läroplansteori. I *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* (1979) tecknar han en historisk bakgrund till hur man genom tiderna betraktat utbildning; dess syfte och funktion. En något mer avgränsad studie är Gunilla Svingbys *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola* (1978). Perspektivet är här likväl historiskt men tyngdpunkten ligger på hur just målen i Lgr 62 och Lgr 69 efterlevs i praktiken, dessutom diskuteras här även föregångarna till grundskoleläroplanerna. Ett något mer didaktiskt perspektiv anläggs i avhandlingen *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (Tornberg 2000). Här görs en historisk genomgång och diskursiv analys av grundskolans samtliga läroplaner samt läromedel med fokus på just begreppen kommunikation och kultur. Ytterligare ett verk av

Tornberg är annars *Språkdidaktik* (2009) där det mer allmänt redogörs för hur man genom tiderna gått tillväga när man undervisar i språk, med fokus på metoder som kommit att ge avtryck ända fram till våra dagar.

I anslutning till en del av läroplanerna finns även en del kommentarmaterial som bör kommenteras något här. Ett exempel är antologin *Undervisning i främmande språk* (Malmberg 1990) som är en sammanställning i anslutning till Lgr 80 av teoretiska artiklar och konkreta undervisningsexempel författade av lärare, lärarutbildare och forskare. En annan studie som tangerar uppsatsens ämnesområde är rapporten *Kommunikativ förmåga i främmande språk* (1999). Tyngdpunkten ligger på "att öka kunskaperna om sådant som gäller utvecklingen av elevernas kommunikativa förmåga" (Oscarson, Gustafsson, Franke, Arvidsson 1999: 9). Rapporten skiljer sig dock från föreliggande studie eftersom den uppmärksammar både bedömning av färdigheter och undersökning av uppfattningar och attityder. Dessutom inkluderas både lärares och elevers syn på saken. Man kan sammanfattningsvis karaktärisera *Kommunikativ förmåga i främmande språk* som en slags implementeringsstudie där målet varit att ta reda på hur läroplansmålen (Lpo 94 och Lpf 94) fallit ut när det gäller just den kommunikativa förmågan.

En artikel som rör sig inom denna kontext är "Den nya utbildningsretoriken" (1992) vars författare Carl Anders Säfström och Leif Östman har en liknande utgångspunkt som denna studie. Tesen de driver är att regimskiftet i Sverige under 1990-talets början lett till ett annat sätt att se på kunskap. Materialet de valt att studera är dock inga läro- eller kursplaner utan istället sju dagstidningsartiklar (publicerade under 1991), vilka samtliga har en borgerlig inriktning. Under arbetets gång fann de en specifik sorts retorik i dessa artiklar. Utmärkande för denna retorik "är hänvisandet till vetenskaplig akademisk kunskap i enhetliga och entydiga termer" (Säfström och Östman 1992: 47-54). Det författarna huvudsakligen intresserat sig för är skolans naturorienterade ämnen och de konsekvenser utbildningsretoriken får för dessa. Kontentan av artikeln är att värderingar som bärs fram av utbildningsretoriken bidrar till ett specifikt socialisationsinnehåll i undervisningen.

2.1. BAKGRUND

I detta avsnitt tecknas olika bakgrunder vilka kan tjäna som utgångspunkter till föreliggande undersökning. Inledningsvis görs nedan en kortare historisk exposé över språkundervisningen i grundskolan. Efter diskuteras den kritik som kom att föras mot behaviorismen, i ett internationellt likväl som nationellt perspektiv. Därpå följer en redogörelse för språkorganisationen *Conseil de la cooperation culturelle* (CDCC) och en del av dess arbeten samt en beskrivning av *The Threshold Level*. Bakgrunden avslutas med en kortare redogörelse för decentraliseringen som skedde i Sverige i början på 1990-talet.

2.1.1. Språkundervisning i grundskolan - ett historiskt perspektiv

Redan långt innan etablerandet av grundskolan 1962 fördes diskussioner angående en reformering av den svenska skolan. Ecklesiastikminister Tage Erlander tillsatte år 1946 en skolkommision, vilken kom att innebära en radikalisering av den svenska skolpolitiken. Två år senare, 1948, utkom skolkommisionens första betänkande och däri föreslogs en nioårig sammanhållen enhetsskola för alla (Linde 2005: 17-18). Ett starkt motiv till detta var att man ville skapa en ökad social sammanhållning genom att så långt som det var möjligt skjuta fram

uppdelningen av elever i olika studieinriktningar (Linde 2005: 22).

1950 togs således ett riksdagsbeslut om en allmän nioårig enhetsskola, men redan året innan hade man påbörjat försöksverksamhet i ett antal kommuner, vilken kom att pågå under tio år (Linde 2005: 17-18).

En av flera programförklaringar som angavs av 1946 års skolkommision tar bland annat fasta på att alla elever nu ska läsa ett främmande språk, vilket då kom att bli engelska. Det som var nytt var också att man i årskurs 7 hade möjlighet att välja ett andra främmande språk; tyska eller franska (Teveborg & Andered 1990: 7). Språken kom därmed att få en relativt framträdande roll i grundskolan och en av förklaringarna var att man ville överbrygga en gammal bildningsklyfta genom att låta åtminstone ett främmande språk vara obligatoriskt. Innan hade studier i främmande språk endast varit förbehållna en del av Sveriges befolkning och kunskapsklyftorna i det svenska samhället var djupa (Teveborg & Andered 1990: 7).

2.1.2. Kritik mot behaviorismen - universell grammatik

Ungefär parallellt med etablerandet av den svenska grundskolan försiggick diskussioner i USA som längre fram i tiden skulle komma att ge avtryck i Sverige.

I USA i slutet på 1950-talet hade den amerikanske språkvetaren Noam Chomsky riktat kritik mot behaviorismens tro på att man kunde förklara människans språkanvändning i termer av stimulus - responskedjor utan att ta hänsyn till mentala förlopp (Säljö 2000: 52-53). Chomsky menar att språk är betydligt mer komplicerat än så. Han talar om en medfödd, universell grammatik och underbygger denna teori genom att bl a hänvisa till hur små barn på något sätt lyckas lära sig att tala sitt modersmål trots språkliga brister i omgivningen. Chomsky hävdar således att språket utvecklas på liknande sätt som andra biologiska funktioner (Tornberg 2000: 131-132). Denna nydanande språksyn kom att spela en framträdande roll i den offentliga debatt som rasade i Sverige 1969-1970.

2.1.3. Språkdebatten - början på ett paradigmskifte?

I den svenska dagspressen försiggick under 1969 en polemik mellan de som argumenterade mot den metodik som förordades i Lgr 62 och Lgr 69 och de som försvarade den. Striden kan även sägas ha varit ett uttryck för brytningen mellan det gamla parallellskolesystemet och den obligatoriska nioåriga skolan som Lgr 62 representerade. Sist men inte minst tycks konflikten även ha handlat om makt samt kampen om tolkningsföreträdet (Tornberg 2000: 119).

Alvar Ellegård, professor i engelska i Göteborg, var en av de mest drivande när det kom till just angreppet mot den modifierade direktmetoden.

Det som Ellegård förespråkade var istället en insiktsmetod som baserades på kognitiva strukturer, språkkontraster och problemlösning. I enlighet med Chomskys hypoteser om en universell grammatik hävdade Ellegård att man i språkundervisningen borde fokusera på likheterna och skillnaderna mellan det främmande språket och modersmålet (Tornberg 2000: 120). Utifrån detta teoretiska resonemang kom sedan Ellegård med en redovisning av resultat från två undersökningar vilka då skulle tala för insiktsmetoden. En av undersökningarna hade genomförts i Malmö där man hade studerat ett års nybörjarundervisning i tyska. I undersökningen hade man experimenterat med undervisningsmetoderna i det avseende att man hade kringgått de officiella rekommendationerna som stod i läroplanen. I praktiken innebar detta att man i undervisningen i

experimentklasserna förklarade vissa undervisningsmoment på modersmålet, vilket enligt Skolöverstyrelsen inte var att rekommendera. I kontrollklasserna undervisade man enligt regelboken. Resultatet talade för den metod som Ellegård förespråkade.

Den andra undersökning han hänvisade till utfördes i Pennsylvania, USA. Här var urvalet betydligt större; det rörde sig om en undersökning av 104 klasser (61 i franska och 43 i tyska). Antalet elever uppgick till ungefär 2500 och åldersintervallen var 13-17 år. Resultatet redovisades i ett diagram som visade på att de elever som undervisats enligt insiktsmetoden hade uppnått bättre färdigheter när det kom till talproduktion, hörförståelse, skrivproduktion, läsförståelse, ordförråd och översättning. En betydelsefull slutsats kunde också dras efter undersökningarna; att man inte kunde visa på att direktmetoden skulle gynna de intellektuellt svagare eleverna (Edwardsson 1970: 16-17).

De som var utsatta för angreppet; det vill säga kursplaneförfattarna samt en del metodiklektorer vid lärarhögskolorna åberopade till sitt försvar lärarnas egen erfarenhet av språkundervisning och att metoden var ett väl fungerande redskap eftersom undervisningen skulle fungera med alla elever (Tornberg 2000: 120). Ur detta perspektiv kan man betrakta den modifierade direktmetoden som en slags kompromiss. Den är möjligen inte den bästa metoden för den enskilda eleven, däremot för gruppen som helhet. Man ville med andra ord uppnå en relativt jämn nivå i klassrummet snarare än att differentieringen skulle bli för stor. De motattacker som riktades mot Ellegård handlade ofta om att han karikerade och vantolkade läroplanen. Undervisningsrådet Carl-Axel Axelsson var en av dem som menade på att läroplanstexten var föremål för en misstolkning. Ellegård hade, enligt Axelsson, en egen uppfattning om vad den modifierade direktmetoden innebar som då inte skulle överensstämma med verkligheten:

Att läroplanen anvisar en modifierad direktmetod är riktigt. Där har Ellegård rätt. Men Ellegårds vantolkning av läroplanen visar att vi tydligen inte inlägger samma innebörd i begreppet modifierad direktmetod. För Ellegård är den jämförbar med spjutkastning och papegojpladder. Läroplanens metod är något helt annat. Det är inte fråga om ett avintellektualiserat innötande av vissa fraser. Det är inte någon imitation av barnets inlärande av modersmålet. Det är fråga om en sådan övning i att använda språket och till den insikt i språkets byggnad som är nyttig eller nödvändig då man använder språket i de situationer som läroplanens mål anger. (DN 11.1.69)

Det kan diskuteras huruvida Ellegård parodierade läroplanen eller ej, men vad som är tydligt är att han faktiskt kommer med empiriska fakta som styrker hans tes, vilket man inte kan säga om Carl-Axel Axelsson i debattinlägget i DN.

I detta lilla inlägg kan man även se att man i debatten inte särskiljer mellan direktmetoden och den audiolingvala. Axelsson uttrycker sin misstro gentemot Ellegård och hans likhetstecken mellan den modifierade direktmetoden och ”papegojpladder”, varav det sistnämnda måste avse den audiolingvala metoden (upprepning och imitation).

Ellegård, eller snarare den amerikanska studie han hänvisat till, kom även att kritiseras av skolkonsulenten Åke Andersson. Han anförde tre punkter vilka skulle visa på brister vad gäller

studiens trovärdighet. För det första hävdade han att försöksledarna inte intagit en neutral position avseende de metoder som skulle undersökas. Ett annat problem var enligt Andersson att de tre metoder man haft för avsikt att pröva inte hade samma målsättning, vilket ställer till med problem när det kommer till utvärderingen av resultaten. Han kritiserade även själva testerna, vilka han menade var utformade till ”den traditionella metodens” fördel (Edwardsson 1970: 26-27). Detta kom att motargumenteras av Ellegård som nu refererade ett brev från studiens huvudledare som i själva verket pekade på motsatsen (Edwardsson 1970: 35).

Det fanns även andra aktörer som likt Ellegård förhöll sig skeptiska till läroplanens direktiv när det kom till språkundervisningen. I Svenska Dagbladet skrev Nils Fischerström som var lektor vid Statens normalskola att man med den förordade direktmetoden lärde elever att *tala* det främmande språket, men inte att *behärska* det främmande språket. Han argumenterade vidare för att en stor del av eleverna skulle bestå av den s k analytiska begåvningsstypen och därför skulle behöva förstå språket snarare än att endast imitera det. Skall man kunna tillgodose dessa behov skulle man således behöva förklara exempelvis vissa grammatiska strukturer på modersmålet (Edwardsson 1970: 40-41).

Men det var inte endast Chomsky som kom att göra avtryck när det gällde en omformulerad språksyn. Den amerikanske språksociologen Dell Hymes kritiserade till viss del Chomsky, eftersom denne i sina analyser inte tog hänsyn till hur språket används i en viss miljö. Man måste, enligt Hymes, förutom att kunna uttrycka sig grammatiskt korrekt, även ha förmågan att kunna uttrycka sig på ett sätt som är lämpligt i en viss given social kontext; han använder sig här av begreppet kommunikativ kompetens (Malmberg 1990: 28). Detta är ett begrepp som genomsyrar kursplanen för moderna språk 2000, men som redan kan antydans i Lgr 80:s kursplan för franska och tyska.

Språkdebatten är viktig att ta hänsyn till i förståelsen av vad som sker i Sverige under 1970-talet när det gäller språkundervisningen och synen på främmande/moderna språk. Förutom att vara en konflikt avseende val av undervisningsmetod öppnade debatten upp för ett mer polyfont diskussionsklimat när det gällde just synen på kunskap. Det blev tydligt att inte endast staten ensam skulle inneha tolkningsföreträde när det kom till hur saker och ting skulle gå till i skolan.

2.1.4. Conseil de la cooperation culturelle

1970-talet kom således att innebära en tid av kritik, omprövningar och nyorientering. Detta tog sig uttryck i nya strömningar inom lingvistik (Chomsky), och inlärningsteori (Ellegård m fl.), men även i samarbete över nationsgränser när det gällde omformulerade mål (Tornberg 2000: 168). Den tidigare nämnda organisationen Europarådet kom under detta decennium med sina olika språkprojekt att bidra till etablerandet av en ny grund för språkinlärning. Inom ramen för denna organisation hade man 1962 etablerat ett organ som skulle vara ansvarigt för språkfrågor, *Conseil de la cooperation culturelle* (CDCC). Redan året efter, 1963, påbörjades ett språkprojekt vilket skulle komma att pågå under ett decennium. Själva syftet med projektet kan sammanfattas i tre punkter:

1. Att finna former för ett samarbete mellan europeiska språklärare på alla nivåer;
2. Att främja språkvetenskaplig forskning och att använda forskningens rön för att förbättra språkundervisningen;

3. Att träna språklärare i att använda audio-visuell metodik (Malmberg 1989: 1-2).

Detta projekt bidrog till en vidgad syn på språkfärdighet likväl som språkmetodik, en syn som även kom att spridas till andra länder utanför Europa (Malmberg 1989: 2).

2.1.5. Threshold level - tröskelnivåer

Redan 1971, innan CDCCs första språkprojekt avslutats, hade en grupp språkexperter tilldelats en uppgift av Europarådet; att framlägga ett förslag till en enhetlig baskurs i främmande språk vilken då skulle vara gemensam i medlemsländerna (Malmberg 1990: 28). Tyngdpunkten kom att läggas på språkens funktioner och begrepp (functions & notions).

Ett av de mer tongivande verken som utkommit i Europarådets regi är *The Threshold Level* (1975) författad av holländaren Jan van Ek. Tanken bakom *Threshold Level* var att den skulle fungera som en slags baskurs i engelska för vuxna nybörjare. När en student tillägnat sig denna nivå kan han så att säga ”kliva över tröskeln till det främmande språkets miljö” (Malmberg 1989: 5).

Detta var dock inget undervisningsmaterial som var färdigt att användas direkt, utan bestod huvudsakligen av långa listor över innehåll och mål. Det som betonas i *Threshold Level* är den muntliga färdigheten, samt förmågan att förstå talat språk. När det kommer till läsning och skrivning begränsas detta till att kunna läsa enklare brev, texter på skyltar, fylla i blanketter etc (Malmberg 1989: 5-6).

Eftersom målgruppen för *The Threshold Level* var vuxna nybörjare fanns det en idé om att utveckla en tröskelnivå som var anpassad till ungdomsskolan. 1977 utkommer således en modifierad variant för skolungdomar vid namn *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (van Ek 1977).

Värt att notera är att van Ek inte förordar någon specifik inlärningsmetod: “The way in which the objective has been defined does not impose any particular methodology - behaviouristic or otherwise - on the teacher (van Ek 1976: 5).

2.1.6. Scope

Under 1980-talet fortsätter Europarådets intensiva arbete på språkfronten. Ett nytt projekt sjösätts (Project No 12: ”Learning and teaching modern languages for communication”) och van Ek utkommer inom ramen för detta med två volymer vid namn *Objectives for foreign language learning* (Malmberg 1989: 25). En av dessa, *Scope*, (1986) förordar bland annat en mer komplex syn på språk såväl som på inlärarna; när vi är i färd med att lära in och lära ut ett språk måste vi försöka komma åt helheten (Malmberg 2001: 17-18).

Helheten kommer vi enligt van Ek åt genom att behärska de sex olika delkompetenser han nämner i *Scope*:

Den *lingvistiska* kompetensen har huvudsakligen att göra med språkets form, det vill säga ord, uttal och grammatik. Man behöver dock kunna mer än fraser och ord; man måste t ex besitta förmågan att kunna anpassa sitt språk beroende på vem man talar med. Detta benämns då *socio-lingvistisk* kompetens. Den *diskursiva* kompetensen kan beskrivas som att man skall kunna föra ett någorlunda sammanhängande samtal samt att man skall kunna ge relevanta svar på frågor.

Den fjärde kompetensen inbegriper kommunikationsstrategier; så som att kunna omskriva, förklara eller använda sig av sitt kroppsspråk i situationer då man inte finner de exakta orden och kallas då *strategisk* kompetens. *Socio-kulturell* kompetens innebär att man skall känna till landets seder och kultur i syfte att förhindra missförstånd i kommunikationen. Ombärligt i kommunikativa situationer är att man skall våga ta kontakt med människor och samtidigt behärska vissa koder som t ex att man ser på den man talar till och att man har förmåga att leva sig in i den andra personens situation, det vill säga att man besitter ett visst mått av *social* kompetens (Sundell 2001: 39-40).

2.1.7. Common European Framework of Reference

Europarådet utkom år 1996 med en publikation, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* (CEFR), i vilken man försökte systematisera alla de fält, kompetenser och delkompetenser som språkundervisning, språkinlärning och utvärdering kan tänkas täcka (Tornberg 2000: 45). Den kom även ut i en omarbetad upplaga 1998 och omfattar nio kapitel:

1. Historisk bakgrund
2. Mål och syften
3. Inriktning
4. Språkanvändning och språkanvändaren/den inlärande
5. Språkliga uppgifter och texter
6. Inlärningsprocessen och undervisningsprocessen
7. Språklig mångfald och utformande/planering av språkprogram
8. Språkskalor och nivåer
9. Bedömning (Andered 2001: 27).

CEFR kan betraktas som en detaljerad förteckning i syfte att täcka in flera olika sorters kompetenser. Syftet är att erbjuda ett nästintill komplett system av olika beskrivningsnivåer vilka kan anpassas till de olika medlemsländernas språkprogram (Tornberg 2000: 219).

2.1.8. Decentralisering: När - Var - Hur?

Eftersom utgångspunkten i uppsatsen är att decentraliseringen påverkat synen på de moderna språken så kan det vara på sin plats att kortfattat redogöra för centrala idéer och begrepp för att förstå huvuddragen i decentraliseringen.

Den politiska reform som går under namnet decentralisering genomfördes mellan år 1990 och 1991 och innebar kortfattat att den tidigare statligt styrda skolverksamheten i Sverige nu skulle delegeras till landets alla kommuner. Den stora skillnaden rör alltså huvudmannaskapet och har bidragit till att skapa en otydlig politisk styrning av skolan (Pierre 2007: 10). I en skola som är centralstyrd är förutsättningarna för att befrämja ideal som lika standard, enhetlighet och likvärdighet något enklare att uppnå. Politiska mål som dessa är däremot problematiska att uppnå i dagens kommunaliserade skola. Istället framhävs och möjliggörs andra typer av mål, däribland lokal anpassning, variation i skolornas inriktning och specialisering och inte minst variation vad gäller skolornas huvudmannaskap (Pierre 2007: 13). En stor konsekvens är även förskjutningen från regelstyrning till målstyrning. Mikael Alexandersson pekar på att utvecklingen mot mål- och

resultatstyrning varit ett tydligt led i den offentliga sektors reformering som helhet, samtidigt som ett viktigt syfte i det hela varit att "uppnå ökad decentralisering och demokratisering" (Alexandersson 1999: 11).

I praktiken innebär detta att det för lärare inte längre finns ett tydligt regelverk att luta sig mot, samtidigt som det öppnar upp för nya möjligheter i och med att man som lärare har relativt fria händer att tolka de uppsatta mål som kommit att ersätta de tidigare reglerna (Pierre 2007: 14). Att på ett lokalt plan inneha handlingsfrihet kan bidra till att stärka den enskilde professionelle i sin yrkesutövning, andra sidan av myntet kan dock vara att möjligheterna att kontrollera verksamheten minskas drastiskt (Alexandersson 1999: 11-12). Lösningen på problemet blev då, som författaren ser det, att som i Lpo 94 ändra taktik ifråga om styrning. Genom att införa begreppet "mål att uppnå" kringgår man på ett sätt hela kontrollproblematiken eftersom det inte längre rör sig om några regler som kan kontrolleras. Silwa Claesson påpekar i *Lärares hållning* (2009) att en förutsättning för att staten skall kunna styra skolan är att det finns en tydlig idé om vad som är rätt eller fel, om så inte är fallet leder detta till stagnation (Claesson 2009: 19).

Det finns mycket som pekar på att denna målstyrning sedan slutet av 1990-talet alltmer kommit att kompletteras/ersättas med resultatstyrning. Denna utgörs, som namnet antyder, av bestämmelser om godtagbara resultat när det kommer till betyg, testresultat samt nationella prov, men kan även gälla kvalitetsredovisningar av skilda slag. Ytterligare en styrningsaspekt som tas upp av Alexandersson är gränsstyrning, vilket betyder att man lokalt tydliggör ansvarsområden samt gränser mellan dessa. Som exempel nämns gränsen mellan statens ansvar för nationell likvärdighet och kommunens ekonomiska ramar (Alexandersson 1999: 13).

Man kan även betrakta 1990-talets skolpolitiska reformer som en del i dekonstruktionen av den svenska modellen, till vilken en stark tilltro till kollektiva lösningar hörde. Eftersom skolan ses som en central del av välfärdssystemet så var det där man så att säga påbörjade nedmonteringen för att testa huruvida detta även skulle gå att genomföra i andra delar av systemet (Bergström 1995: 45).

Decentraliseringen genomfördes alltså 1990-91, men forskning visar på att man långt tidigare kunde ana tendenser som pekade mot en allt mindre centralt styrd skola. Ulf P Lundgren uppmärksammar att man redan i propositionen inför Lgr 80 betonar vikten av att ge mer fria tyglar åt läraren när det gäller val av metoder samt att innehållet skall styras av mål (Lundgren 2005: 293). Det förefaller således som att det här formas en grund inför vad som sedan komma skall.

Dessa ovan beskrivna fenomen är alla viktiga i förståelsen av de kontexter i vilka styrdokumentet skapats.

2.2. METODVAL

I detta avsnitt tas uppsatsens metodiska aspekter upp så som val av metod, för- och nackdelar samt även ämnesavgränsning och material.

2.2.1. Kvalitativ textanalys

Som metod har författaren primärt valt att använda kvalitativ textanalys. Detta är den mest lämpade metoden med tanke på uppsatsens syfte och frågeställningar. Syftet är att lyfta fram och

tydliggöra det huvudsakliga innehållet i läro- och kursplaner genom en noggrann läsning av dess delar, helhet samt den kontext vari den ingår (se Esaiasson & Gilljam 2007: 237).

Textanalysen kommer att vara av klagörande art eftersom det som kommer att ske i uppsatsen är ett försök till att framhäva det väsentliga innehållet i styrdokumenterna (se Esaiasson & Gilljam 2007:238). Detta innebär med andra ord att det som främst kommer att fokuseras är de delar i styrdokumenterna som behandlar de moderna språken. Textanalysen i föreliggande uppsats kan till viss del betraktas som en idéanalys, så som den beskrivs av Göran Bergström och Kristina Boréus (2005). Själva begreppet idé kan enligt författarna ses som en tankekonstruktion som karaktäriseras av en viss kontinuitet, vilken kan vara en föreställning om verkligheten, en värdering av företeelser eller en föreställning om hur man bör handla (Bergström & Boréus 2005: 149). Det som kommer att ske i uppsatsens resultatredovisning är således ett försök till att urskilja underliggande idéer i ett textmaterial, det vill säga styrdokumenterna.

Av vikt är även att bestämma sig för vad för slags förhållningssätt man ska inta. Studien kommer att karaktäriseras av det öppna förhållningssätt som beskrivs i *Metodpraktikan* (2007); att "svaren på frågorna avgörs av det man hittar i sitt forskningsmaterial" (Esaiasson & Gilljam 2007: 245). Detta bör dock inte uppfattas som att författaren arbetar förbehållslöst med texterna. Det är i den inledande fasen av analyserandet som denna inställning innehas i syfte att försöka överblicka styrdokumenterna. I en textanalys av idéanalytisk karaktär arbetar man ofta med analysverktyg som idealtyper. Dessa kan liknas vid raster som läggs över texterna som skall analyseras (Bergström & Boréus 2005: 159). I föreliggande uppsats kommer dock texterna inte att analyseras utifrån på förhand givna analyskategorier så som idealtyper. Istället analyseras styrdokumenterna utifrån uppsatsens frågeställningar.

2.2.2. Validitet och reliabilitet

Som författare bör man reflektera över den valda metodens validitet. Kan den idéinfluerade textanalysen i föreliggande uppsats ge svar på de frågeställningar som redovisats ovan (1.2)? "En mätmetod är valid om den faktiskt mäter det som den är avsedd att mäta" (Bergström & Boréus 2005: 34). Med tanke på att studien behandlar vad som står skrivet i styrdokument finns det inte mycket som talar emot just detta val. Ett komplement hade dock kunnat vara att använda sig av samtalsintervjuer med lärare för att få en djupare och bredare syn på synen på de moderna språken. Detta har dock av tidsmässiga skäl inte varit möjligt. Inkluderat i frågan om validitet är även forskarens förståelse. Vid studiet av samhällsvetenskapliga fenomen måste man vara medveten om att man i rollen som forskare är inbegripen i en kontext, vilken man aldrig fullt ut kan bortse från. Därför är det svårt att uppnå objektivitet i strikt mening eftersom "den egna förståelsen bestämmer vilka svar som finns på frågan" (Bergström & Boréus 2005: 35). Detta behöver dock inte innebära ett stort problem. Författaren är av den åsikt att metoden ändå kan hjälpa till att frammana nya perspektiv, vilka i sin tur kan vidareutvecklas.

Förutom validitetsbegreppet bör man även beakta reliabilitetsaspekten. Med reliabilitet menas att man i undersökningar är noggrann i själva genomförandet. Överfört till textanalys innebär det att textläsningen måste utmärkas av stringens samt att tolkningarna underbyggs av en välgrundad argumentation (Bergström & Boréus 2005: 35-36). För att efterleva dessa kriterier har författaren fokuserat på att läsa de för studien adekvata textavsnitten mycket noggrant, det vill säga läst och läst om vid flera tillfällen. Samtidigt kan man inte kringgå det faktum att tolkningar är osäkra eftersom de i stor utsträckning är baserade på personliga omdömen och erfarenheter (Gilje & Grimen 2007: 198).

2.2.3.Ämnesavgränsning

Studien har avgränsats till att endast omfatta synen på de moderna språken i grundskolan. Detta motiveras av att det är i grundskolan som de moderna språken först introduceras, men även att jag kan länka samman ämnet med mina egna erfarenheter från VFU i grundskolan (åk 6-9). Jag ämnar heller inte undersöka elevers syn på dessa språk utan har valt att fokusera på de "professionella" (lärare, kursplansförfattare etc.). Anledningen till denna avgränsning är att materialet skulle bli alltför omfattande samt att det skulle vara problematiskt att få reda på hur eleverna ställde sig till de moderna språken för 25-30 år sedan.

2.2.4.Material

De läroplaner som är aktuella i undersökningen är följaktligen Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt Lpo 94, d v s samtliga läroplaner som existerat sedan grundskolans införande samt dessutom tillhörande kursplaner. Anledningen till att alla dessa figurerar i studien är att man tydligare kan uppmärksamma eventuella skillnader samt eventuellt notera en utveckling över tid. Inledningsvis kommer jag att redogöra huvuddragen i dessa; det de trycker på gällande främmande språk/moderna språk samt ta upp relevanta ställningstaganden och redogörelser som förekommer.

3. RESULTAT

Nedan redovisas resultaten av läsningen av läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 samt de tillhörande kursplanerna. Rapporteringen sker i kronologisk följd med inledning av Lgr 62. Det som främst kommer att fokuseras i nedanstående avsnitt är hur de moderna språken beskrivs i läro- och kursplanerna i syfte att kunna notera förändringar vad gäller synen på språken över tid.

3.1. LGR 62

Vår första grundskoleläroplan ger ur en rent fysisk synvinkel ett helt annat intryck än Lpo 94. Denna inbundna bok på 460 sidor signalerar något helt annat än vår dagsaktuella läroplan med tillhörande kursplaner. Innehållsförteckningen ger en fingervisning om den detaljrikedom som finns däri. Om Lpo 94 samt tillhörande kursplaner ger lärare relativt stor frihet så är fallet med Lgr 62 nästintill det rakt motsatta. I Lgr 62 såg det alltså ut enligt följande avseende språkundervisningen; eleverna påbörjade engelskstudierna i årskurs 4 och detta var obligatoriskt fram till årskurs 7. Därefter kunde eleverna i årskurs 8 och 9 välja engelska som tillval. Engelskan var uppdelad i en allmän och en särskild kurs. Franska och tyska kunde väljas från och med år 7 och man kunde välja mellan tre- och tvååriga lärogångar. Även B-språken var uppdelade i olika kurser; en mindre och en större (Malmberg 1990: 17-19). Den allmänna attityden förefaller ha varit att man ville ge alla möjligheten att läsa främmande språk. Samtidigt finns dock en viss skepsis med i bilden huruvida alla hade förmågan att klara av detta, vilket då visas genom att man endast är tvungen att läsa engelska i tre år och att engelskan dessutom var indelad i en allmän och särskild kurs. Detsamma gäller franskan och tyskan, vilka förvisso var valbara men som än dock delades upp i en mindre och större kurs.

3.1.1.Utgångspunkter

För att kunna förstå den kursplan som behandlar franska, tyska och engelska bör man undersöka själva läroplanens hörnpelare; kanske först och främst vad den säger om centrala begrepp som elev - undervisning - kunskap. Neddykningar i läroplanens första del klargör på flera ställen elevens status som "individ":

I centrum för skolans fostrande verksamhet står den enskilda eleven. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktningen för skolans arbete. Det innebär, att den med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall öka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa. Skolan skall ge individuell fostran. (Lgr 62: 13)

Lite längre fram i läroplanen i kapitlet "Skolans inre arbete" sägs följande: "Eftersom de enskilda individerna är varandra olika, bör inte eleverna i en skola alltid behandlas likartat, och framförallt bör man inte sträva efter att göra dem lika" (Lgr 62: 32).

Utan att ingående analysera hur man här använder sig av begreppet individ och vad detta betyder i praktiken kan det konstateras att man premierar det individuella framför det kollektiva. Eleverna är inte en homogen massa, utan man synliggör här att det existerar individuella skillnader avseende personlighet samt att detta måste tas i beaktning när det gäller undervisning. Kan man då utläsa denna programförklaring i de främmande språkens kursplaner och i så fall på vad sätt då? Vi fortsätter nedan med att studera målen i dessa.

3.1.2.Kursplaner - mål

Under rubriken "Engelska. Tyska. Franska" i kapitel IV "Kursplaner med anvisningar och kommentarer" redogörs för undervisningens mål. Lite förenklat kan man dela in målen i språkliga respektive interkulturella mål. Det sistnämnda förtydligas med att "eleverna skall vidare orienteras om det främmande folkets kultur och levnadsförhållanden" (Lgr 62: 190). Denna programförklaring återfinns för övrigt i den dagsaktuella kursplanen för moderna språk (2000).

När det gäller de språkliga målen kan det låta enligt följande:

Undervisningen i engelska, tyska och franska har till uppgift att i respektive språk *göra eleverna förtrogna med ett begränsat, centralt förråd av ord, uttryck och grammatiska mönster samt att grundlägga ett gott uttal*, så att de kan uppfatta och förstå tydligt tal, läsa och förstå lätt text, uttrycka sig i tal i enkla, vardagliga situationer och i någon mån uttrycka sig i skrift. (min kursivering) (Lgr 62: 190).

Kontentan av detta utdrag är att man skall kommunicera med andra människor. Att kommunicera betraktas däremot som en något avkontextualiserad aktivitet. Det man tycks utgå från är att språk är ett färdighetsämne. Man talar om ett centralt förråd av ord, uppfatta och förstå tydligt tal, uttrycka sig i tal i enkla, vardagliga situationer. Detta har även uppmärksammats av Roger Säljö som i läroplaner noterat att det man lär in ofta är "sådant som fakta, kunskaper och färdigheter" (Säljö 1992: 21). När eleven sedan inhämtat dessa kunskaper kan han/hon bege sig ut i "verkligheten" för att praktisera dessa. Starkt knutet till denna syn är en psykologiserande syn vad gäller människors kompetens (Säljö 1992: 21). Samtidigt uttrycks i de allmänna synpunkterna att "språkundervisningen i grundskolan måste utgå från det faktum, att språket i första hand är ett medel för muntlig kontakt mellan olika individer" (Lgr 62: 194).

Anvisningarna och kommentarerna när det gäller de främmande språken avhandlas på 10 sidor,

vilka är indelade i mindre rubriker som "uttal", "hör- och talövning", "läsning", "grammatik", "skriftlig övning", "realia" samt "textbehandling". Språkstudierna blir till ett bygge där delarna läses var för sig, vilket illustreras nedan:

Uttalet måste ägnas stor uppmärksamhet under hela skoltiden, (...)
För att alla elever skall få så mycket övning som möjligt, bör de grundläggande uttalsövningarna till stor del utgöras av körläsning. Särskilt rytmen och intonationen innöts effektivt genom körläsning, under förutsättning att denna bedrivs energiskt och i naturligt tempo. (Angående uttal) (Lgr 62: 195).

Utan goda insikter i det väsentliga av språkens formella byggnad uppstår lätt direkta missförstånd av talat språk och läst text (...). Grammatikstudiet skall i stor utsträckning bedrivas koncentriskt. (Angående grammatik) (Lgr 62: 197-198).

3.1.3. Den rationella läroplanskoden

Det kan vara på sin plats att påpeka att texter av detta slag inte skrivs i ett slags hålrum. Därför bör en kortare redovisning av den diskursiva kontext Lgr 62 rör sig inom göras. Ulrika Tornberg tecknar i sin avhandling en bakgrund där hon använder sig av Ulf P Lundgrens läroplanskodbegrepp för att försöka förstå varför Lgr 62 (och Lgr 69) ser ut som den (de) gör (Tornberg 2000: 123f & Lundgren 1979: 84-87). De fyra läroplanskoderna är den klassiska, den realistiska, den moraliska samt den rationella. Det är den sistnämnda som är av intresse i förståelsen av Lgr 62 och dess tillhörande kursplaner. Det finns, enligt Lundgren, tre drag som karaktäriserar den rationella läroplanskoden:

- En läroplan skall bygga på kunskaper som individ och samhälle har nytta av.
- Fokus på den enskilda individen.
- Kopplingen mellan utbildningspolitik och vetenskap; pedagogik kom att utvecklas till en tillämpning av psykologin (Lundgren 1979: 84-87).

Dessa tre kriterier kan samtliga utläsas i kursplanen för engelska, tyska och franska i Lgr 62. Vi har exempelvis en motivering till varför eleverna skall lära sig främmande språk. Man åberopar här "nutidsmänniskan" och att hon genom radio, TV och film möter främmande språk och främmande miljöer och av den orsaken bör eleverna genom språkundervisningen erhålla de medel för att kunna nyttja dessa medier. Lika betydelsefullt är dock att eleverna skall lära sig *tala* det främmande språket i vardagliga sammanhang med hänvisning till att de flesta personer möter andra språk och kulturer i takt med det ökande resandet (Lgr 62: 194). Höra och tala framstår därmed som språkämnets huvudsakliga syfte.

När det gäller det individuella perspektivet förekommer i de allmänna synpunkterna några konstateranden som kan knytas till detta: "Undervisningen i engelska, tyska och franska i grundskolan skall anpassas efter det syfte, som språkkunskaperna skall tjäna för de enskilda individerna" (Lgr 62: 194) samt "även ganska begränsade språkfärdigheter och en orientering om några drag i ett främmande folks civilisation och kultur kan emellertid vara av väsentligt värde för individen" (angående elevens skilda förutsättningar) (Lgr 62: 194).

Det finns dock en diskrepans mellan språkundervisningens syfte och medlen för att nå dit, det vill säga undervisningsmetoderna i fråga om begreppet individ. Studerar man exempelvis det som står skrivet under rubriken "huvudmoment" (ty/fra) finner man där detaljerade anvisningar som informerar om hur man går tillväga för att undervisa i dessa språk. När det gäller ämnet tyska i åk 7 kan man i kursplanen läsa att man bör genomföra hörövningar "i anslutning till bild eller text i syfte att grundlägga färdighet att förstå talad tyska" (Lgr 62: 191). Talövningar skall bland annat bestå av: "enkla frågor och svar, även eleverna emellan, i anslutning till verklighet, bild eller text för att öva in ett elementärt förråd av ord, fraser och grammatiska företeelser" (Lgr 62: 191-192).

Utgångspunkten verkar här vara att eleverna "lär in" språk på samma sätt; att det finns en färdig mall för hur människan lär sig ett nytt språk. Ingen hänsyn tas till elevernas individuella förutsättningar. Härmed leds vi in på det tredje kriteriet för den rationella läroplanskoden: kopplingen mellan utbildningspolitik och vetenskap.

3.1.4. Den audiolingvala metoden

Om vi erinrar oss den psykologiserande synen på människors kompetens som omnämnts ovan (Säljö 1992: 21) så erhåller vi en ingång till vilken av alla vetenskaper som kommit att ha ett enormt inflytande över Lgr 62 inklusive dess tillhörande kursplaner. Inom psykologin var behaviorismen en inriktning där man intresserade sig för mänskligt beteende; vad som utlöser vissa reaktioner (stimulus - respons). Behaviorismen var en stor inspirationskälla när det kom till utarbetandet av den metod som kom att gå under namnet den audiolingvala metoden. Karaktäristiskt för denna typ av språkinlärmemetod är upprepning och imitation, vilket man betraktade som den ultimata vägen till att lära sig ett språk (Dragemark Oscarsson 2009: 51, Malmberg 1990: 24-25). En central idé är att inläringen av främmande språk styrs utifrån genom manipulation och utan någon mental medverkan av den lärande själv (Tornberg 2009: 45). Per Malmberg poängterar dessutom att den audiolingvala metodens syfte var att "skapa goda språkliga vanor" eftersom man betraktade språkliga fel som ett hot mot själva inläringen (Malmberg 1990: 20). Att eleverna intar en reflekterande roll vad gäller just deras egen inläring står här inte på dagordningen. Det ligger således en motsättning mellan vad som inledningsvis proklamerades angående eleven som individ och ovan skildrade metod.

3.1.5. Direktmetoden

Det var dock inte endast den audiolingvala metoden som kom att genomsyra språkkursplanen i Lgr 62. Direktmetoden förespråkade att språkundervisning uteslutande skulle ske på målspråket samtidigt som stor vikt lades vid uttal och intonation (Tornberg 2009: 39). Man skulle alltså inte ägna tid åt översättning eftersom man ansåg att modersmålet står i vägen när det gäller inläringen av det nya språket. Ett talande exempel på vad detta kom att få för konsekvenser i praktiken är att de läromedel som inte hade enspråkiga ordlistor refuserades av Statens läroboksnämnd (Tornberg 2000: 129). Dessa båda metoder är dock inte helt avskilda, utan går delvis in i varandra. Många gånger när det talas om den modifierade direktmetoden inkluderas i denna även den audiolingvala, vilket inte minst syns i den språkstrid vilken jag har för avsikt att närmare diskutera längre fram.

3.1.6. Sammanfattning Lgr 62

Denna läroplan kännetecknas av att man framhäver att elever är individer (se Lgr 62:13) och att man inte skall "sträva efter att göra dem lika" (se Lgr 62: 32). När det kommer till

språkundervisningens syfte framhäver man språkets muntliga funktion; att vara ett medel i kontakt mellan människor (se Lgr 62: 194). Man talar i kursplanens mål om två olika typer av mål, språkliga samt interkulturella. Angående de språkliga målen så delas dessa upp i olika kategorier. Eleverna skall efter språkundervisning inneha ett visst ordförråd, kunna uppfatta och förstå tydligt tal, men även ha förmåga att kunna uttrycka sig i tal i vardagliga situationer (se Lgr 62: 190). De undervisningsmetoder som läroplanen förespråkar är direktmetoden och den audiolingvala, vilka även följer med i nästkommande läroplan.

3.2. LGR 69

Sju år efter den första grundskoleläroplanens utgivning kommer en ny läroplan ut; Lgr 69. Denna kan i flera avseenden betraktas som en reviderad upplaga av Lgr 62. Anledningen till att Skolöverstyrelsen redan efter ca fem år fattade beslut om en läroplansöversyn var möjligen först och främst av organisatorisk art; att man inte var nöjd med hur tillvalssystemet fungerade.

3.2.1. Utformning

En annan förändring gällde synen på vid vilken ålder barn bör börja lära sig ett nytt språk. Andra länders diskussioner och rön kring det faktum att barn som tidigt placeras i en ny språklig miljö har lättare att anamma det nya språket var en bidragande faktor till att man i Sverige nu valde att flytta ner engelskstarten i årskurs 3 (Malmberg 1990: 22). Det nya vad gäller engelskan var att det i och med Lgr 69 nu blev ett obligatoriskt ämne i högstadiet även om man likväl fortsatte att gruppera eleverna i en allmän och en särskild kurs. Angående B-språken så skedde det inga radikala förändringar, förutom att man ersatte mindre och större kurs med allmän och särskild kurs (Malmberg 1990: 22-23). Vissa delar av den innehållsrika biten kom även att förändras i och med Lgr 69 (Malmberg 1990: 22). Läroplanen är uppdelad i en allmän del (inklusive kursplaner) samt supplement, vilka innehåller kompletterande anvisningar, kommentarer och exempel till kursplanerna. Supplementdelen består alltså av ett antal häften i de olika ämnena. Franska och tyska har med andra ord ett eget häfte.

3.2.2. Centrala idéer - allmän del

På det stora hela framträder i Lgr 69:s allmänna del samma grundton som i föregående läroplan. Man poängterar på flera ställen i texten eleven som individ, som i exemplet som följer: "Valet av undervisningsform och arbetssätt måste ske med hänsyn till elevernas förutsättningar och önskemål, lärostoffet och de inlärningsresultat man söker uppnå" (Lgr 69: 15)

Man betonar även läraren som individ: "Det är av utomordentlig betydelse, att läraren ständigt är i takt med utvecklingen såväl på den allmänna undervisningsmetodikens som på ämnesmetodikens område och att han med ledning av egna erfarenheter också söker sig fram till personligt tillägnade metoder" (Lgr 69: 15-16). I detta utdrag kan man även läsa in en mer professionaliserad syn på läraren; man förväntas lita till sina egna förmågor och inte endast läsa inantill ur läroplanen.

Ett av undervisningens många syften är att "vidga elevernas medvetande om världen utanför den nationella gemenskapen" (Lgr 69: 12). I denna mening kan man utläsa vikten av att eleverna läser främmande språk och att dessa då blir till ett medel i syfte att uppnå detta mål.

3.2.3. Metodik

Hur ser metoderna för hur man skall gå tillväga i språkundervisningen ut? De ovan citerade läroplansutdragen talar bland annat om "hänsyn till elevernas förutsättningar och önskemål" samt att läraren i undervisningssituationen skall använda sig av "personligt tillägnade metoder"(Lgr 69: 15-16). Läser man sedan anvisningarna och kommentarerna (engelska, franska och tyska) träder en bild fram som inte harmonierar särskilt väl med ovannämnda. Tvärtom så förekommer här väldigt tydligt detaljerade anvisningar om hur språkundervisningen skall utformas: "Genom att läraren för lektionen på det främmande språket, får eleverna ständig övning i att uppfatta och förstå tal. Läraren skall visserligen tala enkelt, men enkelheten får inte vinnas genom ett onaturligt långsamt tempo eller en överdrivet tydlig artikulation." (Lgr 69: 143) (Angående hör- och talövningar).

Angående talövningar låter det även enligt följande: "I den bundna talövningen bör i princip varje fel korrigeras. Det är emellertid väsentligt, att läraren leder övningen på ett sådant sätt, att felaktigheter i elevernas prestationer i möjligaste mån förebyggs" (Lgr 69: 143) (Angående hör- och talövningar). I likhet med Lgr 62 ägnas stor uppmärksamhet åt uttalet: "Språkljuden, rytmen och intonationen inlärs huvudsakligen på imitativ väg (...). Det är eftersägning - rättning - upprepning som i längden leder till det bästa resultatet" (Lgr 69: 144).

På det stora hela har det inte skett några anmärkningsvärda förändringar avseende inlärningsmetoderna, utan direktmetoden och den audiolingvala metoden behåller i Lgr 69 sin position som allena rådande metodideal. Betraktar man supplementdelen för ämnena franska och tyska finner man där än mer detaljerade anvisningar än vad som förekom i Lgr 62. I vissa fall består anvisningarna av rena lektionsförslag. Angående grammatikundervisning i franska kan det se ut enligt följande:

Några olika typer av strukturövningar

Repetition

Strukturövningarna kan bygga på en enkel repetition.

Ända upp i årskurs 9 kan sådana övningar vara berättigade och ha sitt värde.

Exempel

Stimulus: Quelle maison est la plus moderne?

Celle de droite ou celle de gauche?

Respons: Celle de gauche bien sûr!

(...) (Lgr 69, Supplement franska och tyska: 11)

Diskrepansen mellan läroplaners allmänna delar och de specifika anvisningarna har uppmärksamats av Gunilla Svingby. I *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola* (1978) klargörs att den ideologi som genomsyrar Lgr 62:s allmänna delar inte uttrycks i de

specifika anvisningarna: ”Dessa fullföljer istället snarare en etablerad tradition då de specificerar ämnesstoff och sekvens. Anvisningarna utgår genomgående från en (inom skolan utvecklad) bestämd ämnesstruktur och inte från individuella förutsättningar eller principer om alternativa arbetsmetoder” (Svingby 1978: 168). Visserligen refererar Svingby här till Lgr 62, men det förefaller vara fullt möjligt att även applicera detta på Lgr 69, eftersom kontrasterna är minst lika framträdande.

3.2.4. Sammanfattning Lgr 69

I detta styrdokument uppvisas en språksyn som poängterar vikten av att tala språket eftersom syftet med att läsa språk är att kunna kommunicera med andra människor. Man betonar vikten av att undervisa på det främmande språket och man anser att imitation är den rätta vägen för att lära sig att tala ett språk. Det nya med denna läroplan är att man som komplement har supplementdelar i de olika ämnena. I supplementdelen som avser franska och tyska figurerar rena lektionsexempel.

3.3. LGR 80

I Lgr 80 sker dock något fler förändringar. Att man hade fattat beslut om att låta elever börja läsa engelska redan i åk 3 kunde ha sina fördelar - och nackdelar. Ett problem som ventilerades var att lågstadielärarna bara kom att undervisa i engelska vart tredje år. Därför lade Skolöverstyrelsen (SÖ) fram ett förslag om att engelskundervisningen skulle påbörjas i åk 3, men att kommuner om de fann det motiverat erhöll möjligheten att senarelägga starten till mellanstadiet. Detta förslag fastställdes av regeringen och det skulle visa sig att majoriteten av alla kommuner i landet kom att ange särskilda skäl för att flytta fram starten till år 4.

Språkstudier i franska eller tyska erbjöds eleverna från och med årskurs 7 inom det som i Lgr 80 benämns tillvalsblock. Väljer eleven bort dessa språk finns här andra alternativ i form av lokalt utformade kurser som knyter an till andra moment så som exempelvis teknik, bild, biologi, historia, slöjd.

En detalj i Lgr 80 är att man nu slopar allmän och särskild kurs när det kommer till franska och tyska. Initialt ville man på SÖ även avskaffa denna indelning i engelska (samt matematik), vilket dock inte regeringen gick med på, och den kom därmed att finnas kvar. Det fanns däremot en avgörande skillnad gentemot Lgr 69. Den allmänna och särskilda kursen i engelska kom nu att jämföras i det avseende att bägge nu gav behörighet att söka vilken gymnasielinje som helst, vilket inte tidigare varit fallet (Malmberg 1990: 33-34). En ansenlig skillnad gentemot Lgr 62 och Lgr 69 är målformuleringarna, dessutom saknas i denna läroplan anvisningar och kommentarer.

3.3.1. Utformning

I Lgr 80 förordas en helt annan öppenhet än vad som stod skrivet i föregångarna Lgr 62 och Lgr 69. I inledningen av Lgr 80 formuleras läroplanens utformning och man skriver där apropå läroplanens kommentarmaterial:

Som stöd för det lokala utvecklingsarbetet ingår i läroplanen också ett omfattande *kommentarmaterial*. Detta utges, förnyas och aktualiseras fortlöpande. Det innehåller inga föreskrifter. Avsikten är i stället att materialet skall beskriva aktuella problem och svårigheter - sådana de upplevs av dem som arbetar ute i skolan - och från den utgångspunkten diskutera *alternativa* metoder att söka bemästra svårigheterna och arbeta i den riktning som målen för skolan anger. Erfarenheter och forskningsresultat inarbetas successivt i förnyade versioner av kommentarerna. Olika målkonflikter belyses. Redovisningen av forskning, försöksverksamhet, erfarenheter från skolans dagliga arbete och av aktuella problem kan bilda utgångspunkt för diskussion och beslut om olika arbetssätt, stoffurval och organisationsformer (Lgr 80: 9-10).

Visserligen kunde man redan i Lgr 69 läsa följande: "I ett föränderligt samhälle är det ej möjligt och ej lämpligt att i detalj precisera och fastläsa vare sig innehåll eller form för arbetet. Skolans uppgifter måste därför fortlöpande omprövas, så att de ständigt hålls tidsenliga" (Lgr 69: 11). I läsningen och genomgången av Lgr 69 framkom det med hänvisning till Gunilla Svingby (1978), att detta mål föll platt när det kom till kursplanedelen., åtminstone när det gällde franska och tyska. Denna kursplan karaktäriserades istället av ett väldigt precist beskrivande när det kom till vad man skulle undervisa i och hur man skulle bedriva undervisning. Skillnaden när det gäller de två ovanstående citaten är att man i Lgr 80 förtydligar ställningstagandet, vilket man inte gör i citatet som hämtats ur Lgr 69. Man medvetandegör det faktum att det kan finnas flera olika teorier om undervisning och kunskap, vilka samtliga bör tas med i diskussioner, likväl som man talar om "alternativa metoder". Hur gestaltar sig då denna förändring om man ser till kursplanerna?

3.3.2. Kursplan i franska och tyska

Rent grafiskt skiljer sig denna markant från sin föregångare. Man inleder med att tydligt motivera för varför franska/tyska ingår i grundskolans undervisning och detta upptar tillsammans med engelskan en hel sida. I punktform åberopas (återigen) Sveriges behov av internationella kontakter, det interkulturella motivet samt även betydelsen av att kunna franska eller tyska för elevernas eventuella fortsatta studier och framtida yrkesverksamhet (Lgr 80: 76). När det gäller undervisningens mål att vilja och våga använda språket uppträder för första gången ett så kallat "affektiva mål" (se t ex Malmberg 1990: 30) vid sidan av de kognitiva (höra, tala, läsa, skriva): "Undervisningen bör vidare leda till att eleverna vill och vågar använda franska/tyska" (Lgr 80: 82). I detta mål kan man skönja en annan språksyn, som skiljer sig från den kognitiva. Här talas det inte om korrekt uttal eller grammatiskt korrekt konstruerade meningar. Man markerar här tydligt den kommunikativa funktion språken har.

3.3.3. Undervisningsinnehåll

Under rubriken Huvudmoment (höra - tala) kan man angående vad som skall ingå i undervisningen exempelvis läsa följande:

- Talövningar i vilka eleverna med ett vårdat, naturligt talspråk som utgångspunkt övar in ord, fraser och grammatik,
- Samtalsövningar som syftar till att eleverna grundlägger och utvecklar sin förmåga att ge och inhämta upplysningar samt att uttrycka önskemål, känslor och åsikter,
- Rollspel, dramatiseringar och andra former av skapande övningar som stimulerar elevernas fantasi (Lgr 80: 83).

Den första punkten kan inte ses som annat än en kvarleva från de föregående läroplanerna; att man inte helt lyckats bryta med uppfattningen att språk består av skilda delar som skall sammanfogas till en helhet innan det blir till språk.

I den andra punkten kan man tydligt se referenserna till van Eks *Threshold Level*. Det rör sig om en funktionell syn på språk samt att målen är av operationell karaktär, man framhäver vad det är eleverna skall kunna göra med språket. Likväl förefaller det som att språkinläring är ett okomplicerat företag som kan beskrivas utifrån just vissa specifika behov. Av dessa tre är det den sistnämnda som följer med in i nästkommande läroplan, Lpo 94, om än i något modifierad form.

Vad som än mer tydligt är, är avsaknaden av de detaljerade anvisningar som förekom i Lgr 62 likväl som i Lgr 69. Samtidigt sker i Lgr 80 ingen definitiv brytning med föregångarna. Ulrika Tornberg har exempelvis pekat på att man fortfarande talar om "ord, fraser och grammatik" (Tornberg 200: 206), om än i mindre omfattning. Men än mer påtagligt är Jan van Eks tröskelnivåer vilka mer eller mindre explicit förekommer i kursplanen. En av tröskelnivåernas grundidé var enligt van Ek att utveckla elevernas förmåga att *använda* engelska i syfte att "nä social kontakt med engelsktalande personer i skilda delar av världen" (Malmberg 1989: 7). En annan betydelsefull skillnad mot ovannämnda läroplaner var att van Ek inte pläderade för någon specifik metod, utan överlät detta till lärarna att ta ställning till (Malmberg 1989: 9). Längre in på 1980-talet skulle van Ek dock komma att till viss del revidera den syn som genomsyrade *Threshold Level*.

3.3.4. Sammanfattning Lgr 80

Hur bör man då läsa det som sägs i denna läroplan och tillhörande kursplan apropå franska och tyska? Vi kan se att det övergripande målet varför man skall läsa ett främmande språk utöver engelskan är klart nyttoinriktat. Det talas om behov av internationella kontakter, men även om den enskilda elevens behov av språk inför eventuella fortsatta studier och yrkesliv. I Lgr 80 saknas anvisningar och kommentarer, vilket är helt nytt. Det betyder med andra ord att man släpper på tyglarna när det gäller val av undervisningsmetod. Samtidigt framhäver man språkens kommunikativa funktion och talar om att eleverna skall "våga" och "vilja" använda språket (se Lgr 80: 82). Nytt i förhållande till de föregående läroplanerna är det omfattande kommentarmaterial som gavs ut i relation till Lgr 80. Syftet med materialet var bland annat att däri redovisa aktuell forskning, försöksverksamhet samt erfarenheter från skolans dagliga arbete (se Lgr 80: 9-10).

3.4. LPO 94

Fjorton år efter Lgr 80 utkommer den nu gällande grundskoleläroplanen Lpo 94. Rent organisatoriskt har det skett flera förändringar. Engelskan har alltmer kommit att fjärra sig från

det som tidigare benämndes B-språk, vilket bland annat visas genom dess status, samt att språken numera är helt åtskilda i kursplanerna (2000). Det nya är också slopandet av allmän och särskild kurs.

B-språken benämns idag moderna språk och ett nytillkommet inslag däribland är spanska. Nytt är också att elever har möjlighet att läsa ett modernt språk redan i åk 6. Eleverna kan läsa ett modernt språk inom ramen för språkval, väljer man däremot bort tyska, franska eller spanska så måste man istället fördjupa sig i engelska och svenska, vilket alltsomoftast benämns Sv/En. Det finns dock en viktig skillnad och den består i att "svengelska" (Sv/En) inte är ett eget ämne. Detta får som konsekvens att man inte får ett separat betyg i Sv/En. De elever som väljer bort ett modernt språk har alltså sämre förutsättningar vad gäller att komma in på gymnasiet eftersom deras genomsnittsbetyg blir lägre (se Tholin, Lindquist 2009). En annan möjlighet att läsa franska, tyska eller spanska återfinns i det som kallas elevens val, däremot hinner knappast dessa elever uppnå sådana kunskaper att de kan fortsätta med språket i gymnasiet eftersom antalet timmar som elevens val förfogar över understiger språkvalstimmar.

3.4.1. Kunskapssyn

För att bättre kunna förstå det som sägs angående språk och kunskaper i kursplaner 2000 redovisas här ett utdrag ur Lpo 94 vilket får representera den kunskapssyn som postuleras: "Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning" (Lpo 94: 2.2).

Ju fler gånger texten läses desto tydligare framträder vissa nyckelord i texten. Det talas om att *inhämta* och *utveckla kunskaper*. I samma mening nämns dessutom begreppen *individ* och *samhällsmedlem*. Sist men inte minst talas det även om *grund för fortsatt utbildning*. (Lpo 94: 2.2).

Kunskap är här inte något som skolan och lärarna tillhandahåller och "ger" till eleverna, utan eleverna framstår här som aktiva individer. Detta synsätt präglar även kursplanen i moderna språk 2000.

3.4.2. Syftet med språkstudierna enligt Kursplanen

Om vi ser till kursplanen i moderna språk (2000) konkretiseras ovanstående läroplansutdrag något. Studiet av de moderna språken motiveras bland annat med att: "Att kunna använda flera språk är betydelsefullt för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utvecklingen som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier" (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 31). Denna motivering är dock inte helt ny, utan liknande formuleringar förekommer i tidigare läro- och kursplaner vilket diskuterats ovan.

Förutom rent samhällsnyttiga syften som referatet ovan, förordas även motiv av mer individcentrerad art: "Alla elever behöver beredskap att på egen hand bygga vidare på sina kunskaper efter avslutad skolgång. Ämnet moderna språk syftar därför också till att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig språk" (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 31).

Här poängterar man betydelsen av att i språkundervisningen skapa ett positivt undervisningsklimat för att eleven skall ”utveckla sin lust och förmåga att lära sig språk” (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 31).

3.4.3. Mål att sträva mot

Om vi går vidare i kursplanen finner man rubriken "mål att sträva mot"; som för övrigt dök upp för första gången i de kursplaner som utkom 1994 (Malmberg 2001: 21). Här finner vi elva mål av vilka ett par stycken redovisas nedan:

Skolan skall i sin undervisning i moderna språk sträva efter att eleven

- fördjupar sin förståelse av talat språk i olika situationer och sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att delta aktivt i samtal och skriftlig kommunikation, uttrycka sina egna tankar på språket samt uppfatta andras åsikter och erfarenheter (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 31).

Här väljer man att betona mångsidigheten i kommunikationsbegreppet. Det talas om *olika situationer och sammanhang*, precis som man framhäver den andres perspektiv i talsituationen när man formulerar sig i termer som *uppfatta andras åsikter och erfarenheter* (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 31)

3.4.4. Sammanfattning Lpo 94

Det som främst kännetecknar denna läroplan med tillhörande kursplaner är en förskjutning från undervisning till att eleverna skall förhålla sig mer aktiva i sin inlärningsprocess. När det gäller de moderna språken betonas vikten av att ha kunskaper i dessa eftersom de är av betydelse i internationella kontakter. Man poängterar betydelsen av att ha språkkunskaper i arbetsliv likväl som inför fortsatta studier. ”Mål att sträva mot” är för övrigt en ny rubrik som förekommer i de kursplaner som är knutna till Lpo 94 (se Malmberg 2001: 21). Kommunikation är ett nyckelord när det kommer till kursplanen i moderna språk 2000. Synen på kommunikation uppvisar en stor spännvidd.

Efter detta studium av grundskolans styrdokument från 1962 fram till 2000 följer nedan en diskussion och tolkning av resultaten.

4. RESULTATDISKUSSION

I denna undersökning har samtliga grundskoleläroplaner samt tillhörande kursplaner studerats med fokus på förändringar i synen på de moderna språken. En annan fråga som varit en utgångspunkt är hur de moderna språkens roll skiljer sig åt i skolan nu jämfört med tidigare. Detta avsnitt syftar till att diskutera de redovisade resultaten och samtidigt knyta an till omkringliggande diskurser vilka redovisats i uppsatsens inledning.

4.1. Språksyn

Det förefaller klart att man i styrdokumentet kan peka på likheter såväl som markanta skillnader avseende språksyn. En gemensam samstämmighet emellan läroplanerna råder när det kommer till

språkstudiernas övergripande syfte; att kommunicera med andra människor. Vi läser exempelvis i Lgr 62 att ”språkundervisningen i grundskolan måste utgå från det faktum, att språket i första hand är ett medel för muntlig kontakt mellan olika individer” (Lgr 62: 194) och en närmast identisk formulering förekommer i Lgr 69 (Lgr 69: 142). I 1980 års läroplan låter det på följande vis: ”Undervisningen i franska/tyska syftar i första hand till att eleverna tillägnar sig en viss muntlig färdighet” (Lgr 80: 82). I kursplanen för moderna språk 2000 motiveras språkstudierna med att ”utbildningen i moderna språk syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Kursplaner 2000: 31). Det som kan skådas om man ser till alla fyra styrdokumenterna är att fokus under alla decennier, åtminstone i målformuleringarna, legat på muntlig kommunikation. Däremot har det skett en progression när det kommer till kommunikationsbegreppet i sig, från ett överföring av budskap-synsätt (se Tornberg 2000) mot ett mer flerdimensionerat synsätt.

4.2. Lgr 62 och Lgr 69

Ställer man Lgr 62 och Lgr 69:s formuleringar ovan mot det som citerats ur den nu gällande kursplanen för moderna språk ter sig de förstnämndas syfte som något vagt. I texterna specificeras inte vad som menas med muntlig kommunikation. Här rör det sig om en endimensionell språksyn vilken kan knytas till det faktum att man betraktade språk som ett färdighetsämne (se Säljö 2000: 21). Inte minst visas detta i kursplanerna där man styckat upp språkundervisningen i olika moment. Vad som skall läras ut till eleverna framstår i Lgr 62 och Lgr 69 som relativt konkret. Det talas om uttal, grammatik, läsning, skriftlig övning (Lgr 69: 144-145). Språket betraktas i sig närmast som något som finns utanför människan, vilket då byggs upp genom att olika element fogas samman till en helhet. I grundskoleläroplanen från 1962 var de huvudsakliga språkliga målen att ”göra eleverna förtrogna med ett begränsat, centralt förråd av ord, uttryck och grammatiska mönster samt att grundlägga ett gott uttal...” (Lgr 62: 190).

Ser man till dessa beskrivningar förefaller de metodval som förespråkades vid denna tidpunkt inte särskilt märkliga. Ju tydligare man kan redogöra för ett språks komponenter, desto mindre problematiskt blir det när det kommer till att argumentera för ett visst val av metod. Det skulle dock inte dröja länge innan både direktmetoden och den audiolingvala började ifrågasättas.

Denna språksyn kom att kritiseras av Noam Chomsky som menade på att den behavioristiska vetenskapen var begränsad eftersom man endast intresserade sig för tillägnande och kontroll av beteende. I själva verket säger denna disciplin ingenting om kompetens (Chomsky 1969: 97). Språkinläring är alltså, enligt Chomsky, en alltför komplicerad process för att endast beskrivas i termer av stimulus – respons. Hans utgångspunkt var att språkutveckling och språkinläring i själva verket är kreativa processer vilka baseras på regler och inte en imitativ förmåga (se Tornberg 2000: 170, 180). Men det bör tilläggas att Chomsky kom att kritiseras av Dell Hymes som ansåg att man inte enbart kan betrakta språk som underliggande grammatiska strukturer, det krävs mer än att bara kunna tala ett språk grammatiskt korrekt för att behärska ett språk (Hymes 1971: 55-56). Den syn som Chomsky representerade sammanfattar Hymes enligt följande: ”The image of man implied is of an abstract, isolated individual, related only to a world of objects to be named and described” (Hymes 1971: 67).

Eftersom det först och främst var Noam Chomskys teorier som låg till grund för Ellegårds kritik av metodiken och språksynen i Lgr 62 och Lgr 69 (se Språkdebatten) kan man dra den slutsatsen att språkdebatten inte kom att innebära en radikal omdaning av synen på vad språk är. Dell

Hymes förekommer överhuvudtaget inte i en enda artikel i språkdebatten. Snarare förefaller det som om striden främst handlade om själva metoden och kritiken av denna. Konflikten mellan parterna i språkdebatten kan sägas ha handlat om huruvida det är möjligt att lära sig ett främmande språk med hjälp av endast muntliga metoder på målspråket, eller om det istället är så att det ena inte utesluter det andra; för att bli en god talare av ett annat språk kanske man måste sätta sig in i språkets grammatik samt även träna på översättning?

Inte minst är denna debatt även en parameter på språkens betydelse. Någon språkdebatt av detta slag skulle knappast ha förekommit om inte språken spelade en viktig roll i skolan och i samhället i övrigt. Ett annat perspektiv på språkdebatten är att betrakta den som en rubbning av maktbalansen.

4.3. Språkdebattens konsekvenser

Vid tiden för lanseringarna för bägge dessa läroplaner var skolan en i allra högsta grad statlig angelägenhet. Man skulle kunna tolka den omfattande Lgr 62 som spänner över 400 sidor som ett uttryck för den statliga centralstyrda skolan samtidigt som den säger något om den auktoritära roll skolan skulle inta.

I både Lgr 62 och i Lgr 69 finns, som redan tagits upp ovan, detaljerade anvisningar för hur språkundervisningen skulle bedrivas både vad gäller stoff och metod. Den roll som staten här har är att dels inneha tolkningsföreträde vad gäller syn på kunskap, dels att ensam styra över skolan som organisation. Staten innehar här således monopol när det kommer till utbildningen.

Vid tiden för språkdebatten under slutet på 1960-talet sker alltså något som kommer att få konsekvenser för skolans utveckling. Det som är nytt är att man utmanar statens idé om vad som är rätt (och fel). De statliga representanterna, här i form av läroplansförfattare, hade åtminstone inledningsvis problem med att försvara de rådande metoderna i läroplanerna. Till skillnad från Ellegård stödde man sig inte på empirisk forskning utan åberopade ofta lärarnas samlade erfarenhet som belägg för att bedriva undervisning på detta sätt (se Tornberg 2000: 120). Redan här får staten problem med att rättfärdiga sina undervisningsmetoder.

För att kunna styra helt och fullt ut över skolan bör man klart och tydligt stå för vissa ideal och idéer gällande undervisning.

Det som kom att ske i och med språkdebatten var att man ifrågasatte de rådande idealen när det gällde språkundervisningen. Det fanns helt plötsligt inte en "sanning" för hur man skulle bedriva språkundervisning. Här uppkommer alltså ett problem för staten som skall styra skolan. Är det som tidigare varit "rätt" (metod etc) inte längre självklart, hur kan då staten legitimera det som står nedtecknat i läro- och kursplaner? "Att tala om vad som är rätt eller fel är ett starkt vapen i händerna på den som begagnar det", skriver Silwa Claesson i sin bok *Lärares hållning* (2009) angående olika pedagogiska och didaktiska grepp. Vidare poängteras att det måste finnas rätt eller fel, i annat fall är stagnationen ett faktum och staten skulle inte kunna styra skolan (Claesson 2009: 19).

4.4. Lgr 80 – på väg mot en kommunikativ språksyn

Lgr 80 utkommer i en helt skild kontext gentemot sina två föregångare. 1970-talet kom att präglas av pluralism vad gällde teorier om språkinläring och språkundervisning. I denna

läroplan samt tillhörande kursplan (franska/tyska) kan man notera en markant skillnad gentemot Lgr 62 och Lgr 69, inte minst när det gäller själva utformningen.

Kursplanen i franska/tyska består här endast av tre sidor och även läroplanen som helhet ger ett betydligt mer diskret intryck. I förhållande till de tidigare styrdokumenterna kan man här säga att statens auktoritära roll tonats ned något. Att det dessutom saknas ett avsnitt angående anvisningar och kommentarer kan även styrka idén att staten dragit sig tillbaka något när det gällde skolan för att släppa fram andra aktörer.

Van Eks tröskelnivåer samt Dell Hymes teori om en kommunikativ språksyn får stå som de huvudsakliga influenserna i Lgr 80:s kursplan för franska och tyska. Att lära sig ett främmande språk betraktas närmast som liktydigt med att lära sig att *göra* saker med språket som exempelvis att kunna inhämta upplysningar, uttrycka åsikter (se Lgr 80: 83). Ovan (i avsnittet 3.3.3.), påvisades likheterna med *The Threshold Level* vad gäller beskrivningarna av vad en elev förväntas göra.

Det kan diskuteras huruvida tröskelnivåerna skiljer sig avsevärt från de föregående läroplanernas språksyn. Kritikerna mot *Threshold level* skulle kunna peka på att man återigen skapat en stereotyp föreställning om att språk består av diverse fraser som man skall lära sig in i syfte att kunna kommunicera det mest nödvändiga; att man utgår ifrån en standardiserad språkmall och inte tar hänsyn till olika situationer eller miljöer. Men en viktig distinktion är att man avhåller sig från att lyfta fram en specifik metod utan i denna fråga förhåller man sig öppen.

En annan del i undervisningsinnehållet avseende höra – tala var att man förhöll sig positiv till nyare undervisningsformer som rollspel och dramatiseringar i syfte att stimulera elevernas fantasi (se Lgr 80: 83). Att man framhäver rollspel och dramatiseringar som medel i språkundervisningen kan ses som att man betonar den sociokulturella aspekten av språket. Det är av vikt för eleverna att bli medvetna om hur språket används i olika sociala sammanhang. Genom att inta olika roller får man erfara språkets olika dimensioner (jfr Dell Hymes). Ur ett sociokulturellt perspektiv ser man människan som kreativ och språket som ett levande och dynamiskt instrument, vilket man anpassar till sina behov i konkreta sammanhang (Säljö 2000: 86). Man kan således betrakta detta perspektiv som en mer utvecklad variant av van Eks tröskelnivåer.

Det intressanta med undervisningsinnehållet i Lgr 80 är att man här kan notera en tvetydighet. De tre punkterna, vilka citerats i avsnitt 3.3.3 tidigare i uppsatsen, framstår som sprungna ur olika språkuppfattningar. Den första representerar en audiolingval rest från de tidigare läroplanerna, den andra en endimensionell, mer funktionell språksyn medan den tredje vittnar om en syn som är mer flerdimensionerad till sin karaktär. Det är denna sistnämnda som vi idag kan identifiera i kursplanen för moderna språk 2000, dock något mer utvecklad.

Det har påpekats att man redan i Lgr 80 kan urskilja tendenser som pekar mot målstyrning: ”Den nya läroplanen hade en klart uttalad inriktning i fråga om skolans övergripande mål, men gav utrymme för lokal anpassning när det gällde hur dessa mål skulle nås” (Lundgren 2005: 294).

Det ovan citerade kursplaneutdraget (i avsnitt 3.3.2.) där man apropå undervisningens mål talar om att studierna bör leda till att eleverna vill och vågar använda det främmande språket kan få stå som ett illustrativt exempel på den förskjutning som skett från regelstyrning till målstyrning.

Det tycks alltså finnas fog för att hävda att de omkastningar som skedde under 1970-talet gällande synen på språk kan ha varit en faktor som satt stenen i rullning när det gäller skolans organisation i sig. Skolan är ingen sluten verksamhet, utan man visar nu mer lyhördhet inför forskningsresultat likväl som inför de professionellas (lärares) erfarenheter.

4.5. Lpo 94 och kursplanen i moderna språk 2000

Under 1980-talet fortskrider således den utveckling som påbörjats under 1970-talet avseende språkforskning och utarbetandet av nya teorier.

Ordet kommunikation är ett nyckelbegrepp i kursplanen i moderna språk och diskuteras ingående av Ulrika Tornberg som valt att titta närmre på kommunikationsbegreppet utifrån tre olika teoretiska utgångspunkter. Hon betraktar alltså kommunikation ur följande aspekter:

- överföring av budskap
- en flerstämmig handling
- dialogen som livsform (Tornberg 2000: 91-108).

Tornbergs diskussion kan vara av intresse när det kommer till att förstå varför ett begrepp som kommunikation fått en så framskjutande position i framför allt senare läro- och kursplaner. Tornberg har bl a tittat på kursplaner för moderna språk 2000 och visar med hjälp av ett citat därur hur hon tycker sig se en kunskapssyn som närmast kan liknas vid en *överföring av budskap* (Tornberg 2000: 92). Synen på kommunikation blir här enligt henne till något tekniskt. Det bör dock poängteras att kursplanen för moderna språk 2000 innehåller element som inte är särskilt teknokratiska till sin karaktär. Som exempel på detta tjänar följande kursplansutdrag: "Skolan skall i sin undervisning i moderna språk sträva efter att eleven fördjupar sin förståelse av talat språk i olika situationer och sammanhang" (Kursplaner 2000: 31).

I detta utdrag talas det om "olika situationer och sammanhang" (Kursplaner 2000:31). Kommunikationen betraktas här ur ett mer sociokulturellt perspektiv och därmed kan citatet sorteras in under kategorin "dialogen som livsform". I avsnittet med samma namn hänvisar Tornberg till Mikhail Bakhtin och hans diskussioner om "sociala språk". Kortfattat innebär sociala språk "en diskurs eller en social praktik som är typisk för talare inom en specifik social grupp, t ex en åldersgrupp, en intressegrupp eller en yrkesgrupp" (Tornberg 2000: 104).

Ett centralt begrepp hos Bakhtin är talgenrer (speech genre), vilket är ett yttrande som är utmärkande för en specifik, kommunikativ situation. Poängen är att olika kommunikativa situationer medför att olika talgenrer kommer till uttryck (Tornberg 2000: 104). All kommunikation är enligt detta synsätt förbundet med samt präglad av den historiska och sociokulturella kontext i vilken den äger rum (Tornberg 2000: 105).

Övergår man sedan till avsnittet som handlar om bedömning så talas det där mycket om en "allsidig kommunikativ förmåga". Med detta menas elevens förmåga att behärska receptiva,

interaktiva och produktiva färdigheter. Det är framför allt i beskrivningen av de interaktiva färdigheterna som man skulle kunna applicera Bakhtins begrepp talgenre: ”Härvid bedöms elevens förmåga att *tolka olika situationer* och att *anpassa sitt språk till situation och mottagare*, liksom förmågan att använda *strategier för att lösa språkliga problem*. (min kursivering) (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 34-35).

Man kan helt enkelt tolka utdraget ovan som att eleven bör få insikt i det faktum att kommunikativa situationer ser olika ut vilket då innebär att man har kännedom om samt kan använda sig av olika talgenrer. Man kan här även se spår av Dell Hymes språksyn i det att man medvetandegör det faktum att kommunikation är en flerdimensionell social aktivitet.

En stor inspirationskälla för kursplaneförfattarna till kursplanen i moderna språk 2000 har varit flera arbeten signerade Europarådet. Jan van Eks *Scope* (1986) har betytt mycket när det kommer till hur man nu ser på språkkompetens. Detta sätt att se på språk skiljer sig radikalt från synen i Lgr 62 och Lgr 69 eftersom man här fördjupar innebörden av att kunna ett språk. Van Ek beskrev i *Scope* sex stycken delkompetenser; lingvistisk, socio-lingvistisk, diskursiv, strategisk, sociokulturell samt social kompetens (Sundell 2001: 39-40). *CEFR* (1998) som omnämnts ovan anses också ha influerat kursplaneförfattarna när det gäller beskrivningsnivåerna i bedömningen.

Vi ser här i Kursplanen för moderna språk (2000) influenser från flera olika håll. Inspirationen kommer inte från en eller två källor utan är ett resultat av skeenden runtomkring och förändringar i kunskapssyn. Det man kan se i kursplanen är en utveckling och förfining av det man kunde läsa i Lgr 80:s språkkursplan angående kommunikation. Istället för att endast framhäva kommunikativa situationer som syftar till att ge, inhämta upplysningar (se Lgr 80: 83) breddas här perspektivet. Att besitta en hög grad av kommunikativ kompetens innebär att vara lyhörd gentemot sin omgivning (miljö likväl som personer), kunna tolka situationer, veta när man skall tala och hur man kompenserar för eventuella språkliga brister. Spåren från *Scope* är lätta att finna i denna kursplan. Detta synsätt på språk ligger långt från den språksyn som kunde skådas i Lgr 62 och Lgr 69.

4.6. Kopplingen mellan synen på språk och decentraliseringen

Det sätts ofta likhetstecken mellan begreppet målstyrning och decentralisering (se Eriksson 1999: 146, Jarl & Kjellgren & Quennerstedt 2007: 35-47). Så länge man utgår från att det är så, skulle uppsatsens hypotes; att decentraliseringen påverkat synen på de moderna språken snabbt kunna bekräftas genom att man blickar in i Lpo 94 samt tillhörande kursplaner och där konstaterar att de skiljer sig från Lgr 80. Hur skall man då ställa sig till det faktum att det i Lgr 80 finns tecken som pekar på mindre regelstyrning och mer målstyrning?

Vad gäller språkkursplanerna sker i Lgr 80 en uppluckring när det kommer till hur mycket staten styr. Här finns inte längre några anvisningar och kommentarer, vilket påvisats tidigare i uppsatsen. Detta kan tolkas som en konsekvens av olika faktorer så som Språkdebatten, där man ifrågasatte statens kompetens när det kom till val av undervisningsmetoder i språkundervisningen, nya teorier om språk (Chomsky, Hymes) samt även Europarådets alltmer aktiva roll inom språkforskningen.

Joakim Eriksson skriver angående decentraliseringen och det ideologiska argumentet bakom att: ”Välvilligt kan vi förstå systemskiftet som en demokratiseringsprocess, där staten har omvärderat

sina möjligheter och sin kompetens att samtidigt bedriva rationell och centralistisk skolpolitik” (Eriksson 1999: 148). Det som har skett i och med Lgr 80 är att staten omvärderat, eller ifrågasatt sin kompetens när det gäller just styrningen av skolan.

Det paradigmskifte som blev ett faktum i och med 1970-talet tydliggjorde att det inte fanns en ”sanning” när det kom till synen på språk. Finns det inte en tydlig idé om hur man skall undervisa och vad man skall undervisa i kan inte staten styra över skolan i den mening den tidigare gjort det. Så hypotesen att decentraliseringen skulle ha lett till en förändrad språksyn måste dessvärre förkastas. I själva verket kan vi se att den alltmer förändrade synen på språk varit en bidragande orsak till decentraliseringsprocessen påbörjande.

Detta får som konsekvens för lärarprofessionen att man bli varse om vikten av att vara medveten om den kontext varur kunskapssynen konstitueras. Som lärare är det av vikt att besitta kunskap om var ens ämne befunnit sig, var det befinner sig i nuläget och vart det är på väg i framtiden. Mer direkt får studien konsekvenser för språklärare då uppsatsen visar på språkämnenas mångfacetterade natur och dessutom medvetandegör att ämnet befinner sig i en ständig process.

SAMMANFATTNING

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka ifall det skett några förändringar i synen på de moderna språken i den decentraliserade skolan. Genom textanalyser av Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 samt tillhörande kursplaner framkom flera saker.

Vad gäller språkens roll kunde det konstateras att språken i samtliga läro- och kursplaner fyller en viktig funktion. Språkstudierna syftar främst till att människor skall kunna kommunicera med varandra över nationsgränser. I Lgr 62 kan man exempelvis läsa att ”språkundervisningen i grundskolan måste utgå från det faktum, att språket i första hand är ett medel för muntlig kontakt mellan olika individer” (Lgr 62: 194). I kursplanen för moderna språk 2000 har man en liknande utgångspunkt: ”att kunna använda flera språk är betydelsefullt för internationella kontakter” (Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000: 31). Den roll som språkstudierna spelar är både av samhällsnyttig och individcentrerad art.

Samtidigt har det från Lgr 62 och Lgr 69 skett en progression mot det som benämns en kommunikativ språksyn. Synen på språk i dessa första grundskolestyrdokument kännetecknades av att man betraktade språk som ett färdighetsämne. Språk bestod av flera olika byggstenar (höra, tala, läsa och skriva) vilka skulle fogas samman med hjälp av specifika metoder.

Dessa metoder kom i slutet på 1960-talet att kritiseras i den tidningsdebatt som går under namnet språkdebatten. I och med denna framhövdes andra synsätt på språk, Noam Chomskys teori om den universella grammatiken kom att spela en viktig roll i denna polemik och strax därpå uppmärksammades den amerikanske språksociologen Dell Hymes och dennes introducerande av sociolingvistik, en disciplin som (till skillnad från Chomskys teori) uppmärksammar det faktum att hur man talar i ett visst sammanhang är minst lika viktigt som att tala grammatiskt korrekt. Begreppet kommunikativ kompetens härstammar från Dell Hymes.

Även organisationen Europarådet har kommit att inverka på hur vi ser på språk och språkinläring. Under 1970-talet startades flera språkprojekt, ett av dessa resulterade i *The Threshold Level* (1975) som kom att ha stor betydelse när det gällde språkinläring, vilket kan skådas i Lgr 80:s kursplan i franska och tyska. I uppsatsens resultatdel framkom att denna läroplan skilde sig markant från Lgr 62 och Lgr 69. Detta kan ses som en konsekvens av de omformuleringar vad gäller språksyn som påbörjades i och med språkdebatten. Redan i Lgr 80 kan man notera ett visst mått av den målstyrning som kännetecknar Lpo 94 och kursplanen i moderna språk 2000.

I kursplanen för moderna språk 2000 poängteras vikten av att eleverna behärskar olika typer av språkliga kompetenser. Det man här kan se är att synen på språk utvidgats till att omfatta en helhetssyn.

I studien framkom att språksynen i den decentraliserade skolan främst kännetecknas av en pluralistisk uppfattning om vad språk är. Däremot har inte decentraliseringen i sig påverkat synen på de moderna språken, utan denna studie har snarare visat på ett samband mellan nya idéer om språkinläring samt ifrågasättandet av statens tolkningsföreträdare och svårigheterna för staten att därefter styra skolan centralt.

Referenser

- Alexandersson, Mikael. (1999). Reflekterad praktik som styrform. I: Mikael Alexandersson (red) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Andered, Bror. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber.
- Axelsson, Carl-Axel. (1969). Ellegård och läroplanen (DN 11.1.69). I: Edwardsson Roland (1971). *Språkdebatten 1969-1970. Sammanfattad och kommenterad*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Bergström, Göran. (1995). *Har skolpolitikens mål förändrats?* Häftet för didaktiska studier nr 50. Stockholm: HLS Förlag.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: Göran Bergström & Kristina Boréus (red) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina. (2005). Idé- och ideologianalys. I: Göran Bergström & Kristina Boréus (red) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Chomsky, Noam. (1969). *Människan och språket*. Stockholm: Pan/Norstedts.
- Claesson, Silwa. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dragemark Oscarsson, Anne. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language*. Studies in Educational Sciences 277. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Edwardsson, Roland. (1970). *Språkdebatten 1969-1970. Sammanfattad och kommenterad*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- van Ek, Jan. A. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman group ltd.
- Eriksson, Johan. (1999). Vem styr skolan? I: Mikael Alexandersson. (red). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Hymes, Dell. (1971). *Sociolinguistics and the Ethnography of Speaking*. I: Edwin Ardener (Ed), *Social Anthropology and Language*. London: Tavistock Publications.

Jarl, Maria, Kjellgren, Hanna & Quennerstedt, Ann. (2007). *Förändringar i skolans organisation och styrning*. I: Jon Pierre (red) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.

Linde, Göran. (2005). *Historien om en radikal omdaning*. I: Anna Forssell (red) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Lundgren, Ulf, P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.

Lundgren, Ulf, P. (2005). *Den politiska styrningen av skolan*. I: Anna Forssell (red) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Läroplan för grundskolan (Lgr 62) (1962). Allmän del. Stockholm: SÖ-förlaget.

Läroplan för grundskolan (Lgr 69) (1969). Allmän del. Stockholm: Liber.

Läroplan för grundskolan (Lgr 69) (1969). Supplement Franska. Tyska. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.

Läroplan för grundskolan (Lgr 80) (1980). Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Malmberg, Per. (1989). *För en bättre språkundervisning. Presentation av Europarådets språkprojekt*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Malmberg, Per. (1990). *Språksynen i grundskolans läroplaner. Läroplaner 1990:1. Undervisning i främmande språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Malmberg, Per (2001) *Språksynen i dagens kursplaner*. I: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber.

Oscarsson, Mats, Gustafsson, Jörgen, Franke, Anita & Arvidsson, Maj. (1999). *Kommunikativ förmåga i främmande språk*. Stockholm: Skolverket.

Pierre, Jon. (2007). *Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan*. I: Jon Pierre (red) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.

Skolverket (2000). *Grundskolan. Kursplaner, betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Sundell, Ingvor. (2001). *Från kursplan till klassrum – några reflektioner*. I: *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber.

Svingby, Gunilla (1978) *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*. Studies in Educational Science 26. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Säfström, Carl Anders, Östman, Leif. (1992). Den nya utbildningsretoriken. I: *Utbildning och demokrati 2*.

Säljö, Roger. (1992). Kunskap genom samtal. I: *Utbildning och demokrati 2*.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Teveborg, Lennart & Andered, Bror. (1990). Förord. I: *Undervisning i främmande språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Tholin, Jörgen & Lindquist, AnnaKarin. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan – en genomlysning*. Borås: Högskolan i Borås.

Tornberg, Ulrika. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Studies in Education 92. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Tornberg, Ulrika. (2009). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.