



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SVENSKA SPRÅKET

GU-ISS-2011-01

Aktörer, ansvar och rättigheter i en kursplan för blivande svensklärare

**Styrdokument inom högskolan ur ett
textforskningsperspektiv med språkvetenskaplig grund**

Hans Landqvist



**Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
Research Reports from the Department of Swedish**

ISSN 1401-5919

www.svenska.gu.se/publikationer/GU-ISS

Sammandrag

Det primära syftet för denna fallstudie är att identifiera, beskriva och försöka förklara några av de utmärkande egenskaperna hos (sub)genren 'kursplan inom högskolan', vilken ingår i den övergripande genren 'styrdokument'. Därför genomförs, redovisas och diskuteras en analys av en kursplan, vilken avser den första terminens studier för blivande lärare i svenska för de senare åren i grundskolan och i gymnasieskolan. Centralt för studien är vilket ansvar och vilka rättigheter som olika aktörer i texten har samt vem eller vilka som kan sägas ha makt *över* den och vem eller vilka som får makt *genom* texten. Studiens sekundära syfte är att ge blivande svensklärare tillgång till en språkvetenskapligt grundad exempelanalys av en viktig typ av texter för alla kategorier av studenter. För lärarstudenter är den övergripande genren 'styrdokument' dessutom en central genre under hela deras kommande yrkesliv; de skall läsa och tillämpa centrala och lokala styrdokument samt producera lokala styrdokument.

Studien är textvetenskaplig med en språkvetenskaplig utgångspunkt men den har dessutom en samhällsvetenskaplig anknytning. Materialet för studien utgörs av kursplanen *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng*. Den teoretisk-metodiska utgångspunkten för studien är den analysmodell som presenteras i Lennart Hellspångs och Per Ledins *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys* (1997) med sin förankring i Hallidays sociosemiotiska modell. I studien redovisas och diskuteras resultaten av olika delundersökningar utifrån textens *kontext* (situationell kontext, intertextuell kontext och kulturkontext), textens *struktur* (textuell, ideationell och interpersonell struktur) samt textens *stil* (textuella, ideationella, interpersonella och kontextuella stildrag).

Bilden av kursplanen är relativt entydig i fråga om de studerade textuella, interpersonella och kontextuella stildragen. Den är mer nominal än verbal med en förhållandevis tung stil, men dess stil är både koncentrerad och yvig. Kursplanen är monologisk, relativt formell, objektiv och opersonlig samt relativt distanserad. Den är en klart skriftspråklig text, och den är både allmänspråklig och fackspråklig. Influenser från fackområdena pedagogik, didaktik, kulturvetenskap, litteraturvetenskap och språkvetenskap visar sig genom den ideationella strukturen. Därtill framträder kursplanen som en juridisk text, vilket visar sig i fråga om de tre strukturerna samt kontexten som omger texten och som den ingår i. Vad beträffar den ideationella strukturen är bilden mindre entydig. Kursplanen får sägas vara mer statisk än dynamisk men den uppvisar ändå egenskaper som kan antas bidra till en dynamisk karaktär. I fråga om de båda ideationella stilaxlarna konkret-abstrakt och exakt-vag är situationen densamma som i fråga om den textuella stilaxeln koncentrerad-yvig, dvs. intrycket blir inte entydigt.

Resultatet av fallstudien är en beskrivning av stilen hos kursplanen i sig men också en beskrivning av texten som en representant för (sub)genren 'kursplan inom högskolan', dvs. en genreanalys. Resultaten av analysen diskuteras och jämförelser görs med tidigare studier av den övergripande genren 'styrdokument' med olika (sub)genrer. Studien avslutas med ett antal förslag till fortsatt forskning som gäller (sub)genren 'styrdokument inom högskolan'.

Nyckelord: textanalys, styrdokument, svenskläro-utbildning, sociosemiotisk modell, kontext, strukturer, stilanalys, genreanalys

Förord

Serien Forskningsrapporter från Institutionen för svenska språket är avsedd för bland annat preliminära versioner av vetenskapliga artiklar. Den här rapporten är en sådan. Följaktligen är jag tacksam för alla synpunkter på innehållet i rapporten ur ett vetenskapligt perspektiv.

Vissa av resultaten i rapporten presenterade jag vid den sjätte sammankomsten i konferensserien Forum för textforskning, FoT 6, arrangerad vid Uppsala universitet i juni 2011 (se Landqvist 2011). Ett antal av de synpunkter som deltagare i konferensen framförde efter min presentation har jag tacksamt utnyttjat för den här versionen. Trots dessa värdefulla synpunkter är det givetvis jag som är ansvarig för rapportens innehåll.

Rapporten är även tänkt att användas i grundutbildningen vid Institutionen för svenska språket, då inom kurser för blivande lärare i svenska i grundskolans senare år och i gymnasieskolan. Den är ett exempel på hur texter som representerar den överordnade genren 'styrdokument' kan analyseras ur ett språkvetenskapligt perspektiv. Därför är också synpunkter på rapporten som en exempelanalys mycket välkomna. Särskilt med tanke på denna andra målgrupp för rapporten använder jag en del fotnoter för vissa detaljresonemang, detta för att försöka undvika avvikelser från huvudlinjen i texten.

Göteborg i augusti 2011

Hans Landqvist

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
2.	Tidigare forskning	5
2.1.	Läroplansteori och läroplanshistoria	5
2.2.	Styrdokument och svenskämnet	6
2.3.	Skolans styrdokument ur språkvetenskapliga perspektiv	8
2.4.	Styrdokument inom högskolan	8
3.	Ämne, syfte och frågor	10
4.	Teori och metod	13
5.	Material	15
6.	Kontext	18
6.1.	Situationskontext	18
6.2.	Intertextuell kontext	24
6.3.	Kulturkontext	26
7.	Textuell struktur	29
7.1.	Lexikogrammatik	29
7.1.1.	Diates	29
7.1.2.	Tempus	35
7.1.3.	Modala hjälpverb	39
7.2.	Textbindning	42
7.2.1.	Referensbindning	43
7.2.2.	Tematisk bindning	44
7.2.3.	Konnektivbindning	46
7.3.	Komposition	50
7.3.1.	Textmönster och genredrag	50
7.3.2.	Disposition	52

8.	Ideationell struktur	54
8.1.	Teman	54
8.2.	Propositioner	58
8.3.	Perspektiv	60
9.	Interpersonell struktur	65
9.1.	Språkhandlingar	65
9.2.	Ramar	70
10.	Stil	73
10.1.	Textuella stildrag	74
10.2.	Ideationella stildrag	75
10.3.	Interpersonella stildrag	77
10.4.	Kontextuella stildrag	78
10.5.	Summering	80
11.	Sammanfattning, avslutande diskussion och fortsatt forskning	82
11.1.	Sammanfattning	82
11.2.	Avslutande diskussion	85
11.3.	Fortsatt forskning	88
	Referenser	91
	Bilaga 1.	100

1. Inledning

Styrdokument inom olika utbildningssystem har stor betydelse för verksamheten inom utbildningssystemet i fråga, och det svenska utbildningssystemet är självklart inte något undantag (se Vallberg Roth 2002:8). Styrdokument, dvs. lagar och andra författningstexter, policyer, läroplaner, utbildningsplaner, kursplaner osv., är därför en viktig och etablerad typ av texter inom det svenska utbildningssystemet, från förskola till högskola (jfr Skolverket 2008:18 om olika sorters styrdokument).¹ Som stöd för denna bedömning kan bland annat följande anföras.

Särskilda bibliografier har utarbetats över ”läroplaner och andra dokument som varit styrande för svenskt skolväsen ...” (Lindmark 2009:3), och dessa har utgetts i ett antal reviderade och utökade versioner (se Lindmark 2007 och 2009). Också det faktum att en av de sex volymerna i verket *Skolsverige 1950–1975* (Marklund 1987) ägnas helt åt just läroplaner visar styrdokumentens betydelse (jfr Marklund 1987:3). I skrivande stund, sommaren 2011, informerar Skolverket på sin webbplats om aktuella reformer inom utbildningssystemet, bland annat nya centrala styrdokument som den nya skollagen, den reviderade läroplanen för förskolan samt nya läroplaner och ny betygsskala för

¹ Den grundläggande och centrala frågan i detta sammanhang, ”vad är en text?”, kan få olika svar. Här väljer jag att följa Hellspong och Ledin (1997:30–38 med anförd litteratur). Enligt de båda forskarna har en *text* totalt sju egenskaper, vilka präglar en aktuell text i mer eller mindre hög grad; en text är kommunikativ, intentionell, verbal, stabil, koherent, konventionell och kreativ. Definitionen kan sägas vara förhållandevis traditionell, och Björkvall (2009:7) ”introducerar ett *utvidgat textbegrepp* som inte bara, eller ens nödvändigtvis, innefattar skrift utan även element som bilder och illustrationer” (kursiv stil i originalet). Enligt denna syn på ’text’ kan olika texter utnyttja olika kommunikationsformer, och de är därmed multimodala. I detta sammanhang är det värt att nämna att också i styrdokument för den svenska grundskolan och gymnasieskolan talas det om det utvidgade textbegreppet (Björkvall 2009:8–9). En redogörelse för hur synen på begreppet ’text’ har utvecklats inom språkvetenskapen återfinns i Ledin och Selander (2003:100–107 med anförd litteratur). Exempel på svenska studier utifrån ett utvidgat textbegrepp och inom olika discipliner återfinns i Gunnarsson och Karlsson (2007).

grundskolan och gymnasieskolan (Aktuella reformer [www]). Blivande lärare för förskola, grundskola och gymnasieskola studerar äldre och nyare styrdokument för olika skolformer under sin utbildning (se t.ex. Vallberg Roth 2002). Även inom den svenska högskolan har styrdokument under senare år fått en allt viktigare roll, och Högskoleförordningen, utfärdad 1993, ställer bland annat detaljerade krav på utformningen av kursplaner (Gustafsson et al. 2010:47).

Styrdokument är intressanta ur ett utbildningspolitiskt och utbildningsvetenskapligt perspektiv, men de är minst lika intressanta ur ett textvetenskapligt perspektiv. Några anledningar till detta anges i det följande.

Styrdokument generellt sett är officiella texter, som är preskriptiva och som utövar makt (Hellberg 2008:6–7). Makten över utbildningsinstitutioner kan fördelas ”på flera nivåer och mellan olika aktörer” (Jarl & Rönnberg 2010:31; jfr Skolverket 2008:7 och Gadler 2011:35). Styrdokument kan även ha olika *räckvidd*. Således kan man skilja mellan centrala och lokala styrdokument, och exempel i fråga om högskolan är Högskolelagen (1992) och Högskoleförordningen (1993) respektive utbildningsplaner och kursplaner för utbildningar och kurser vid olika lärosäten (Gustafsson et al. 2010:43).² Därför är det av intresse att försöka klargöra en sådan *intertextuell kontext* beträffande styrdokument med olika räckvidd.

Trots sin officiella ställning är styrdokument inte alltid så enhetliga, utan det kan finnas utrymme och uttryck för olika röster i dem, *polyfoni* i Bachtins mening. Exempelvis visar Hellberg (2008) på förekomsten av och uttrycken för sådan polyfoni i grundskolans kursplaner för svenskämnet från 1962 och framåt. En intressant fråga är om sådan polyfoni också kan uppträda i styrdokument för högskolan.

Styrdokument kan också ha olika *adressater*, i fråga om ungdoms-

² I fråga om högskolenivån är det relevant att skilja mellan *centrala* alternativt *nationella* och *lokala styrdokument*. Styrdokument för ungdomsskolan hör hemma på en av tre nivåer: *nationell*, *kommunal* eller *lokal nivå* (dvs. skolnivå) (Nordenfors 2011:47). Utifrån de tre nivåerna arbetar Gadler (2011), i sin analys av styrkedjesystemet av den svenska skolan utifrån uttrycket ”en skola för alla” och skollagens stadgande om att alla elever skall erbjudas en likvärdig utbildning, med tre nivåmarkeringar (*makro-*, *meso-*, *mikro-*) och fyra institutionella begrepp (’stat’, ’kommun’, ’skola’, ’elev’). Nivåerna med tillhörande institutionella begrepp och uppgifter är *makronivå* (stat: framtagning av statliga styrdokument), *mesonivå* (kommun: tolkning och genomförande av statliga styrdokument) samt *mikronivå* (skola: tolkning och genomförande av statliga och kommunala styrdokument; elevs mål- och resultatuppfyllelse i fråga om likvärdig utbildning) (Gadler 2011:35).

skolan bl.a. lärare, föräldrar och skolledare (Hellberg 2008:7). Därför är det intressant hur utfärdare av styrdokument för högskolan kommunicerar – eller försöker kommunicera – med olika adressater: aktiva studenter, blivande studenter, undervisande lärare m.fl.

Ur ett textvetenskapligt perspektiv kan det även diskuteras om styrdokument är att betrakta som en enda *genre* alternativt *texttyp* eller som flera: policyer, läroplaner, utbildningsplaner, kursplaner osv. (jfr Hellspång & Ledin 1997:20–28). Utifrån definitionen av begreppet 'genre' i Ledin (2001) kan *styrdokument* sägas vara "en genrebeteckning [som] kan täcka flera (sub)genrer" (Ledin 2001:29), i det här fallet bland annat *policy*, *läroplan*, *utbildningsplan* och *kursplan* (se vidare Ledin 2001:29–34).³ Dessa (sub)genrer kan i sin tur indelas vidare i andra (sub)genrer, t.ex. kursplaner för olika utbildningsformer, kursplaner för olika skolämnen osv.⁴

Av det som sägs ovan torde framgå att den här rapporten ägnas styrdokument, och det ur ett textvetenskapligt perspektiv. Rapporten innehåller totalt elva kapitel, och den är disponerad på följande sätt.

I kapitel 2 ger jag en översikt av tidigare forskning om den övergripande genren 'styrdokument' med fokus på svenska förhållanden. Ämnet för min undersökning, dess syfte samt mina frågor presenteras i kapitel 3. Därtill gör jag i detta kapitel en positionsbestämning av undersökningen. Därefter följer kapitel 4 och 5, där teoretiska och metodiska utgångspunkter respektive materialet för undersökningen presenteras; redan här kan sägas att materialet utgörs av en kursplan inom utbildningen av blivande svensklärare vid Göteborgs universitet.

³ Begreppet 'genre' är mycket omdiskuterat såväl inom språkvetenskap som inom litteraturvetenskap och olika kulturvetenskaper. Detta framkommer exempelvis genom många av bidragen i Agrell och Nilsson (2003). Med tanke på sådana diskussioner är det något förvånande att Gårdemar (2010:94) konstaterar att läroplaner tillhör genren *bruksprosa* utan att diskutera om genrebegreppet kan användas också om ett så pass brett begrepp som 'bruksprosa' får sägas vara (jfr Hellspång & Ledin 1997:14–15 och Ledin 2001:32). Se vidare Englund, Ledin och Svensson (2003) samt Ledin och Selander (2003:107–111) om *bruksprosa* och *sakprosa* som begrepp och term respektive begreppet 'genre' i särskilt nordisk sakprosaforskning.

⁴ Ett exempel på genrer med (sub)genrer inom det svenska utbildningssystemet ger Tholin (2006:47), som hävdar att 'lokala styrdokument på skolor' är en egen (sub)genre i förhållande till genren 'skolans styrdokument'. Mattila (2006:4–5) ger ett exempel på (sub)genrer inom ett annat område, nämligen juridikens. Enligt Mattila kan olika juridiska (sub)genrer identifieras utifrån två faktorer. Den första av dessa är sändaren i kommunikationssituationen (lagstiftare, domare osv.), medan den andra är juridiska texters innehåll i form av de övergripande rättsområden som sådana texter hör hemma inom (civilrätt, straffrätt osv.).

De följande fem kapitlen, dvs. kapitel 6–10 ägnas resultatredovisning och diskussion av resultaten. Först beskrivs och diskuteras den *kontext* som kursplanen ingår i. De följande tre kapitlen ägnas kursplanens form, innehåll och den sociala situation som kursplanen framför sitt innehåll i, dvs. aspekter på kursplanens *textuella*, *ideationella* och *interpersonella struktur*. I det sista av dessa fem kapitel presenterar jag min bedömning av kursplanens *stil*.

Det sista kapitlet i framställningen, dvs. kapitel 11, ger en sammanfattning av undersökningen. I detta kapitel diskuterar jag också resultaten ur ett övergripande perspektiv och ger förslag på fortsatt forskning i fråga om styrdokument inom högskolan.

2. Tidigare forskning

Utifrån det som sägs i kapitel 1 ovan är det inte förvånande att forskare inom olika discipliner intresserar sig för styrdokument för olika utbildningsformer i Sverige. Inte heller är det förvånande att olika forskare anlägger delvis olika perspektiv. I redogörelsen för tidigare forskning i detta kapitel uppmärksammar jag ett antal arbeten, vilka förs till fyra olika inriktningar: forskning som ägnas läroplansteori och läroplanshistoria, styrdokument och svenskämnet, skolans styrdokument ur språkvetenskapliga perspektiv respektive styrdokument inom högskolan. Det är fråga om ett urval av tidigare studier, inte någon fullständig redovisning av tidigare forskning.

2.1. Läroplansteori och läroplanshistoria

Inom pedagogisk forskning studeras läroplansteori, och läroplansteoretiska studier kan även ha en mer eller mindre tydlig vinkling mot läroplanshistoria. Sådan forskning kan antingen ha en mer övergripande eller en mer specifik inriktning. Exempel på den första inriktningen erbjuder Lundgren (1972), Svingby (1978) och Englund (2005), medan Sanderoth (2002), Tholin (2006) och Gadler (2011) ger exempel på den andra genom sina inriktningar på begreppet 'lust att lära', betyg och betygskriterier respektive uttrycket "en skola för alla" och skollagens stadgande om att alla elever i grundskolan skall erbjudas en likvärdig utbildning. Översikter av svensk forskning om läroplaner och läroplanshistoria ges av Vallberg Roth (2002:11–20) och Knutas (2008:85–111), medan Egidius (2001) ger en översikt av det svenska utbildningssystemet, från förskola till högskola, ur både ett historiskt och ett internationellt perspektiv.

Även studier av styrdokument med inriktning på specifika skolämnen föreligger. Undersökningar med fokus på just svenskämnet uppmärksammas i det närmast följande avsnitt 2.2 nedan, och här väljer jag tre studier med inriktning på andra skolämnen. Utifrån språkdidaktiska utgångspunkter undersöker Tornberg (2000) begreppen 'kommunikation'

och 'kultur' i fråga om undervisning i moderna språk i grundskolan utifrån kursplaner och läromedel från perioden 1962–2000, medan Selander (2001) studerar fysikämnet utifrån läroplaner och kursplaner för grundskolan och gymnasieskolan mellan 1962 och 1995. Temat för Rosenlund (2011) är undervisning inom gymnasieskolans kurs Historia A, närmare bestämt den eventuella samstämmigheten mellan den aktuella kursplanen och de prov och uppgifter som lärare använder för att få bedömningsunderlag för att kunna sätta betyg på sina elever.

2.2. Styrdokument och svenskämnet

I översiktsverk om svenskämnet i ungdomsskolan, med pedagogiska och/eller didaktiska utgångspunkter, får styrdokumentens innehåll och deras betydelse för verksamheten i skolan stor uppmärksamhet. Detta gäller både svenskämnet i ett diakront perspektiv, vilket visas i exempelvis artiklarna som ingår i Thavenius (1999), som svenskämnet i ett synkront perspektiv, vilket framkommer i t.ex. Molloy (2007). Betydelsen av styrdokumentet framkommer även i andra studier av svenskämnet i skolan, även om de hör hemma inom olika discipliner som litteraturvetenskap, nordiska språk/svenska, pedagogik/pedagogiskt arbete, svenska med didaktisk inriktning samt humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.⁵

I det följande ger jag ett begränsat antal exempel på sådan forskning och hänvisar i övrigt till Knutas (2008:39–51) och Hansson (2011:12–18). Knutas ger en översikt av litteraturredidaktisk och svenskdidaktisk forskning, där den litteraturredidaktiska forskningen främst gäller "skönlitteraturens roll och funktion i grund- och gymnasieskolan medan den svenskdidaktiska forskningen har ett bredare perspektiv" (Knutas 2008:39), och Hansson redogör för "den svenskämnesdidaktiska forskning som jag menar kan relateras speciellt till en språklig del av gymnasieskolans svenskämne" (Hansson 2011:12).

Persson (2007) studerar den kulturella vändningen i ungdomsskolan, dvs. att begreppet 'kultur' blir allt bredare och att olika fenomen allt mer tolkas i kulturella termer (Persson 2007:29). I detta sammanhang uppmärksammas även hur den kulturella vändningen kommer till uttryck i aktuella styrdokument (Persson 2007:27–61).

⁵ De studier som uppmärksammas i detta avsnitt gäller alltså ämnet svenska i ungdomsskolan. Däremot behandlar jag inte forskning som ägnas ämnet svenska som andraspråk. Exempel på sådan forskning, där styrdokument av olika slag givetvis spelar en viktig roll, ges i Fridlund (2011).

I sin avhandling om svensk uppsatsskrivning i läroverken ägnar Lötmarker (2004) ett kapitel åt aktuella styrdokument (Lötmarker 2004:33–53). Dessa preciseras till ”de föreskrifter och kommentarer som ges i skolordningar, läroverksstadgor, kursplaner, metodiska anvisningar osv. från 1807 till 1958” (Lötmarker 2004:33). Utgångspunkten för Hultmans och Westmans klassiska undersökning av gymnasisters skrivande (1977) är de då gällande styrdokument. Undersökningens syfte är nämligen att klarlägga om eleverna behärskar ”den slitstarka bruksprosan”, som kommentarmaterialet till Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70) anger som det främsta målet för elevernas skrivande på de tre- och fyraåriga linjerna i den dåvarande gymnasieskolan (Hultman & Westman 1977:11). Också i Nyströms (2000) och Östlund-Stjärnegårdhs (2002) respektive avhandlingar om gymnasieelevers skrivande uppmärksammas olika styrdokument. Det är fråga om Statens skolverks förordning om kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen (1994), Läroplan för de frivilliga skolornerna (Lpf 94) samt Skolverkets programmaterial för Naturvetenskapsprogrammet (1994) respektive Lpf 94 och kursplanen för Svenska B (1994) (Nyström 2000:14–15; Östlund-Stjärnegårdh 2002:30–31).

En av de faktorer som Bergöö (2005) uppmärksammar i fråga om utbildningen av lärare i svenska för de yngre barnen är aktuella styrdokument för grundskolan (Bergöö 2005:289–300). Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8 är ämnet för Norberg Brorsson (2007). I hennes avhandling fokuseras de mål för området som anges i Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och den nationella kursplanen för svenskämnet i grundskolan, utfärdad 2000 (Norberg Brorsson 2007:30–34). I Lundström (2007) är analysen av aktuella styrdokument en grund för att klarlägga hur lärare väljer ut litterära texter för svenskundervisningen i gymnasieskolan (Lundström 2007:84–144). Ämnet för Knutas (2008) är gymnasielärares svenskundervisning efter 1994 års gymnasiereform. I sammanhanget är Lpf 94 samt kursplanerna för Svenska A och Svenska B viktiga (Knutas 2008:13–21). Syftet för Hansson (2011) är att ”beskriva och problematisera språkdelen i gymnasieskolans svenskämne”. För att göra detta används dokumentation i form av styrdokument och läroböcker samt information från skolledare, lärare och elever (Hansson 2011:20).

Nordenfors (2011) studerar olika aspekter på utvecklingen av elevers skriftspråk i grundskolans år 7–9. I detta sammanhang uppmärksammas också centrala styrdokument, i form av Lpo 94 och den nationella kursplanen för svenskämnet i grundskolan. Därtill kommer både kommunala styrdokument, i form av en kommunal skolplan, och lokala styrdoku-

ment, i form av en lokal arbetsplan för svenskämnet på den aktuella skolan (Nordenfors 2011:41–48).

2.3. Skolans styrdokument ur språkvetenskapliga perspektiv

Styrdokument för olika svenska skolformer undersöks även ur mer renodlat språkvetenskapliga perspektiv. Ordförandet i styrdokument för grundskolan och gymnasieskolan är föremålet för Allwood och Sjöström (2001), och ordförandet i dessa jämförs med svenskans allmänordförråd, som det speglas i skriftspråks- och talspråkskorpusar. Hellberg (2008) kartlägger konflikter om svenskämnets mål och inriktning(ar), som kommer till språkliga uttryck i grundskolans kursplaner för svenskämnet från 1962 och framåt (jfr även Hellberg 1985). Ämnet för Gårde-
mar (2010) är de vid den aktuella tidpunkten gällande kursplanerna för svenskämnet i gymnasieskolan i Sverige och kursplanen för svenska som modersmål i det finländska gymnasiet, vilka jämförs i fråga om innehåll, målen för undervisningen och sociala funktioner. I sin analys av språkdelen i gymnasieskolans svenskämne redovisar Hansson (2011: 79–83, 92–104) även en delstudie av den nationella kursplanen för gymnasieskolans kurs Svenska A, vilken analyseras med hjälp av bland annat verktyg från systemisk-funktionell grammatik (SFG). Också Hamberg (2011) arbetar med SFG-verktyg i sin studie av ett lokalt styrdokument, nämligen en arbetsplan och policydokument för språkutvecklande arbetssätt vid en skola för nyanlända barn och ungdomar i en svensk kommun.

2.4. Styrdokument inom högskolan

Forskningen om styrdokument i Sverige har hittills främst ägnats styrdokument i ungdomsskolan, medan styrdokument inom högskolan har fått mindre uppmärksamhet (jfr Magnusson 2007:27). Detta innebär inte att det helt saknas undersökningar av styrdokument inom den svenska högskolan. Två studier utifrån ett genusperspektiv är Sohl (2000) om kursplaner och kurslitteratur inom ämnet litteraturvetenskap vid Uppsala universitet respektive Rohdén och Westerståhl (2010) om det folkhälsovetenskapliga programmet vid Göteborgs universitet.

Kornhall (1984) diskuterar undervisningsområdet ”språkhistoria” inom grundutbildningen i nordiska språk och svenska samt lärarutbildningen från 1950-talet till mitten av 1980-talet. Även Johansson (2010)

studerar ”språkhistoria” inom grundutbildningen i nordiska språk och svenska samt lärarutbildningen, men då med fokus på Göteborgs universitet från 1950-talet och framåt samt på innehållet i de aktuella styrdokument. Ämnet för Nord (2011a) är hur undervisningsområdet ”textanalys” behandlas inom grundläggande högskolekurser i svenska språket. Utgångspunkten är de aktuella kursplanernas innehållsbeskrivningar, målformuleringar och betygskriterier samt de tillhörande litteraturlistorna.

Magnusson (2007) redovisar en komparativ studie av kursplaner för högskolan och gymnasieskolan genom att analysera kursplaner för ämnena svenska/nordiska språk och svenska som andraspråk vid sex svenska högskolor och universitet. Vidare jämför hon dessa kursplaner med kursplaner för ämnena svenska och svenska som andraspråk i gymnasieskolan. När det gäller gymnasieskolan jämförs även de nationella kursplanerna med lokala kursplaner från ett antal gymnasieskolor. Magnusson undersöker sitt material utifrån texternas struktur och innehåll, men också vissa mer avgränsade språkliga kategorier uppmärksammas, exempelvis vilka verb som används för att ange målen för vad elever i gymnasieskolan skall kunna och kriterier för hur elever skall visa sin kunskap (Magnusson 2007:63 med fotnot 1).⁶

⁶ Styrdokument inom högskolan berörs – i större eller mindre omfattning och mer eller mindre explicit – i de bidrag som ingår i fyra konferensrapporter med inriktning på ämnesdidaktik inom disciplinen nordiska språk/svenska språket respektive två rapporter om grammatikundervisning på högskolan (se Teleman 1983, Teleman 1984, Svensson 1985, Sandqvist 1986, Stroh-Wollin 2007 samt *Grammatik på högskolan: vad, varför, hur?* 2007 [www]). Kopplingar mellan högskolans och ungdomsskolans verksamheter görs i olika bidrag (se t.ex. Kornhall 1984, Hellberg 1985 och Josefsson 2007), men de aktuella styrdokumentet inom högskolan analyseras inte.

3. Ämne, syfte och frågor

Som framgår av kapitel 2 ovan har jag inte lyckats finna särskilt många studier som ägnas styrdokument inom den svenska högskolan och som kan sägas representera språkvetenskapligt förankrad textforskning. Detta är på sitt sätt förvånande, eftersom styrdokument blir allt viktigare inom högskolan, bland annat med tanke på kvalitetssäkringsarbetet och de allt fler utvärderingarna av högskolans verksamhet (jfr Gustafsson et al. 2010:47).⁷ Sådana styrdokument är därför intressanta också för språkforskare; *vad* sägs i styrdokument inom högskolan, *vilka* språkliga möjligheter används för att säga det, av *vem* eller *vilka* sägs det, till *vem* eller *vilka* sägs det, i *vilket* sammanhang sägs det och i *vilket* syfte alternativt *vilka* syften sägs det? Som ett bidrag till denna forskning presenterar jag i det följande min analys av en kursplan vid Göteborgs universitet. Denna avser den första terminens studier för blivande lärare i svenska för de senare åren i grundskolan samt i gymnasieskolan.

Det primära syftet för min undersökning är att identifiera, beskriva och försöka förklara några av de utmärkande egenskaperna hos den viktiga – men hittills föga uppmärksammade – (sub)genren ’kursplan inom högskolan’ (se kapitel 1 ovan om *genre* och (*sub*)*genre*). Centrala frågor utifrån detta syfte är att försöka klarlägga vilket ansvar och vilka rättigheter som olika aktörer i texten har samt vem eller vilka som kan sägas ha makt *över* texten och få makt *genom* texten. För att uppnå syftet och besvara frågorna jämför jag mina resultat med resultat från tidigare studier av den övergripande genren ’styrdokument’ med olika (sub)genrer.

Med hänsyn till frågorna kan min studie, förutom att vara språkvetenskaplig-textvetenskaplig, också sägas ha en samhällsvetenskaplig anknytning (jfr Bergström & Boréus 2009c:38–39). Stöd för bedömningen erbjuder Bergström och Boréus (2009c), som säger följande om texter

⁷ Utvärderingarna av högskolans verksamhet är en del av den granskningsverksamhet som har blivit allt vanligare och viktigare inom olika samhällssektorer. Vissa bedömare talar rentav om en *granskningsexplosion*, som har lett till ett *granskningssamhälle*, där olika granskningar används för att lösa problem och legitimeras beslut (se Jarl & Rönnerberg 2010:170 med anförd litteratur).

som samhällsvetenskapliga studieobjekt. På olika sätt relaterar texter

till människor och grupper av människor. Det finns människor som har skapat texterna. Det finns för det mesta människor som är deras mottagare. Texterna speglar både medvetna och omedvetna föreställningar som människor i texternas tillkomstmiljöer hyser. Texterna speglar, reproducerar eller ifrågasätter t.ex. makt. Men de är inte i sig makt. De kan användas för att komma åt relationer mellan individer eller grupper som ligger utanför texterna. Det är så betraktade vi menar att texterna blir *samhällsvetenskapligt* intressanta. Sedan kan de [även] vara intressanta ur andra aspekter, som rent stilistiska eller estetiska ... (Bergström & Boréus 2009c:15, kursiv stil i originalet)

Trots denna anknytning till samhällsvetenskapliga textstudier vill jag understryka att min studie för den skull inte kan jämföras med undersökningar av makt och aktörer i ett utbildningssammanhang utifrån en statsvetenskaplig utgångspunkt. Ett sådant exempel är den undersökning av skolpolitik i Sverige från 1990-talet och framåt som redovisas av Jarl och Rönnberg (2010). I centrum för denna studie står frågan om vem eller vilka som har makten över skolan och hur olika aktörer har agerat och agerar i ett antal centrala frågor i det politiska spelet om skolan (Jarl & Rönnberg 2010:15).

Trots mitt intresse för aktörer och makt kan min studie inte heller jämföras med många undersökningar inom det teoretisk-metodiska ramverk som den kritiska diskursanalysen (Critical Discourse Analysis, CDA) erbjuder för textvetenskaplig forskning (se t.ex. Nord 2011b:156–157 med anförd litteratur och Helgesson 2011:43–47 med anförd litteratur). Som framgår ovan är mitt primära syfte att analysera, beskriva och förklara några av de utmärkande egenskaperna hos (sub)genren 'kursplan inom högskolan'. Till skillnad från forskare inom CDA, t.ex. Fairclough, är min ambition alltså inte i första hand att "blottlägga underliggande mönster i språkbruket och visa på samband som kanske inte är uppenbara, kanske även på dolt maktutövande genom språkbruket" (Nord 2011b:156). På motsvarande sätt som i fråga om den samhällsvetenskapliga anknytningen kan min studie ändå sägas ha en viss anknytning till forskningen inom CDA.

Min undersökning har inte bara ett primärt syfte också ett sekundärt, utifrån det utvalda materialet och en grupp adressater för kursplanen, nämligen studenter som skall läsa, läser eller har läst den aktuella kursen (jfr Gustafsson et al. 2010:49 om kursplaners betydelse för studenter på högskolenivå). Studenterna är blivande lärare, som dels möter många styrdokument under sin utbildning, dels kommer att möta och måste förhålla sig till styrdokument under sin framtida yrkesverksamhet (jfr Vall-

berg Roth 2002:8–10). Därför är det viktigt att blivande lärare får analysera styrdokument ur ett textvetenskapligt perspektiv med språkvetenskaplig förankring, inte enbart analysera dem ur ett pedagogiskt, didaktiskt och utbildningsvetenskapligt perspektiv. För att framgångsrikt kunna göra detta måste de blivande lärarna få ta del av konkreta textanalyser (jfr Lagerholm 2008:231 om värdet av exempelanalyser). Dessutom måste de som yrkesverksamma lärare sannolikt producera lokala styrdokument, t.ex. lokala arbetsplaner (jfr Skolverket 2008:17 och Nordenfors 2011:47–48).⁸ Det sekundära syftet för min studie är därför att ge denna studentkategori tillgång till en exempelanalys av en representant för genren 'styrdokument', nämligen en text som representerar (sub)genren 'kursplan inom högskolan'.

Den studie som här presenteras är således att betrakta som en fallstudie av styrdokument inom högskolan ur ett textvetenskapligt perspektiv med språkvetenskaplig förankring men också som en sådan studie med samhällsvetenskaplig anknytning.

⁸ Det blir allt viktigare för allt fler yrkesverksamma i Sverige att kunna läsa, förstå och producera skrivna texter av olika slag, och man kan tala om "[d]et nya textsamhället" (Karlsson 2006:10). Många olika kategorier av lärare, bland annat svensklärare, får sägas höra till de så kallade *skriftburna yrkena*, dit också bland andra ingenjörer, jurister och läkare hör. För utövare av sådana yrken gäller att de först går en utbildning "där man till stor del läser och skriver för att lära sig, och sedan kommer man till arbetsplatsen där man förväntas fortsätta läsa och skriva för att arbeta" (Karlsson 2006:33). På senare år har lärare i ungdomsskolan dessutom fått nya skrivuppgifter; de skall exempelvis producera lokala styrdokument som lokala kursplaner och lokala arbetsplaner på sina skolor samt individuella utvecklingsplaner (IUP) för sina elever (jfr Skolverket 2008:17 och Hamberg 2011:135 resp. Lindgren 2008). Det kan alltså sägas finnas en parallell mellan lärare och utövare av yrken som traditionellt betraktas som praktiska, t.ex. underköterskor, fordonsmekaniker och lastbilsförare, eftersom kraven på språklig kompetens har ökat (jfr Karlsson 2006:110–111).

4. Teori och metod

Som teoretisk-metodisk utgångspunkt för undersökningen fungerar den analysmodell som Lennart Hellspång och Per Ledin presenterar i *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys* (1997). Modellen tar sin utgångspunkt i Hallidays sociosemiotiska modell, men Hellspång och Ledin frångår modellen på vissa punkter, eftersom de båda forskarna ”har valt en eklektisk hållning och tagit tillvara det vi funnit fruktbart också i andra forskningstraditioner” (Hellspång & Ledin 1997:284; se vidare Hellspång & Ledin 1997:283–290). Grunden för analysmodellen är de tre begreppen ’kontext’, ’struktur’ och ’stil’.

Med ’kontext’ avses det samhälleliga sammanhang som en viss text hör hemma i. Begreppet ’struktur’ specificeras till ’textuell struktur’, ’ideationell struktur’ och ’interpersonell struktur’. Med dessa avses den språkliga form som en viss text har, det innehåll som en viss text har respektive den sociala situation som en viss text framför sitt innehåll i. Med en texts ’stil’ avses syntesen av de tre strukturerna och den aktuella textens kontext (Hellspång & Ledin 1997:41–47).

I sin analysmodell anvisar Hellspång och Ledin en mängd möjligheter för att analysera de fem begreppen ovan, i synnerhet de tre strukturerna, och jag har gjort ett urval av analyskategorier (jfr Hellspång & Ledin 1997:47–48). Urvalet är gjort utifrån det primära syftet för min undersökning med de tillhörande frågorna utifrån aktörer, ansvar och rättigheter samt makt i den aktuella kursplanen (se kapitel 3 ovan). Mina val motiveras i kapitel 6–9 nedan, i vilka jag redovisar de olika delundersökningarna.

Också Gårdemar (2010:95) utgår från samma modell i sin analys av kursplanerna i svenska för den svenska gymnasieskolan och det finländska gymnasiet, även om han utgår från den mer komprimerade version av modellen som presenteras i Hellspång (2001:17–51), och tar upp aspekter på kursplanernas textuella, ideationella och interpersonella struktur.⁹ Därtill kommer att just den valda analysmodellen, som den

⁹ I sin studie av det svenska pensionssparandets domesticering utnyttjar Ohlsson (2007:69) till vissa delar ”samma typ av frågor och metodverktyg som i Hell-

presenteras i Hellspong och Ledin (1997), i skrivande stund används på fristående kurser och inom Lärarprogrammet vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Genom att använda ett antal av de analysverktyg som presenteras i handboken kan jag pröva de valda verktygen, som studenter på grundläggande nivå vid min institution möter, på just den aktuella typen av text.¹⁰ Härigenom förstärks också studiens värde som en exempelanalys (se kapitel 3 ovan). På vissa punkter kompletterar jag dock Hellspong och Ledin (1997) med andra analysverktyg.

Undersökningen är kvalitativ, om än med vissa kvantitativa inslag. En diskussion av de båda perspektivens fördelar och nackdelar vid textanalys återfinns hos Lagerholm (2008:233–236). Kombinationen av perspektiv innebär i det här fallet att ett mindre antal analysresultat redovisas i form av absoluta tal, medan flertalet analysresultat, som bygger på mina läsningar av hela materialet och närläsningar av utvalda delar av det, har en kvalitativ karaktär (jfr Rahm 2005:263 om arbetsgången generellt resp. Hansson 2011:92 om närläsning av styrdokument).

För att kunna tolka resultaten från analyser av texter måste resultaten jämföras med någonting, dvs. en *norm*. Här utnyttjar jag tre olika möjligheter, vilka kompletterar varandra. I fråga om vissa kvantitativt grundade resultat jämförs förekomsten av olika variabler inom mitt material. Detta innebär att materialet fungerar som en ”minikorpus” (se Nord 2011b:158 med anförd litteratur). Såväl när det gäller vissa kvantitativt som vissa kvalitativt grundade resultat kan jag jämföra mina resultat med resultat från tidigare studier av styrdokument för ungdomsskolan respektive högskolan (se kapitel 2 ovan). Resultat för (sub)genren ’kursplan inom högskolan’ kan alltså jämföras med resultat för olika (sub)genrer inom den överordnade genren ’styrdokument’ (se kapitel 3 ovan). I fråga om vissa kvalitativt grundade resultat är det min erfarenhet och intuition, närmare bestämt min text- och genrekompetens, som ligger till grund för tolkningen av resultaten i fråga (se Lagerholm 2008:39–41, 231–232 om tolkning av resultat).

spong & Ledins textstrukturer”, även om Ohlsson talar om *textaspekter*, i stället för *textstrukturer*, dvs. den ideationella, den interpersonella och den textuella textaspekten.

¹⁰ Utifrån klassificeringen i Bergström och Boréus (2009c) är den valda analysmodellen en lingvistisk sådan. Däremot erbjuder Hellspong och Ledins modell väsentligt fler perspektiv än de som Bergström och Boréus (2009c:19–20) betecknar som perspektiv som ingår i en *lingvistisk textanalysmodell*, eftersom det inte enbart är fråga om metaforik, syntax och ordval (jfr Bergström & Boréus 2009b:303 om kritik mot Hellspong och Ledins modell som ett verktyg för samhällsvetenskapliga textstudier).

5. Material

Materialet för undersökningen utgörs av kursplanen för kursen *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng* (hp) vid Göteborgs universitet (GU).¹¹ Kursplanen gäller från vårterminen 2011, och den fastställdes interimistiskt i maj 2007 inför Bolognaanpassningen av den svenska högskolan. Sedan dess har den reviderats fyra gånger, senast inför vårterminen 2011. I fortsättningen använder jag mestadels kurskoden *LSV110* för att hänvisa till kursplanen.¹² Den återfinns som bilaga 1 nedan.

Kursen *LSV110* är den första av två kurser om 30 hp vardera som tillsammans bildar inriktningen Svenska för blivande lärare. Inom grundkursen *LSV110* och fortsättningskursen *LSV210* samverkar de tre ämnena litteraturvetenskap, svenska språket och ämnesdidaktik, och inom grundkursen *LSV110* medverkar dessutom representanter för kulturvetenskaper. De båda kurserna tillsammans ger behörighet att undervisa i svenska i grundskolan upp till år 5. De studenter som vill undervisa i grundskolans år 6–9 måste läsa en fördjupningsspecialisering om ytterligare 30 hp (kursen *LSV310*). Inom fördjupningskursen *LSV310* samverkar ämnena svenska språket och litteraturvetenskap. Blivande lärare i svenska för gymnasieskolan läser dessutom en fjärde termin genom kursen *LSV410*. Under denna andra fördjupningsspecialisering specialiserar sig studenterna antingen inom litteraturvetenskap eller svenska språket. Värt att notera är alltså att representanter för ämnesdidaktik inte medverkar inom fördjupningsspecialiseringskurserna

¹¹ Med *kursplan* avses alltså här ett dokument som gäller för den aktuella kursen. Inom gymnasieskolan från och med år 2000 används *kursplan* ofta om styrdokumentet för en viss kurs, t.ex. Svenska A och Svenska B, men ur ett juridiskt perspektiv ”omfattar kursplanen hela ämnet med alla dess kurser och betygskriterier”, dvs. det dokument som har fastställts och publicerats i Skolverkets författningssamling (Skolverket 2004:28).

¹² Kurskoden *LSV110* uttyds på följande sätt: kursen avser blivande *Lärare i Svenska*, den är en grundkurs inom en inriktning inom Lärarprogrammet, dvs. *100*, och kursen ersätter en tidigare kurs, nämligen *LSV100*, och därför är den utrustad med sifferkombinationen *110*.

LSV310 och LSV410 utan enbart inom de båda kurserna LSV110 och LSV210, vilka bildar inriktningen Svenska för blivande lärare.

Valet av just en kursplan framför andra möjliga styrdokument inom högskolan kan motiveras med att kursplanen kan sägas vara ”det allra viktigaste [styrdokumentet] för den konkreta undervisningsuppgiften ...” (Gustafsson et al. 2010:43; jfr Skolverket 2008:[4] om kursplaners roll i ungdomsskolan). Valet av just denna kursplan beror på att jag har undervisat på kursen LSV110 sedan kursplanen först fastställdes 2007 (och på andra kurser i svenska för blivande lärare sedan 1990-talets första halva). Mina erfarenheter som undervisande lärare gör att jag har en förförståelse, vilken kan vara till nytta för undersökningen.

Kursplanen LSV110 är fastställd av Lärarutbildningsnämnden vid Göteborgs universitet. Texten omfattar sju numrerade sidor i A4-format med text i en spalt. Därtill kommer en litteraturlista om fyra numrerade A4-sidor. Enligt dokumentet Anvisningar för kursplaner [www] är denna en bilaga till kursplanen, men jag uppmärksammar den inte i det följande; det är just en litteraturlista som inte har relevans för min studie (jfr kapitel 3 ovan; se Gustafsson et al. 2010:51 om litteraturlistor i relation till kursplaner). Texten är tillgänglig som en pdf-fil på Lärarutbildningsnämndens webbplats.

Kursplanen inleds med ett parti som ger information om utfärdaren, som anger kursens namn på svenska och engelska samt anger att kursen hör hemma på Grundnivå/First Cycle. Därefter följer löptexten, som är indelad i tio avsnitt, vilka är försedda med numrerade avsnittsrubriker (radrubriker) i fet stil. I de fall som texten under en avsnittsrubrik är indelad i stycken markeras nytt stycke med blankrad.

I det första numrerade avsnittet anges den ansvariga institutionen, nämligen Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, de medverkande institutionerna, dvs. Institutionen för svenska språket, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession samt Institutionen för kulturvetenskaper, samt utbildningsområdet: Språk 75% och Undervisning 25%. Dessa uppgifter framhävs genom kantrubriker i fet stil, följda av kolon, dvs. **Ansvarig institution:**, **Medverkande institutioner:** och **Utbildningsområde:**.

Det fjärde avsnittet i löptexten är i sin tur indelat i underavsnitt. Rubrikerna till underavsnitten utgörs av benämningarna på de fyra aktuella delkurserna och uppgifter om antalet högskolepoäng, skrivna med fet stil: **Språk, litteratur och lärande (6 hp, varav 1,5 hp VFU [VerksamhetsFörlagd Utbildning])**, **Ungdomslitteratur, populärkultur och medier (12 hp, varav 3 hp VFU)**, **Språket i bruk (4,5 hp, varav 1,5 hp VFU)** samt **Språket som system (7,5 hp, varav 1,5 hp VFU)**.

Under dessa underavsnittsrubriker finns de motsvarande engelska benämningarna på delkurserna, skrivna med kursiv stil.

Utformningen av den yttre formen hos LSV110 styrs av centrala anvisningar vid Göteborgs universitet. Enligt dessa skall layouten av kursplaner inom Lärarprogrammet vara enhetlig, och angivna mallar skall användas (Anvisningar för kursplaner [www]).

6. Kontext

Kontexten till en viss text är en såväl omfattande som betydelsefull storhet, eftersom kontexten handlar om ”hela den språkliga och sociala miljö som texten kommer ur och verkar i” (Hellspong & Ledin 1997: 49). Denna språkliga och sociala miljö för LSV110 är självfallet intressant utifrån syfte och frågor för min studie (se kapitel 3 ovan). Liksom i fråga om andra texter innefattar kontexten i fråga om LSV110 en *situationskontext*, en *intertextuell kontext* och en *kulturkontext* (Hellspong & Ledin 1997:49–50). I detta kapitel redogör jag för analysen av LSV110 i relation till de tre kontexttyperna, och analysen har självklart en kvalitativ utgångspunkt (jfr kapitel 4 ovan).

6.1. Situationskontext

Situationskontexten avser faktorer som är nära texten i sig. Hit hör verksamheten som sådan där texten ingår: textens syfte, tid och plats, deltagare i diskursen, textens genretillhörighet och textens medium (Hellspong & Ledin 1997:50–56).

Det yttersta *syftet* för LSV110 är att klargöra ett antal centrala omständigheter för institutioner och personer som är berörda av texten och att reglera relationerna mellan de inblandade parterna. Några sådana omständigheter är kursens plats inom inriktningen Svenska för blivande lärare inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet, förkunskapskraven för tillträde till kursen, innehållet i kursen och olika delkurser, lärandemålen som studenten skall uppnå samt formerna för bedömning av studentens prestationer.

LSV110, och andra kursplaner inom högskolan, är ”juridiskt bindande dokument som regleras i Högskoleförordningen” (Anvisningar för kursplaner [www]; se vidare Gustafsson et al. 2010:47–52).¹³ Därför

¹³ Det är inte oomtvistat vilka egenskaper som utmärker juridiskt språk eller juridiska texter generellt. Se t.ex. Landqvist (2000:31–36 med anförd litteratur) och Mattila (2006:65–96 med anförd litteratur) för översikter.

krävs det att sådana centrala omständigheter klargörs så att alla inblandade parter är på det klara med vilka regler som gäller och att de är införstådda med hur ansvar, rättigheter och skyldigheter är fördelade. De regler som finns för innehållet i kursplaner inom högskolan är att kursplanen skall fungera som ”ett tydligt styrdokument för den konkreta utbildningssituationen”, och den skall vara en garanti för att de aktuella studenterna behandlas på ett rättssäkert sätt (Gustafsson et al. 2010:49).

Tiden för LSV110 är från och med vårterminen 2011, även om kursplanen har fastställts tidigare (se kapitel 5 ovan). Däremot är det inte klart om det finns en fast slutpunkt för tiden (och texten). Lärarutbildningen i Sverige reformeras visserligen i grunden från höstterminen 2011, och kursen LSV110 ges för sista gången höstterminen 2011, men under ett antal år kommer det ändå att finnas studenter inom den svenska högskolan vilka läser enligt denna äldre studieordning (jfr Ny lärarutbildning startar i hela landet hösten 2011 [www]). Därmed är det svårt att ange någon definitiv slutpunkt för LSV110.

Platsen för texten är inriktningen Svenska för blivande lärare inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet samt de olika organ, institutioner och individer som är berörda av kursplanen i fråga.

Som *deltagare i diskursen*¹⁴ vill jag först peka på det organ som jag ser som *den primäre sändaren*, nämligen Lärarutbildningsnämnden vid GU, som har fastställt kursplanen (jfr dock Anvisningar för kursplaner [www] om fastställande av kursplaner vid GU). Därtill kommer den ansvariga institutionen, i detta fall Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, och de medverkande institutionerna: Institutionen för svenska språket, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession samt Institutionen för kulturvetenskaper (se kapitel 5 ovan). De fyra ämnesinstitutionerna får sägas vara *sekundära sändare* i förhållande till Lärarutbildningsnämnden (jfr Hellspång & Ledin 1997:53 om olika sändarroller i samband med en och samma text).

Ordningföljden mellan de medverkande institutionerna är alltså icke-alfabetisk. På den här punkten kan jag dra nytta av mina kunskaper om situationskontexten. Ordningen mellan de tre institutioner som här är

¹⁴ Med *diskurs* avser Hellspång och Ledin (1997:51) ”de grundläggande tanke- och handlingsmönster som utmärker olika slags verksamheter”. Ett exempel är den språkvetenskapliga diskursen. I detta sammanhang till ansluter jag mig till Hellspång och Ledins definition, även om jag är väl medveten om att begreppet ’diskurs’ är mycket omdiskuterat och definieras på många olika sätt (se exempelvis Ohlsson 2007:49–52 och Helgesson 2011:43–47 med anförd litteratur för nyare översikter). Se vidare Ledin (2001) och Nord (2011b) om begreppen ’register’, ’diskurs’ och ’genre’ i relation till varandra.

”medverkande institutioner” avspeglar hur stora delar av undervisningen som var och en av institutionerna ansvarar för och hur stor del av kursbudgeten som tillfaller dem. Ordningsföljden kan alltså sägas vara ett uttryck för maktfördelningen mellan de fyra institutionerna. Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion är visserligen kursansvarig institution, men institutionens andel av undervisningen och kursbudgeten är ändå ungefärligen den samma som gäller för Institutionen för svenska språket. Däremot svarar Institutionen för didaktik och pedagogisk profession liksom Institutionen för kulturvetenskaper för mindre undervisningsinsatser och får en mindre andel av de ekonomiska medlen än de båda andra institutionerna.

De fyra ämnesinstitutionerna får alltså sägas vara sekundära sändare i förhållande till Lärarutbildningsnämnden. Utifrån texten LSV110 går det dock inte att avgöra om ansvaret för undervisningen och tilldelningen av ekonomiska medel även avspeglar institutionernas ”sändarstyrka” i texten. Inte heller går det att avgöra i vad mån enskilda personer vid de olika institutionerna har varit aktiva vid produktionen av texten och utövat inflytande över den, t.ex. inriktningsansvariga, studierektorer och undervisande lärare vid de olika institutionerna. Mina erfarenheter som lärare inom kursen LSV110 gör att jag dock kan ana olika individers möjliga inverkan på olika partier av den (jfr Hellberg 2008:7 fotnot 1 om svårigheterna att kartlägga tillkomsthistorien för kursplaner för svenskämnet i skolan).¹⁵

Till deltagarna i diskursen hör också *mottagaren* eller snarare *mottagarna*, eftersom jag har svårt att se att det finns en enda mottagarkategori för LSV110 (jfr Hellspong & Ledin 1997:52 om olika mottagare för samma text resp. Hamberg 2011:139–140 om olika mottagare för ett lokalt styrdokument i ungdomsskolan). I första hand bör mottagarna vara studenter som läser inriktningen Svenska för blivande lärare eller studenter inom Lärarprogrammet som funderar över om de skall välja inriktningen. Ett indicium för detta är formuleringen ”[k]ursen riktar sig mot blivande lärare i grundskolans senare år (6–9) och gymnasieskolan”, som återfinns i avsnitt 2. *Inplacering* (s. 1; sidhänvisningar till LSV110 ges alltså på detta sätt). I de aktuella anvisningarna för kursplaner inom Lärarprogrammet ges däremot denna information: ”[d]oku-

¹⁵ Ett illustrativt exempel på hur många olika aktörer – med inte alltid helt identiska intressen – som kan vara inblandade i arbetet med styrdokument ges av Jarl och Rönnberg (2010). Den revision av kursplanerna för ungdomsskolan som inleddes 2009 ”omfattar en rad aktörer: [m]yndighetsfolk, ämnesdidaktiker och ämnesforskare, lärarfacken, elev- och föräldraorganisationer och lärare och rektorer i tusen referensskolor ...” (Jarl & Rönnberg 2010:111).

mentet har flera mottagare – studenterna, kursledaren, läraren och budgetansvariga ...” (Anvisningar för kursplaner [www]). Enligt min mening kan dock därtill komma ytterligare kategorier av mottagare, bl.a. studievägledare och studenter som är aktiva inom studentkårer vid GU.¹⁶

Jag anser att texten LSV110 representerar kursplanens *genre* utifrån att texten uppfyller de fyra kriterier som Ledin (2001:26–30) föreslår för att definiera begreppet ’genre’:

- (1) Som framgår i detta avsnitt är LSV110 kopplad till ”en återkommande social process ...” (Ledin 2001:26) med aktörer som agerar tillsammans i syfte att uppnå vissa mål. Som framkommer nedan i detta avsnitt framgår det särskilt genom de textelement som föregår titelrubriken, liksom genom själva titelrubriken, att LSV110 är en kursplan inom högskolan (jfr Ledin 2001:31 och Helgesson 2011: 42). Härigenom uppfylls detta första krav på en genre.
- (2) Högskoleförordningen (1993) meddelar anvisningar för innehållet i och formen för kursplaner inom högskolan (Gustafsson et al. 2010:49–52). Dessa gäller givetvis för LSV110. Således finns det prototypiska föreställningar om hur kursplaner inom högskolan skall vara utformade, vilket är det andra kravet som ställs på en genre (Ledin 2001:27).
- (3) Till lokala styrdokument vid svenska högskolor hör bland annat *utbildningsplaner* och *kursplaner* (Gustafsson et al. 2010:45), och dessa har sina fasta benämningar. Kursplan-

¹⁶ Hellberg (2008:7 med anförd litteratur) påpekar att styrdokument för skolan kan ha olika *mottagare* alternativt *adressater*. I fråga om grundskolans kursplaner för svenskämnet från 1962 till 2000 antar Hellberg att ”den primära adressaten är den lärare som undervisar i svenska”, men även föräldrar, skolledare och opinionsbildare kan ”ses som adressater eller som erkända åhörare ...” (Hellberg 2008:7). Tholin (2006:134) hävdar att också lokala kursplaner i skolor kan ha olika mottagare. Skolverket (2004:29) meddelar rentav att de nationella kursplanerna för gymnasieskolan i första hand är avsedda för lärare och skolledare, medan elever och föräldrar är sekundära mottagare, vilka kan behöva ett visst bistånd för att kunna läsa och tolka kursplanerna. I detta sammanhang är även Skolverket (2008:18) intressant: ”[l]ärarna är således [de] centrala agenterna i systemet och deras förståelse och användning av styrdokument är en första förutsättning för att det [= utbildningssystemet] ska fungera”.

en LSV110 uppfyller därmed det tredje kravet på en genre, som ”på så sätt [skall vara] *språkligt och socialt kodifierad*” (Ledin 2001:28, kursiv stil i originalet).

- (4) Kursplaner inom högskolan är förankrade i en social situation, och de förändras över tid, bland annat genom de förändringar av (sub)genren ’kursplan inom högskolan’ som Bolognaanpassningen av det svenska högskolesystemet från hösten 2007 medförde (jfr Magnusson 2007:113). Det fjärde kravet på en genre är att den skall vara förankrad i en social situation, och den kan även förändras över tid (Ledin 2001:29). LSV110 uppfyller också detta krav.¹⁷

Av ovanstående framgår att LSV110 uppfyller de fyra kriterier som Ledin ställer upp för att identifiera genrer. För att ytterligare belysa kriterium (1) ovan krävs det dock en mer utförlig presentation och analys av de partier av LSV110 som föregår själva kursplanetexten respektive återkommer i textens sidhuvud.

Nedanstående parti finns högst upp på kursplanens första sida:



¹⁷ Jag väljer alltså att följa Ledin (2001) för att bedöma ”genrestatusen” hos LSV110. Också Helgesson (2011) använder Ledins genredefinition, ursprungligen föreslagen för arbetet inom projektet *Svensk sakprosa 1750–2000*, i sin studie av platsannonser 1955–2005. I detta sammanhang diskuterar Helgesson (2011:41–43) även tillämpningen av Ledins kriterier på sitt material. Däremot använder Rahm (2002:87–104) en något annorlunda modell med sex kriterier för att urskilja och indela genrer i sin studie av strejkbevakningar i svensk dagspress 1879–1996. Översikter av aktuell språkvetenskaplig genreforskning återfinns i Rahm (2002:62–75 med anförd litteratur), Ohlsson (2007:45–52 med anförd litteratur) samt Helgesson (2011:35–47 med anförd litteratur), medan Nord (2011b: 161–162 med anförd litteratur) behandlar genrebegreppet inom systemisk-funktionell grammatik (SFG).

Mottagaren möter alltså först GUs sigill¹⁸ samt nominalfrasen *Göteborgs universitet* och nominalsammansättningen *Lärarytbildningsnämnden*. Universitetets sigill framhävs genom att det är tryckt i blått, medan texten i övrigt har svart tryck. Universitetets namn framhävs genom typstorlek och versaler, nämndens namn genom fet stil och versaler. Därefter följer en inramad text, som otvetydigt annonserar textens genretillhörighet som en *kursplan* och dessutom anger tidpunkten för när kursplanen börjar gälla (se kriterium (3) resp. (4) ovan). Genrebeteckningen framhävs typografiskt genom användningen av versaler och ett linjärt typsnitt. Det linjära typsnittet används även för att meddela när kursplanen börjar gälla, medan ett typsnitt med seriffer används i texten i övrigt.

Den inramade texten följs i sin tur av en titelrubrik på svenska och engelska. Dessa framhävs genom typstorlek och fet stil respektive genom kursiv stil. Vidare ges information om att LSV110 är en kurs på *Grundnivå/First Cycle*, tryckt i kursiv stil. Slutligen följer en lodrät linje, som avgränsar det inledande partiet från återstoden av texten:

**LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs,
30 högskolepoäng**

*Swedish in Teacher Education for Lower and Upper Secondary School,
Introductory Course, 30 higher education credits*

Grundnivå/First Cycle

Genom hela texten blir mottagaren påmind om några faktorer i situationkontexten för LSV110, nämligen platsen, den primäre sändaren, genren och tiden. Detta sker genom texten i sidhuvudet:

¹⁸ Sigillet är den enda förekomsten av ett egentligt textelement i LSV110 som inte utgörs av så kallad *verbaltext* utan av ett *visuellt element* (se Ohlsson 2007:34 fotnot 3 om verbaltext kontra andra textelement). Användning av fet och kursiv stil, versaler, kapitåler, olika typsnitt och typstorlek samt avgränsande linjer i LSV110 räknar jag i det här sammanhanget inte som visuella element. Exempel på analyser av texter som utnyttjar olika modala resurser, verbalt språk och andra, återfinns i Björkvall (2009).

Dessa uppgifter framhävs genom sin placering och genom den genomgående användningen av fet stil samt därtill versaler i **GÖTEBORGS UNIVERSITET, LUN** och **KURSPLAN LSV110**. Förkortningen *LUN* förekommer endast i sidhuvudet, inte i texten i övrigt.

Mediet för texten är dels pappersformat, dels pdf-format på webben. De ansvariga för webbpubliceringen visar en medvetenhet om de speciella krav som webbpubliceringen ställer genom att de inte lägger ut kursplanen LSV110 direkt på en webbsida utan i stället finner mottagaren en länk till en pdf-fil.

6.2. Intertextuell kontext

En text är inte någon isolerad storhet utan varje text ”för ett slags dialog med andra texter ...” (Hellspång & Ledin 1997:56). Varje text ingår således i en *intertextuell kontext* med andra texter. Den intertextuella kontexten kan vara *vertikal*, om texten i fråga ingår i en tradition med äldre texter inom samma genre. Kontexten kan även vara *horisontell*, om den aktuella texten hör samman med texter som representerar andra genrer och andra verksamheter (Hellspång & Ledin 1997:56–57).¹⁹

Det är mycket tydligt att LSV110 ingår i en *vertikal intertextuell kontext*. Redan i avsnitt 1. *Fastställande* meddelas när kursplanen är interimistiskt fastställd och vid vilka tidpunkter som den har reviderats fram till den version som här undersöks (s. 1). Däremot framgår det inte direkt om den här aktuella kursplanen ingår i en ännu längre tradition med kursplaner som låg till grund för motsvarande kurs inom äldre svenskläraryr utbildningar vid Göteborgs universitet. En implicit uppgift om en sådan tradition finns dock i det avslutande avsnitt 10. *Övrigt*. Den enda grafiska meningen under denna avsnittsrubrik meddelar nämligen att ”[k]ursen ersätter Grundkurs för blivande lärare i Svenska, LSV100, från och med ht 2007” (s. 7). En kontroll visar att denna kursplan fastställdes interimistiskt i november 2001 av dåvarande Utbildnings- och

¹⁹ Begreppet ’intertextualitet’, eller snarare de olika *intertextualiteter* som urskiljs av olika forskare, diskuteras av Ajagán-Lester, Ledin och Rahm (2003). Också i fråga om styrdokument för skolan är det relevant att tala om både vertikal och horisontell intertextualitet (Hansson 2011:92).

forskningsnämnden för lärarutbildning vid GU (LSV100, Grundkurs för blivande lärare i Svenska, 20 poäng). Den här aktuella kursplanen LSV110 ingår således i en vertikal intertextuell kontext som är minst tio år gammal.

Därtill kommer att det i kursplanen hänvisas explicit till andra kursplaner som ingår i de inriktningskurser och specialiseringskurser som blivande svensklärare läser (s. 1). Det är således fråga om samma genre som LSV110, men dessa kursplaner är inte nödvändigtvis äldre än LSV110. Därmed kan de inte sägas ingå i den intertextuella vertikala kontexten eller i den intertextuella horisontella kontexten utifrån de definitioner som Hellspong och Ledin (1997:56–57) ger.

LSV110 ingår också i en *horisontell intertextuell kontext*. I beskrivningen av innehållet i de olika delkurserna hänvisas till skolans centrala styrdokument i form av läroplaner och kursplaner för svenskämnet, lokala kursplaner, utvärderingar av skolan, nationella diagnos- och provmaterial samt aktuell skolforskning (s. 2–4). Till kursplanen hör en litteraturlista, som sändaren ger en explicit hänvisning till genom en uppmaning i avsnitt 6. *Kurslitteratur*: ”[s]e separat litteraturlista” (s. 5). Vidare hänvisar sändaren i avsnitt 7. *Former för bedömning* till ett beslut om möjligheten för studenter att ansöka om ytterligare examinationstillfällen av den verksamhetsförlagda utbildningen inom LSV110, och detta görs på ett formellt sätt med datum och diarienummer för beslutet (s. 6).²⁰ Slutligen hänvisar sändaren i avsnittet om kursvärdering till kursvärderingar av enskilda delkurser inom LSV110 och av hela kursen (s. 7).

Den horisontella interkontextuella kontexten till LSV110 kan alltså sägas vara både omfattande och varierande. Men den innefattar faktiskt en intressant text till, även om ingen explicit hänvisning till denna ges i LSV110. Det är fråga om dokumentet Kommentardel till Inriktningen Svenska för blivande lärare (Kommentarmaterial [www]). Dokumentet behandlar alltså både grundkursen LSV110 och fortsättningskursen LSV210 (och till vissa delar dessutom fördjupningsspecialiseringskursen LSV310). Kommentardelen gäller från höstterminen 2010 och har inte reviderats därefter. I kommentardelen finner läsaren förklaringar av

²⁰ Det är värt att notera är att ansökan om dispens för att få fler examinationstillfällen av den verksamhetsförlagda utbildningen skall göras hos Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Detta organ avvecklades dock under 2010, och dess uppgifter överfördes till Lärarutbildningsnämnden (Om nämnden [www]). Det är antagligen fråga om ett förbiseende från sändarens sida, inte något medvetet försök att göra det svårare eller rentav omöjligt för studenter att ansöka om en sådan dispens.

centrala begrepp i de båda kursplanerna, bland annat 'språkmedvetenhet', 'språkutveckling' 'språkvariation' och 'språkförändring'. Dessutom ges redogörelser för professionsaspekter på kursernas innehåll, genus- och värdegrundsperspektiv i kursplanerna, IKT i kurserna, integration av ämnesteorin och ämnesdidaktik liksom integration av högskoleförlagd utbildning (HFU) och verksamhetsförlagd utbildning (VFU) samt progression inom inriktningen Svenska för blivande lärare (Kommentarmaterial [www]).

På den här punkten kan man jämföra med kommentarmaterial till läroplaner och kursplaner i grundskolan och gymnasieskolan, vilka har en längre tradition än kommentarmaterial inom högskolan (se t.ex. Marklund 1987:233–236; Skolverket 2000:5). Men även sändarna bakom kursplaner inom högskolan kan alltså kommentera kursplaner, och sådana kommentarer är, i skrivande stund, rentav obligatoriska till inriktningar inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet (Anvisningar för kursplaner [www]).

Slutligen finns det ytterligare texter som kan ingå i en horisontell intertextuell kontext omkring LSV110, även om inga explicita hänvisningar görs till dem i texten. Liksom andra texter med juridisk kraft ingår LSV110 i en hierarki av texter, där texter med en lägre juridisk dignitet inte får stå i konflikt med texter som meddelar rättsregler med en högre dignitet. Situationen beträffande inhemska svenska skrivna rättsregler brukar beskrivas på följande sätt; grundlagarna står över lagarna, lagarna står över förordningarna och förordningarna står över föreskrifterna (Landqvist 2000:19–20 med anförd litteratur; jfr Magnusson 2007:39 om kursplaner i förhållande till läroplaner). När det gäller LSV110 får därmed föreskrifter i denna kursplan inte stå i konflikt med föreskrifter som meddelas för Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet, t.ex. Anvisningar för kursplaner [www]. Dessa får i sin tur inte stå i strid med föreskrifter som gäller för all utbildning vid svenska universitet och högskolor, t.ex. Högskoleförordningen, ursprungligen utfärdad 1993 (jfr Gustafsson et al. 2010:47).

6.3. Kulturkontext

Kulturkontexten för en viss text ger de övergripande förutsättningarna för texten, och kulturkontexten förmedlas genom situationkontexten, vilken beskrivs i avsnitt 6.2 ovan. Kulturkontexten innefattar tre aspekter: den materiella kulturen, den sociala organisationen och den andliga kulturen (Hellspång & Ledin 1997:58–62).

Till *den materiella kulturen* för LSV110 hör att texten kan produ-

ceras, redigeras och spridas med hjälp av datorer, internet och kopiatorer. Detta underlättar textproduktion, textredigering och textspridning, men de tekniska möjligheterna kan också skapa problem. Ett exempel är att olika versioner av ”samma text” kan vara tillgängliga via olika kanaler, något som kan skapa oklarheter och missförstånd.

Den sociala organisationen bakom LSV110 är ytterst hela det svenska samhället med dess olika organ och institutioner, vilket är mer eller mindre aktiva i fråga om lärarutbildningen generellt och olika ”delar” av denna, bl.a. inriktningen Svenska för blivande lärare vid Göteborgs universitet (jfr Gustafsson et al. 2010:32–34). Utan dessa organ och institutioner skulle kursplanen för LSV110 – liksom många andra kursplaner och andra styrdokument vid svenska universitet och högskolor – inte existera.

Den andliga kulturen omkring en text ”omfattar de tankesätt, attityder och värderingar som är i svang i en social miljö” (Hellspong & Ledin 1997:59). Styrdokument i form av bl.a. lagstiftning, läroplaner och kursplaner för ungdomsskolan får sägas vara försök att styra innehållet i skolans verksamhet. Läroplaner och kursplaner är ”auktoritativa texter som ger sina speciella svar på frågan om vad skolan ska göra”, och styrdokument generellt är även ”i grunden *politiska dokument*” (Jarl & Rönnerberg 2010:88, kursiv stil i originalet). Inom ungdomsskolan kan just kursplaner sägas vara särskilt viktiga verktyg för att styra innehållet i skolans verksamhet (Skolverket 2008:[4]; Jarl & Rönnerberg 2010:107). Rimligtvis är de bedömningar som Skolverket samt Jarl och Rönnerberg gör också tillämpliga på kursplaner inom högskolan (jfr Rosenlund 2011:91 om kursplaner som tidsdokument).

Utifrån resonemanget om vertikal intertextuell kontext i avsnitt 6.2 ovan bör kursplanen LSV110, i alla fall till någon del, avspegla de överväganden och övertygelser som låg till grund för den lärarutbildning som den dåvarande socialdemokratiska regeringen initierade och genomförde från 2001, och som i det här fallet resulterade i kursplanen LSV100. Denna följdes den här aktuella kursplanen LSV110, som bör avspegla ett antal av de förändringar som Bolognaanpassningen medförde för den högre utbildningen i Sverige från hösten 2007 (PM angående kursplanerevideringsarbetet 2009).²¹

²¹ Enligt Gadler (2011:66) har staten ”i huvudsak tre sätt att styra landets skolor”, nämligen styrdokument, myndigheter och lärarutbildning. I detta sammanhang har lärarutbildningen fått särskild uppmärksamhet. En redogörelse för olika förändringar av lärarutbildningen i Sverige sedan 1970-talet och framåt ges av Jarl och Rönnerberg (2010:134–148) under den i sammanhanget talande avsnittsrubrik-

Kursplanen LSV110, liksom läroplaner och kursplaner inom ungdomsskolan, hör således hemma i ett politiskt och socialt sammanhang. Detta faktum avspeglar sig i sådana styrdokument; ”[d]et sker alltid ett urval av vad som ska läras ut. Dessutom sker urvalet i en särskild politisk och social omgivning” (Jarl & Rönnerberg 2010:88).

en ”Läroplan för lärutbildning i ständig förändring”, medan Krantz (2009) ägnas helt åt utvecklingen av lärutbildningen i Sverige från 2001 och framåt.

7. Textuell struktur

Analysen av en texts form – dess *textuella struktur* – tar fasta på de tre nivåerna *lexikogrammatik*, *textbindning* och *komposition* i texter (Hellspong & Ledin 1997:65). I fråga om lexikogrammatiken väljer jag att fokusera på några aspekter på ordklassen verb, i fråga om textbindningen på referensbindning, tematisk bindning och konnektivbindning samt i fråga om kompositionen på textmönster, dragstruktur och disposition (se Hellspong & Ledin 1997:65–114 om möjliga analyskategorier). I det följande redovisas och diskuteras resultaten för de utvalda variablerna på de tre nivåerna i var sitt avsnitt.

7.1. Lexikogrammatik

Detta avsnitt ägnas alltså åt lexikogrammatik, då aspekter på ordklassen verb i LSV110: diates, tempus samt de modala hjälpverben *kan*, *måste* och *skall*. Motiveringar för mina beslut ges i det följande.

7.1.1. Diates

En jämförelsevis flitig användning av verb i passiv diates ”tenderar att göra en text opersonlig, som om saker sker utan att människor är med” (Hellspong & Ledin 1997:70). Många passivformer kan dessutom medföra att sändaren ger mottagaren av en text ett eget ansvar för att försöka förstå vad som sägs och vem som utför – alternativt skall utföra eller låter utföra – olika handlingar (Ehrenberg-Sundin et al. 2008:87). Utifrån syfte och frågor för min undersökning, angivna i kapitel 3 ovan, är det alltså högst relevant att undersöka diates i LSV110.

Utgångspunkten för delstudien av diates är huvudverb i satserna i löptexten i LSV110, dvs. den text som återfinns under var och en av de tio avsnittsrubrikerna i texten. Som huvudverb räknar jag ensamma finita predikatsverb respektive infinita verbformer i verbfraser, vilka fungerar som predikat i huvudsatser och bisatser. Infinita verbformer i satsför-

kortningar räknas inte, inte heller verbformer som ingår i andra satsdelar än predikat, t.ex. infinitivattribut till ett nominalt huvudord. Samordnade predikatsverb i satser räknas som olika förekomster. Således är antalet huvudverb i den här meningen fyra: "[r]eceptionsforskning kring ungdomars olika litteratur- och kulturtillägnande *studeras* och *jämförs* med undersökningar av hur lärare *väljer* och *använder* sig av skönlitteratur i skolan" (s. 3; alla markeringar med kursiv stil i exempel är mina). Enbart enkel passiv, -s alternativt -es, förekommer i LSV110, inte omskriv-en passiv med *bli(va)* plus huvudverb.

Av de totalt 177 huvudverben uppgår antalet aktiva verbformer till 84 och antalet passiva till 93. Det är alltså en liten övervikt för passiva huvudverb. Å ena sidan är detta till viss del väntat, eftersom passiva verb traditionellt flitigt har använts, och fortsatt används, i den s.k. kanslisvenskan, som kan ses som ett stilskikt i den offentliga svenskan (Liljestrand 1993:120). Å andra sidan är den förhållandevis jämna fördelningen mellan aktiva och passiva verbformer inte alldeles oväntad. Den kan nämligen ses som stöd för tanken att språkvårdsarbetet inriktat på svenska myndigheters texter har gett resultat på denna punkt; en strävan har nämligen varit att sändarna bakom sådana texter skall använda fler aktiva verb och "befolka" texterna (jfr Ehrenberg-Sundin et al. 2008:87–89).

Men LSV110 uppvisar en intressant variation inom texten när det gäller förekomsten av aktiva och passiva huvudverb.

I de tre inledande avsnitten om fastställande och inplacering av kursen samt förkunskapskrav dominerar de aktiva verben med 7 förekomster mot 3 passiva huvudverb. Ett exempel är partiet "[k]ursen *ingår* i Lärarprogrammet och *utgör* den första kursen av två inom inriktningen Svenska. Den kan även *ges* som fristående kurs. Inriktningen Svenska *består* av grundkurs 1–30 högskolepoäng (hp) och fortsättningskurs 31–60 högskolepoäng" (s. 1).

Situationen är en helt annan i avsnitt 4. *Innehåll*, där just innehållet i kursen beskrivs: perspektiv *introduceras* och *presenteras*, begrepp *problematiseras*, kunskaper *fördjupas* etc. I detta omfattande avsnitt uppträder 41 aktiva och 57 passiva huvudverb (s. 2–4). Ett annat exempel på samma tendens är det kortare avsnitt 9. *Kursvärdering* med 5 aktiva verb och 9 passiva (s. 7).

Slutligen finns det avsnitt i texten där fördelningen mellan aktiva och passiva huvudverb är mer jämn. Detta gäller de båda avsnitten som tillsammans behandlar examination av studenter inom kursen LSV110, dvs. 7. *Former för bedömning* och 8. *Betyg*. Där uppgår det sammanlagda antalet aktiva verbformer till 24 och de passiva till 20 (s. 6–7).

Både genom aktiva och passiva huvudverb kan sändaren bakom LSV110 ha möjlighet att utöva makt över texten och mottagaren-mottagarna. Sändaren kan slå fast sakförhållanden med hjälp av både aktiv och passiv diates: ”[i]nriktningen Svenska *består* av grundkurs 1–30 högskolepoäng (hp) och fortsättningskurs 31–60 högskolepoäng” och ”[i] delkursen *introduceras* språkvetenskapliga, litteraturvetenskapliga och ämnesdidaktiska perspektiv och *presenteras* hur inriktningens tre vetenskapliga fält *kompletterar* varandra och tillsammans *förbereder* för den framtida yrkesverksamheten som lärare i svenska” (s. 1 resp. 2). Här klargörs att inga andra kurser än de båda angivna är aktuella inom inriktningen och att inget av de tre vetenskapliga fälten går att utesluta, eftersom de kompletterar varandra och tillsammans förbereder studenten för det kommande yrkeslivet. Sändaren kan formulera krav gentemot en eller flera mottagare med hjälp av såväl aktiv som passiv diates, t.ex. ”[u]nder denna sammanhängande period *deltar* studenten aktivt i skolans verksamhet” respektive ”[v]id slutet av varje delkurs *genomförs* en individuell skriftlig kursvärdering” (s. 3 resp. 7; jfr Helgesson 2011: 236, 241). Studenter måste delta i skolans verksamhet och kursansvariga lärare måste se till att varje delkurs utvärderas på angivet sätt.

Genom LSV110 slår den primäre sändaren bakom texten, Lärarutbildningsnämnden, fast olika sakförhållanden och ställer olika krav. I vissa fall går det dock att fundera över vilket inflytande som en eller flera sekundära sändare har utövat. Ett exempel är de sakförhållanden som slås fast när det gäller innehållet i olika delkurser. Exempelvis har Institutionen för svenska språket säkerligen utövat mycket stort inflytande över vad som sägs om innehållet i delkurserna *Språket i bruk* och *Språket som system*, medan övriga medverkande institutioner – liksom den primäre sändaren – har haft mindre inflytande.

Nära knuten till frågan om vilken roll som aktiv och passiv diates spelar för att bestämma relationen mellan sändare och mottagare är frågan vilka aktörer som uppträder i LSV110. Som aktörer har jag räknat subjekt i aktiva och passiva satser samt utsatt agent i passiva satser. Subjekten har vanligen formen av nominalfraser med substantiviska huvudord respektive pronomen, antingen definitiva pronomen som *hon/han* eller det indefinita *man*. Nominalfraser som inleds av prepositionen *av* fungerar som agent, t.ex. ”[d]enna [= kursvärderingen] sammanställs *av kursansvarig lärare eller inriktningsansvarig ...*” (s. 7). Jag räknar enbart animata substantiv som agent, inte inanimata. I texten LSV110 förekommer också subjekt som har satsform, t.ex. ”[f]ör betyget Godkänd krävs *att studenten visar att hon/han uppfyller kursens mål*” (s. 6). I detta exempel finns således tre utsatta subjekt: förstags-

bisatsen *att studenten visat att hon/han uppfyller kursens mål* fungerar som subjekt i meningens huvudsats, medan *studenten* är subjekt i första-gradsbisatsen och *han/hon* är subjekt i andragsgradsbisatsen.

Jag skiljer mellan personer som aktörer, vilka utgörs av en eller flera individer, och saker som aktörer. Också institutioner som *Läro-utbildningsnämnden* och *skolan* räknas som sakaktörer, trots att det givetvis är personer inom institutionerna som agerar som representanter för institutionerna (jfr Ehrenberg-Sundin et al. 2008:26; Gadler 2011:37).²² De få satsformade subjekten räknar jag som sakaktörer, eftersom de kan ersättas med pronomen *det*. Detta gäller bland annat det tidigare anförda exemplet med en förstagsgradsbisats som fungerar som subjekt i meningens huvudsats; denna kan skrivas om till ”*det* [= att studenten visar att han/hon uppfyller kursens mål] krävs för betyget Godkänd”.

Totalt har jag identifierat 140 aktörer i texten LSV110.²³ Det stora flertalet av dem fungerar som subjekt, och antalet belägg för agent är bara 5.²⁴ Lika klart dominerar saker som aktörer med totalt 112 förekomster mot endast 28 för personer som aktörer. Även i gymnasieskolans nationella kursplaner för ämnena svenska och svenska som andraspråk är det vanligt att sakaktörer dominerar och ”ämnet eller undervisningen genomförs på ett visst sätt, inte sällan utan att mänskliga agenter är inblandade” (Magnusson 2007:64). Förekomsten av många sakaktörer i styrdokument är även i linje med iakttagelsen att det i texter från svenska företag, organisationer och myndigheter kan finnas en tendens till att animera ting och ”förtingliga människor ...” (Ehrenberg-Sundin et al. 2008:88).

Det är många olika saker som uppträder som aktörer i LSV110, och flertalet av dem förekommer en enda eller några få gånger. Jämförelsevis frekventa referenter är *kursen*, *delkursen* och *verksamhetsförlagd ut-*

²² Gårdemar (2010:98) skiljer inte mellan satsdelsfunktionerna subjekt och agent utan talar uteslutande om den semantiska funktionen *agens* och *agent*. Således är *skolan/den/undervisningen* agent i exempel som *skolan/den/undervisningen ska* osv. Allwood och Sjöström (2001:11, 17) talar om mänskliga agenter med *eleven* som ett exempel.

²³ Differensen mellan det sammanlagda antalet aktiva och passiva verbformer ovan (totalt 177) och antalet aktörer (140) beror till största delen på förekomsten av samordnade predikatsverb.

²⁴ De fem förekomsterna av agent är [*av*] *Läro-utbildningsnämnden*, *olika talare och skribenter* och *unga* [människor] samt *kursansvarig lärare eller inriktningsansvarig* (s. 1, 5 resp. 7). Här räknar jag *av olika talare och skribenter* som en aktör och en förekomst av agent, eftersom attributet *olika* syftar på båda huvudorden. Däremot räknar jag *av kursansvarig lärare eller inriktningsansvarig* som två aktörer och två förekomster av agent, eftersom två skilda referenter åsyftas.

bildning (VFU) med tillsammans 22 belägg. Vissa referenter, i det följande exemplet *svenska språkets struktur*, återkommer och varierar i flera satser:

Kunskaper om *svenskans strukturella uppbyggnad* är centrala för att blivande lärare skall kunna analysera, beskriva och bedöma såväl talat som skrivet språk. Blivande lärare i svenska måste ha goda kunskaper om svenskans struktur för att kunna reflektera över den egna språkanvändningen samt de framtida elevernas språkanvändning och språkutveckling. *Det svenska språkets strukturella uppbyggnad* behandlas ur ett fonetiskt och fonologiskt, morfologiskt och syntaktiskt samt ett semantiskt och lexikalt perspektiv. *Olika strukturella egenskaper hos svenskan* uppmärksammas även ur ett språktypologiskt perspektiv, särskilt i jämförelse med några av de språk som är modersmål för ett stort antal flerspråkiga elever. *Olika möjligheter att analysera och beskriva svenskans strukturella uppbyggnad, främst morfologiska och syntaktiska aspekter*, presenteras och diskuteras inom ramen för delkursen. (s. 4)

Andra saker som aktörer uppträder en enda gång i LSV110. Två sådana exempel i avsnitt 4. *Innehåll* är "[p]rocesskrivning som arbetssätt introduceras" och "[i] delkursen ingår besök av och diskussioner med en ungdomsboksförfattare" (s. 2 resp. 3).

Bland personer som aktörer är den klart vanligaste referenten *studenten*, som svarar för 20 av de totalt 28 förekomsterna.²⁵ Personer som är verksamma inom kursen LSV110 (*kursansvarig lärare, inriktningsansvarig*) noteras för tre belägg och yrkesverksamma *lärare* i skolan för ett. Övriga personer som aktörer är *unga* [människor] och det indefinita *man* med två förekomster vardera.

Studenter som aktörer uppträder främst i avsnitt 4. *Innehåll*, 7. *Examination* och 8. *Betyg* med 18 av de totalt 20 beläggen. Det handlar om vad studenterna skall göra inom olika delkurser, vilka krav som de skall uppfylla – och vilka rättigheter som de har – i samband med examinationen av LSV110 och vilka krav som ställs för att få betygen Godkänd och Väl godkänd på kursen. Några exempel är "[u]nder denna sammanhängande period deltar *studenten* aktivt i skolans verksamhet", "[b]livande lärare i svenska måste ha goda kunskaper om svenskans struktur ...", "[d]en [*student*] som godkänts i prov får inte delta i nya prov för

²⁵ Olika benämningar används för referenten *studenten*: enkelt substantiv (*student, studenten, studenter, studenterna*), nominalfras med huvudord och bestämningsord (*de nya studenterna, student som ..., den [student] som ..., blivande lärare, blivande lärare i svenska*) samt personligt pronomen (*hon/han*). Nominalfrasen *hon/han* räknar jag som en aktör och en förekomst av personsubjekt, eftersom syftningen är till *studenten* i föregående mening.

högre betyg” och ”[s]tudenten skall skriftligt och muntligt uppvisa en mycket god egen språkbehandling” (s. 3, 4, 6 resp. 7). Ur ett traditionellt syntaktiskt perspektiv är studenterna alltså subjekt och aktörer i satser, och de aktuella huvudverben står i aktiv diates, men av sammanhanget framgår att studenterna skall uppfylla krav eller följa regler, vilka är formulerade av sändaren. Också kursansvariga lärare och inriktningsansvariga skall uppfylla angivna krav eller följa uppställda regler, t.ex. ”[d]enna [= en individuell skriftlig kursvärdering] *sammanställs av kursansvarig lärare eller inriktningsansvarig och delges studierektor*” (s. 7).

Därmed återstår blott 5 av de totalt 28 förekomsterna av personer som aktörer, och dessa fem agerar till synes av fri vilja. Ett exempel finns i beskrivningen av ett av de mål som studenten skall uppfylla efter avslutad kurs:

[s]tudenten skall efter avslutad kurs kunna ... visa en grundläggande mediekompetens, innefattande kunskap om olika vägar för digital informationssökning och om olika moderna mediala uttrycksformer som *unga* i dag använder sig av ... (s. 5).

Studenten som aktör skall uppfylla krav, som hon/han åläggs, och ett av dem är att studenten skall ha kunskap om sådana mediala uttrycksformer som *unga* i dag använder sig av. Dessa unga människor får förutsättas använda olika mediala uttrycksformer frivilligt.

De många förekomsterna av saker som aktörer har ett samband med de många passiva verbformerna. Den vanligaste kategorin av personer som aktörer, dvs. studenter, åläggs ett ansvar att uppfylla krav som sändaren bakom texten formulerar, och ansvaret åläggs dem med hjälp av huvudverb i aktiv eller passiv diates. Kraven uttrycks klart och tydligt utan några försiktighetsstrategier, och sändaren tycks inte ha något behov att markera en jämställdhet mellan den som ställer kraven och den som skall uppfylla dem (jfr Helgesson 2011:235). De förhållandevis många beläggen för *student* som personaktör kan sägas vara ett uttryck för att sändaren betraktas studenterna som läser kursen LSV110 som de primära mottagarna av texten (se avsnitt 6.1 ovan). Studenterna betraktas och benämns vanligen som just *studenter*, inte *blivande lärare*. Inte heller de blivande yrkesmännens framtida arbetsplats, med sakaktören *skolan* och personaktören *lärare*, är särdeles synlig i texten; dessa båda aktörer noteras för ett belägg vardera i LSV110. De unga människor som de blivande lärarna kommer att möta på sina framtida arbetsplatser spelar ingen större roll i kursplanen, och *unga* noteras för två belägg.

7.1.2. *Tempus*

Tempus relaterar den aktuella textens tid till ett skeende, och tempus markerar dessutom vad som uppfattas som viktigt i en viss text. Presens ligger ”närmast textens syfte eller skribentens egen uppfattning, medan det som står i perfekt och preteritum är längre bort” (Hellspong & Ledin 1997:70). Av detta följer att tempusval kan säga något om aktörer och makt genom och över texter, vilket är relevant utifrån syfte och frågor för min undersökning (se kapitel 3 ovan).

Tempusbruket i LSV110 domineras av presens och futurum, även om ett mindre antal fall av preteritum och perfektum uppträder: 1 respektive 6 belägg. Den enda förekomsten av preteritum bidrar till att markera ett innehållsligt samband mellan den andra och den första delkursen: ”[h]är konkretiseras och fördjupas den diskussion av olika kultur- och estetikbegrepp, som *initierades* i den inledande delkursen” (s. 3). På motsvarande sätt används två perfektformer för att markera ett samband mellan innehållet i den tredje och andra delkursen (s. 3).

Av de återstående fyra perfektformerna hör tre samman med studenters rättigheter och en med kursansvarigas skyldigheter: ”[s]tudent som *underkänts* ges möjlighet till förnyad examination” ”[d]en som *godkänts* i prov får inte delta i nya prov för högre betyg” och ”[d]en student som *blivit* underkänd vid två tillfällen på samma kurs ...” respektive ”vilka åtgärder som *vidtagits* med anledning av denna [= kursvärderingen]” (s. 6–7). I samtliga sex ”perfektfall” är det finita temporala hjälpverbet *har* struket, vilket tidigare ansågs typiskt för s.k. kanslisvenska, men som förekommer i svenskt skriftspråk generellt (Liljestränd 1993:121). I vissa fall används också presens för att beskriva en handling i förfluten tid, t.ex. ”[k]ursplanen *är* interimistiskt fastställd ...” (s. 1).

De båda klart dominerande tempusformerna är alltså presens och futurum, vilket är förväntat; kursplaner inom högskolan skall ange vad som gäller när en viss kurs ges och vilka mål som studenter förväntas uppnå (jfr Gustafsson et al. 2010:48–49). Detsamma gäller för styrdokument i skolan, där presens och futurum dominerar (Allwood & Sjöström 2001:12; Magnusson 2007:64). Presens i skolans styrdokument bedöms rentav vara ett verktyg för att meddela odiskutabla fakta (Hansson 2011:90). Futurum kan uttryckas med *skall* (eller annat temporalt eller modalt hjälpverb) samt huvudverb. Ett exempel i LSV110 är ”[i] samtliga delkursers olika skriftliga och muntliga, enskilda och gruppvisa examinationer *skall* studenten *visa* kunskap om och förståelse av innehållet i den obligatoriska kurslitteraturen” (s. 6–7). Som framgår av detta exempel är det fråga om en relativ framtid, inte en absolut (jfr All-

wood & Sjöström 2001:12). Även presensformen används dock med en futural betydelse för att ange vad som skall eller förväntas ske. Detta visar sig exempelvis i en återkommande formulering i avsnitt 4. *Innehåll* om den verksamhetsförlagda utbildningen: "[u]nder denna sammanhängande period *deltar* studenten i skolans verksamhet" (s. 2, 3, 4).²⁶ Än mer tydligt visar sig kursplanens "framtidsperspektiv" när det gäller målen för kursen.²⁷

Under avsnittsrubriken 5. *Mål* sägs det först att "[s]tudenten *skall* efter avslutad kurs *kunna*:" (s. 5).²⁸ Efter den inledande huvudsatsens subjekt, finita predikatsverb, ett tidsadverbial och huvudsatsens infinita predikatsverb följer nio grafiskt markerade punkter, vilka var och en anger minst ett mål som studenten skall uppnå. Löptexten under avsnittsrubriken 5. *Mål* utgörs av en enda grafisk mening, som innehåller hela 291 graford.²⁹

²⁶ Vid ett av fyra tillfällen varierar formuleringen genom att sättsadverbialet *aktivt* tillfogas, dvs. "[u]nder denna sammanhängande period *deltar* studenten *aktivt* i skolans verksamhet" (s. 3).

²⁷ Avsnittsrubriken 5. *Mål* är den enda av de tio avsnittsrubrikerna i LSV110 som är skriven med genomgående versaler och dessutom fet stil, dvs. **5. MÅL**. Antagligen är orsaken till de genomgående versalerna ett förbiseende när kursplanen redigerades inför publiceringen, inte ett medvetet sätt att grafiskt understryka betydelsen av just avsnitt 5. *Mål* i förhållande till övriga nio avsnitt.

²⁸ Formuleringen uppvisar för övrigt stora likheter med formuleringen *efter genomgången kurs skall eleven osv.*, som återfinns i programbeskrivningar (utfärdade 1994) för sjutton svenska gymnasieprogram (Allwood & Sjöström 2001:18).

²⁹ Den här grafiska meningen är extremt lång, och kortare meningar uppträder självfallet i LSV110. Exempelvis innehåller avsnitt 9. *Kursvärdering* totalt tio grafiska meningar, och det genomsnittliga antalet graford per mening uppgår till tretton med en variation från som minst fem graford till som mest 23 graford i en enskild mening.

5. MÅL

Studenten skall efter avslutad kurs kunna:

- redogöra för och diskutera den ämnes- och kunskapssyn som kommer till uttryck i svenskämnet kursplaner för olika skolformer och i nationella diagnos- och provmaterial
- konstruktivt och kritiskt, skriftligt och muntligt i dialog med andra, formulera erfarenheter och analys av det lärande om och genom språk och litteratur som pågår i en viss skolmiljö
- använda svenska språket på ett idiomatiskt sätt i tal och skrift samt bearbeta och bedöma egna och andras texter utifrån iakttagelser av genretillhörighet, textstruktur och språklig form
- analysera och beskriva centrala egenskaper i svenska språkets struktur och göra vissa jämförelser med andra språk samt känna till minst en språklig korpus på webben där man kan följa svenska språkets förändring över tid
- beskriva och reflektera över hur språkliga variationsmöjligheter utnyttjas av olika talare och skribenter i olika situationer och kunna följa sådan variation i olika texttyper i digitala media
- visa förmåga att skriftligt, inom givna tidsramar och muntligt i dialog med andra med relevanta begrepp analysera, jämföra och historiskt och kritiskt förhålla sig till olika typer av skönlitterära texter, filmer och andra moderna former av medialt berättande som produceras för och/eller brukas av unga
- redogöra för olika litteratur- och mediepedagogiska metoder samt didaktiskt reflektera över hur dessa kan tillämpas för att bredda och fördjupa elevers läsintressen, kulturella erfarenheter och kritiska medvetenhet
- visa kunskap om betydelsen av genus- och jämställdhetsperspektiv och en demokratisk värdegrund i språk och litteraturundervisning och reflektera över vikten av att anlägga dessa perspektiv i skolans verksamhet
- visa en grundläggande mediekompetens, innefattande kunskap om olika vägar för digital informationssökning och om olika moderna mediala uttrycksformer som unga i dag använder sig av, kunna värdera nätburna texter av olika slag samt kunna reflektera över olika mediernas möjliga roller i den pedagogiska verksamheten

Formuleringen av målen är i enlighet med anvisningar för hur lärandemål för kurser inom högskolan skall formuleras efter Bolognaanpassningen, nämligen ”så att det är studenten som är den aktiva parten ...” (PM angående kursplanerevideringsarbetet 2009:7). För att exemplifiera de mål som studenten skall uppnå väljer jag de två avslutande punkterna i målformuleringen ovan, enligt vilka studenten efter avslutad kurs alltså *skall kunna*:

- visa kunskap om betydelsen av genus- och jämställdhetsperspektiv och en demokratisk värdegrund i språk[-] och litteraturundervisning och *reflektera* över vikten av att anlägga dessa perspektiv i skolans verksamhet
- visa en grundläggande mediekompetens, innefattande kunskap om olika vägar för digital informationssökning och om olika moderna mediala uttrycksformer som unga idag använder sig av, *kunna värdera* nätburna texter av olika slag samt *kunna reflektera* över olika mediernas möjliga roller i den pedagogiska verksamheten. (s. 5)

Vissa av de verbkedjor som återfinns i avsnitt 5. *Mål* är inte så enkla

att genomskåda. I den inledande huvudsatsens predikat ingår det finita *skall* och det infinita *kunna*, medan informationen i de totalt nio grafiskt markerade punkterna fungerar som direkt objekt till detta predikat. I den andra citerade punkten ovan anges därmed att *studenten skall kunna visa osv. och reflektera över osv.* men även att *studenten skall kunna kunna värdera osv.* samt att *studenten skall kunna kunna reflektera osv.*

Troligen innebär det en utmaning för i alla fall vissa mottagare, studenter och andra, att förstå och tolka informationen i just avsnitt 5. *Mål* – liksom i en del andra avsnitt i LSV110. Till utmaningen bidrar också de utbyggda nominalfraserna, vilka kan sägas vara ett arv från den s.k. kanslisvenskan (Liljestrand 1993:119). I sådana nominalfraser är de aktuella huvudorden ofta försedda med längre framförställda och/eller efterställda bestämningar. I exemplet ovan gäller det ”kunskap om betydelsen av genus- och jämställdhetsperspektiv och en demokratisk värdegrund i språk[-] och litteraturundervisning” samt ”olika mediers möjliga roller i den pedagogiska verksamheten”. De utbyggda nominalfraserna kan ses som ett av sändarens försök att formulera lärandemål för LSV110 på ett sätt som anges i andra styrdokument, vilka har betydelse för kursplanen LSV110.

Lärandemål för kurser inom högskolan skall beakta olika mål, vilka anges i Högskolelagen, Examensordningen, eventuella lokala examensmål och eventuella programmål. Därför blir det ofta en utmaning för sändaren att formulera lärandemål så att dessa är klara och entydiga samt tillräckligt konkreta. Därtill kommer att lärandemålen även skall beakta sådana mål som är svårare att mäta än andra och att målen skall vara rimliga med tanke på olika styrande faktorer (Gustafsson et al. 2010:51; se vidare PM angående kursplanerevideringsarbetet 2009:7–8, 16–21 om formuleringen av lärandemål). Också i kursplaner för skolan anges ofta många mål, även om det finns en strävan att hålla nere antalet, och det anses vara krävande att formulera kursmål på ett språkligt tillfredsställande sätt (Skolverket 2004:39; Skolverket 2008:27–28).³⁰

³⁰ Skolverket (2008) och Rosenlund (2011) illustrerar svårigheterna att formulera mål i kursplaner. Skolverket (2008) redovisar hur kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi faktiskt används av lärare i grundskolans senare år, och Rosenlund (2011:93–107) analyserar kursmål och betygskriterier i kursplanen för gymnasieskolans kurs Historia A i jämförelse med hur lärare skaffar sig tillgång till bedömningsunderlag för att kunna sätta betyg på sina elever.

7.1.3. Modala hjälpverb

Som framgår i avsnitt 6.2 ovan är kursplanen LSV110 ett juridiskt dokument som skall reglera vissa förhållanden mellan de aktuella parterna och som skall klarlägga olika parters rättigheter och skyldigheter. Det samma gäller styrdokument i skolan, men det kan finnas en skillnad mellan hur ”styrande” olika styrdokument (och andra texter som meddelar juridiskt bindande regler) faktiskt är. Styrdokument för olika utbildningsformer kan ange vissa handlingsnormer som är obligatoriska att följa, medan andra handlingsnormer inte är det. Intressant är också hur olika handlingsnormer kopplas till olika aktörer i en viss text (jfr avsnitt 7.1.2 ovan). Detta är således i högsta grad en fråga om makt och maktutövning i och genom texter (se kapitel 3 ovan).

Marklund (1987:86–89) skiljer mellan *imperativ* och *fakultativ styrning* i läroplaner för skolan, även om gränsen mellan dessa ingalunda är så tydlig. Trots medvetenheten om den besvärliga gränsdragningen använder Marklund en tregradig skala för att undersöka ”dimensionen imperativt – fakultativt: du *skall*, du *bör*, du *kan*” i läroplaner för ungdomsskolan (Marklund 1987:91, kursiv stil i originalet). Jag väljer att utnyttja samma skala som Marklund, vilket även Gårdemar gör (2010:98–99).³¹

Av de tre modala hjälpverben som uppmärksammas i Marklund (1987) förekommer *skall* och *kan* i LSV110. Därtill kommer *måste*, som jag också betraktar som ett uttryck för imperativ styrning.³² Antalet belägg för de imperativa *skall* och *måste* är tillsammans 8 (6 +2), medan det fakultativa *kan* noteras för 12 belägg. Utifrån förekomsten av dessa tre hjälpverb är det alltså vanligare med fakultativ styrning än med im-

³¹ I sin analys av polyfoni i grundskolans kursplaner i svenska från 1962 och framåt betraktar Hellberg (2008:14) *skall* eller *bör* (*inte*) som några uttryck för ”[k]ursplanernas preskriptioner ...” och det deontiska hjälp verbet *måste* kan användas i ”[s]atser som markerar starkt påbud ...”. Olika grammatiska möjligheter att uttrycka krav på sökande i platsannonser kartläggs av Helgesson (2011:235–242).

³² Gårdemar (2010:98) räknar enbart *ska/skall* som uttryck för imperativ styrning, inte *måste*. Däremot konstaterar Gårdemar att den imperativa karaktären hos de aktuella styrdokumenterna för skolan ”bekräftas genom användning av fraser som *måste bemötas, har både möjlighet och skyldighet, måste ägnas, särskilt ansvar*” (kursiv stil i originalet). Denna imperativa karaktär framträder alltså bland annat även genom hjälp verbet *måste*. Också Hellberg (2008:14–15) uppmärksammar olika sätt att uttrycka ”[s]tarka påbud ...” med olika språkliga medel. Se vidare SLAF (2010:59–61) om de modala hjälpverben *ska/skall*, *bör*, *få*, *kan* och *måste* i svenskt författningsspråk respektive Holmberg (2011:105–106) om analys av modala verb enligt systemisk-funktionell grammatik (SFG).

perativ i LSV110, även om antalet belägg för de båda möjligheterna inte kan sägas vara stort. Inte heller kan skillnaden mellan antalet belägg för de båda möjligheterna sägas vara stor. Skillnaden är dock tydlig jämfört med de styrdokument för den svenska gymnasieskolan och det finländska gymnasiet som studeras av Gårdemar (2010). I dessa dominerar det imperativa *ska* alternativt *skall* klart, medan det fakultativa *kan* är sällsynt och detsamma gäller *bör* (Gårdemar 2010:98–101).

Det finns dessutom en intressant variation när det gäller vem, vilka eller vad som *skall/måste* och *kan* utföra handlingar enligt LSV110.

Det imperativa *skall* används vanligen med personsubjekt, nämligen i 5 av 6 belägg.³³ Enda undantaget med ett saksubjekt gäller bedömningen av studenters prestationer: "[f]ör bedömning skall *underlaget* vara sådant att individuella prestationer kan särskiljas" (s. 6). Här ställs alltså ett krav på undervisande lärare att skaffa sig tillgång till ett betygsunderlag med vissa egenskaper. I övriga fall är det *studenten* alternativt studenter i egenskap av *blivande lärare* som åläggs någonting, vilket inte går att förhandla om. Exempel är "[s]tudenten skall skriftligt och muntligt uppvisa en mycket god egen språkbehandling [som ett av kraven för betyget Väl Godkänd]" och "[k]unskaper om svenskans strukturella uppbyggnad är centrala för att *blivande lärare* skall kunna analysera, beskriva och bedöma såväl talat som skrivet språk" (s. 7 resp. 4). Det imperativa *måste* förekommer i två satser, en med saksubjekt och en med personsubjekt. I båda fallen ställs dock krav på studenter: "[i]ntyg från lokal lärarutbildare över aktiv närvaro under kursens VFU-perioder måste uppvisas" och "[b]livande lärare i svenska måste ha goda kunskaper om svenskans struktur ..." (s. 7 resp. 4). Det är studenten som skall uppvisa ett sådant intyg och som *blivande lärare* skall studenten ha, alternativt skaffa sig, goda kunskaper om svenskans strukturella uppbyggnad.

Det fakultativa *kan* används vanligen med saksubjekt, t.ex. "[o]ckså *digitala undervisningsformer* kan användas" (s. 2). Detta gäller i 9 av 12 fall. I de återstående tre fallen handlar det om personer. I två av dessa

³³ Det faktum att formen *skall* används i LSV110 i stället för *ska* är kanske lite förvånande. Sedan hösten 2007 skall verbformen *ska* användas i officiella texter från Regeringskansliet, inklusive nyskrivna lagar och förordningar i Svensk författningssamling. Vid revidering av författningar kan *skall* ändras till *ska*, men detta är inte obligatoriskt (Malmberg 2007). Beträffande LSV110 har sändaren uppenbarligen valt att avstå från att följa denna språkliga norm som har formulerats för den högsta nivån inom den statliga förvaltningen i Sverige. Denna norm innebär inte att det är förbjudet att använda *skall* i myndigheters texter efter 2007. Inte heller är det förbjudet att använda *skall* i andra sorters texter, och den uppmärksamme läsaren noterar att jag har valt att använda *skall* i den här rapporten.

används det indefinita pronomenet *man*, t.ex. ”hur *man* inom undervisningen i svenska kan använda och arbeta med olika mediala uttrycksformer ...” (s. 3). Det handlar just om möjligheter, inte absoluta krav. I det återstående fallet används nominalfrasen *den student som blivit underkänd ...*, och situationen är något annorlunda än beträffande *man* plus *kan*. Det handlar om att ”[d]en student som blivit underkänd vid två tillfällen på samma kurs inom Lärarprogrammet inom den verksamhetsförlagda delen (VFU) kan ansöka om dispens för ytterligare examinationstillfällen ...” (s. 6). Studenten tillerkänns alltså en rättighet, men intressant nog uttrycks denna med hjälp av det fakultativa *kan*, i stället för med en mer imperativ formulering, t.ex. ”[d]en student som blivit underkänd ... *äger rätt att* ansöka om ytterligare examinationstillfällen” (jfr Gårdemar 2010:98).³⁴

Sändaren utövar således en imperativ styrning gentemot främst de mottagare av LSV110 som är studenter som läser kursen. Detta får sägas vara i linje med det faktum att den svenska högskolans kursplaner sedan Bolognaanpassningen från och med hösten 2007 betonar de lärandemål som studenter skall uppnå (Gustafsson et al. 2010:163). På den här punkten uppvisar LSV110 en intressant skillnad jämfört med den svenska Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994 (Lpf 94) och den finländska Grunderna för gymnasiet läroplan 2003 (Grgy 03). I Lpf 94 gäller den imperativa styrningen vanligen institutionen skolan ”genom formuleringar som *skolan/den/undervisningen ska ...*” (Gårdemar 2010:98, kursiv stil i originalet). Också i Grgy 03 är det främst undervisningen i gymnasiet som skall göra något.³⁵ Liksom studenterna som omtalas i LSV110 är det dock eleverna, enligt både Lpf 94 och Grgy 03, som skall uppnå angivna kursmål (Gårdemar 2010:99–105).³⁶

Intressant nog finns det således, sedan några år tillbaka, en parallell mellan hur mål formuleras för två olika kategorier av deltagare i utbildning i Sverige: elever inom gymnasieskolan respektive studenter på hög-

³⁴ I sammanhanget är det värt att nämna att formuleringen *X äger rätt* osv. förekommer vid ett tillfälle i LSV110: ”[s]tudent äger rätt till byte av examinator efter att ha underkänts två gånger på samma examination, om det är praktiskt möjligt” (s. 6).

³⁵ Även i ett lokalt styrdokument i en svensk kommun är det lärarna vid den aktuella enheten som åläggs att utföra vissa handlingar, inte eleverna (Hamberg 2011:147–148).

³⁶ Också i gymnasieskolans nationella kursplaner för ämnena svenska och svenska som andraspråk ställs det krav på att eleverna agerar när det gäller att uppfylla kraven för olika betygsgrader (Magnusson 2007:64). Se även Nordenfors (2011: 45–47) om krav som ställs i styrdokument på elever i grundskolans år 7–9 när det gäller skrivande inom svenskämnet för olika betygsgrader.

skolan. Efter Bolognaanpassningen finns det likheter mellan hur lärandemålen inom högskolan och uppnåendemålen inom gymnasieskolan formuleras, och det handlar i båda fallen om ”de kompetenser och kunskaper som varje student/elev ska ha uppnått för att få godkänt betyg på en kurs” (Magnusson 2007:113).³⁷

Det förtjänar också att än en gång påpekas att imperativ styrning inte enbart uttrycks med hjälpverb som *ska/skall* och *måste* i LSV110. Exempelvis kan kravet för att en student skall få betyget Godkänd formuleras som ”[f]ör betyget Godkänd *ska/skall/måste* studenten *visa* att hon/han *uppfyller* kursens mål”. Så görs emellertid inte i LSV110 utan där används i stället formuleringen ”[f]ör betyget Godkänd *krävs* att studenten *visar* att hon/han *uppfyller* kursens mål” (s. 6). Också denna senare formulering får sägas uttrycka en imperativ styrning från sändaren gentemot mottagaren *studenten* (jfr Gårdemar 2010:98 om olika formuleringar av imperativ karaktär). Här kan en parallell dras till svensk författningstext. I författningstexter kan ”enbart presens av huvud verbet (s.k. bjudande presens) ...” användas för att uttrycka en imperativ styrning. I sådana texter anses det dock vara ett bättre alternativ att välja formuleringar med något av hjälpverben *ska/skall*, *får* eller *kan* tillsammans med aktuellt huvudverb (SLAF 2010:59).

Den fakultativa styrningen gäller främst sändaren alternativt sändarna bakom LSV110 som kan utföra vissa angivna handlingar – men inte är absolut tvungna att göra detta. Exempelvis sägs följande om undervisningsformerna inom kursen: ”[k]ursen *genomförs* med hjälp av varierande undervisningsformer såsom föreläsningar, lektioner, seminarier och gruppdiskussioner. Också digitala undervisningsformer *kan* användas” (s. 2). Undervisningsformerna skall alltså vara varierande, och exempel på olika möjligheter ges, men det ställs inte några krav på att digitala undervisningsformer faktiskt skall användas, utan sådana är en möjlighet.

7.2. Textbindning

Textbindningen i en text har betydelse för hur texten fungerar vid mötet med mottagaren. En väl fungerande textbindning kan underlätta läsningen, och en sådan kan antas visa att sändaren tar hänsyn till mottagaren och försöker underlätta för mottagaren att ta del av texten i fråga (jfr

³⁷ Information om förändringarna av den svenska gymnasieskolan från höstterminen 2011 återfinns på Skolverkets webbplats (Aktuella reformer [www]).

Hellspong & Ledin 1997:80–81; Nyström 2001:9–10). Sändaren val i fråga om denna lexikogrammatiska nivå kan således ha betydelse för mottagarens möte med texten (jfr kapitel 3 ovan).

Till skillnad från den lexikogrammatiska delstudien i avsnitt 7.1 ovan har jag inte gjort någon fullständig kvantitativ analys av materialet, utan de resultat som jag redovisar i detta avsnitt bygger på ett antal läsningar av LSV110 och en analys av kortare partier i texten (jfr kapitel 4 ovan). Först behandlas *referensbindning*, därefter *tematisk bindning* och sist *konnektivbindning*. Eftersom beskrivningen av analyskategorierna är relativt kortfattad i Hellspong och Ledin (1997), kompletterar jag denna på vissa punkter med Nyström (2001). Min utgångspunkt för analysen av referensbindning, tematisk bindning och konnektivbindning är de principer som anges av Nyström (2001:35–48, 85–91, 100–109). De tre typerna av textbindning behandlas i var sitt underavsnitt.

7.2.1. Referensbindning

Varje text pekar ut ett antal företeelser – referenter – i texten, och detta görs med hjälp av språkliga benämningar (Hellspong & Ledin 1997:81). Mitt intryck är att sändaren bakom LSV110 väl beaktar referensbindningen för att försöka skapa tydliga innehållsliga samband i texten. Enligt min bedömning förekommer många exempel på tydliga referentkedjor och starka referensbindningar i LSV110, särskilt identitetsbindningar, även om också andra typer av referensbindningar finns representerade (se Hellspong & Ledin 1997:83–84 resp. Nyström 2001:38–48 om analyskategorier).

Ett representativt exempel på den starka och tydliga referensbindningen i LSV110 är det enda grafiska stycket under avsnittsrubriken 2. *Inplacering*. Detta är alltså det första avsnittet i texten med löpande text i form av syntaktiska meningar:

Kursen ingår i Lärarprogrammet och utgör den första kursen av två inom inriktningen Svenska. Den kan även ges som fristående kurs. Inriktningen Svenska består av grundkurs 1–30 högskolepoäng (hp) och fortsättningskurs 31–60 högskolepoäng. Kursen riktar sig mot blivande lärare i grundskolans senare år (6–9) och gymnasieskolan. För behörighet att undervisa i svenska i grundskolans senare år krävs fördjupningsspecialiseringen LSV310 samt i gymnasieskolan ytterligare en fördjupningsspecialisering (LSV410 eller LV1310). Kursen kan även ingå i en generell examen. (s. 1)

I detta grafiska stycke finns ett antal exempel på huvudtypen *identitets-*

bindning (Hellspong & Ledin 1997:84; Nyström 2001:39). Närmare bestämt är det fråga om undertyperna identitet (*Kursen–Kursen; inriktningen Svenska–Inriktningen Svenska; gymnasieskolan–gymnasieskolan*), modifierad identitet (*grundskolans senare år (6–9)–grundskolans senare år*), pronominalisering (*Kursen–Den*) och antecedent (*Den–Kursen*) samt ellips (*Kursen–Ø*). Identitetsbindningar betraktas vanligen som den starkaste typen av referensbindning, som underlättar för mottagaren att ta till sig innehållet i den aktuella texten (jfr Hellspong & Ledin 1997:84).

Också huvudtypen *delidentitet* alternativt *bindningar byggda på semantisk släktskap* finns representerad (Hellspong & Ledin 1997:84 resp. Nyström 2001:39). I exemplet ovan finns specificering (*Inriktningen Svenska–grundkurs* och *fortsättningskurs*), co-specificering (*grundkurs–fortsättningskurs*) och kontrast (*läroprogrammet–fristående kurs*).

Slutligen finns det exempel på den tredje huvudtypen av referensbindning, nämligen *associativ bindning* alternativt *inferensbindning* (Hellspong & Ledin 1997:84, 128 resp. Nyström 2001:39). Denna betraktas ofta som den för mottagaren mest krävande av de tre huvudtyperna. Detta är den av huvudtyperna som är den svåraste att förklara, eftersom ”det handlar om ett ospecificerat men tydligt släktskap mellan två begrepp” (Nyström 2001:47). I exemplet ovan är inte alldeles säkert att alla mottagare har klart för sig hur en fördjupningskurs i litteraturvetenskap, med kurskoden *LV1310*, kan vara ett alternativ till kursen *LSV410* inom Läroprogrammet eller vad *generell examen* innebär, särskilt i förhållande till *läroexamen*.

Utifrån analysen av det här begränsade materialet arbetar alltså sändaren i mycket med starka referensbindningar, som bör underlätta för mottagaren att ta del av innehållet – den ideationella strukturen – i *LSV110*. Det förekommer dock även svagare bindningar, som kan innebära svårigheter, i alla fall för vissa mottagare.

7.2.2. Tematisk bindning

Tematisk bindning handlar om hur informationen i texter struktureras. Två nyckelbegrepp är ’tema’ och ’rema’, dvs. den redan bekanta respektive den nya informationen (Hellspong & Ledin 1997:84–85; se även Nyström 2001:85–88 för olika definitioner av begreppen). Två grundläggande principer är *temaupprepning*, när ett sambandsled återkommer som tema, och *temaprogession*, när ”ett nytt tema förankras bakåt ...”

(Hellspong & Ledin 1997:86). Eftersom Hellspong och Ledin (1997) är förhållandevis kortfattade i sin redogörelse för den tematiska bindningen utnyttjar jag även Nyström (2001:85–98) för min analys.

Liksom i avsnitt 7.2.1 ovan tar jag min utgångspunkt i det följande exemplet, som alltså är löptexten under avsnittsrubriken 2. *Inplacering* i texten LSV110. Analysen görs på satsnivå (jfr Nyström 2001:86 om analys på makrosyntagmnivå). Den tillagda numreringen i det följande exemplet avser alltså satserna. Dessutom har jag markerat det som jag anser är rema i varje sats med kursiv stil (jfr Hellspong & Ledin 1997:84–85 och Nyström 2001:87–88 om principer för att identifiera *tema* och *rema*):

1. Kursen *ingår i Lärarprogrammet*
2. och [Ø] *utgör den första kursen av två inom inriktningen Svenska.*
3. *Den kan även ges som fristående kurs.*
4. *Inriktningen Svenska består av grundkurs 1–30 högskolepoäng (hp) och fortsättningskurs 31–60 högskolepoäng.*
5. *Kursen riktar sig mot blivande lärare i grundskolans senare år (6–9) och gymnasieskolan.*
6. *För behörighet att undervisa i svenska i grundskolans senare år krävs fördjupningsspecialiseringen LSV310 samt i gymnasieskolan ytterligare en fördjupningsspecialisering (LSV410 eller LV1310).*
7. *Kursen kan även ingå i en generell examen. (s. 1)*

Det inledande ordet *Kursen* i sats 1 står i bestämd form, eftersom kursen som tema har etablerats genom titelrubriken till texten LSV110 och omnämmandet av *kursplanen* två gånger i avsnitt 1. *Fastställande* (s. 1). Exemplet präglas av temaupprepning genom att *Kursen* återkommer i sats 1, 2, 3, 5 och 7, om än i varierande språklig form: substantiv i bestämd form i sats 1, 5 och 7, pronomen i sats 3 och utelämnning av subjekt, s.k. fortsättningskonstruktion i sats 2 (se Nyström 2001:87, Nyström 2001:86 resp. Hellspong & Ledin 1997:87).

I exemplet finns också temaprogession genom att *inriktningen Svenska* introduceras i sats 2 och är känd information i sats 4. Möjlig introduceras delvis ny information på temaplats i sats 6 genom att det talas om *behörighet att undervisa i svenska* för elever som tillhör två olika åldersgrupper. Just denna information är ny, men i sats 5 sägs att kursen LSV110 riktar sig till *blivande lärare i grundskolans senare år (6–9) och gymnasieskolan*. Den bestämda formen *fördjupningsspecialiseringen LSV310* i sats 6 är intressant, eftersom ett formellt kännetecken för temat är just bestämd form (Nyström 2001:86). Detta är särskilt intressant med tanke på att detta substantiv i bestämd form samordnas med ett substantiv i obestämd form: ”*fördjupningsspecialiseringen*

LSV310 samt i gymnasieskolan ytterligare *en fördjupningsspecialisering* (LSV410 eller LV1310)". Denna obestämda form kan dock förklaras med att två möjligheter erbjuds, en av kurserna LSV410 eller LV1310.

Utifrån analysen av detta begränsade material kan sändaren alltså sägas erbjuda mottagaren goda möjligheter att ta del av informationen i texten genom sin användning av temaupprepning och temaprogession. Till detta kommer att sändaren undviker att föra in ny information på temaplats (jfr Nyström 2001:90).

7.2.3. *Konnektivbindning*

Genom konnektivbindning anges logiska samband inom och mellan meningar med hjälp av olika språkliga markörer (Hellspong & Ledin 1997:81; Nyström 2001:100). Min analys av konnektivbindningen i LSV110 gäller enbart explicit konnektivbindning, inte implicit (Nyström 2001:100). Den explicita bindningen signaleras i första hand genom konjunktioner, subjunktioner och adverb (Nyström 2001:103). Analysen gäller menings- och satsnivå (satser och satsförkortningar), medan ord- och frasnivån inte beaktas (Nyström 2001:103).

Såväl Hellspong och Ledin (1997:89) som Nyström (2001:101) utgår från fyra huvudtyper av konnektivbindning, nämligen *additiv*, *temporal*, *adversativ* alternativt *komparativ* samt *kausalt bindning*. Inom var och en av dessa finns det olika undertyper (se Hellspong & Ledin 1997:88–90 resp. Nyström 2001:100–106). Till de fyra huvudtyperna av konnektivbindning lägger Nyström (2001:106–107) en femte, nämligen *metaforiska konnektiver*. Som sådana räknas "ord och fraser som mera tillfälligtvis fungerar som konnektiver" (Nyström 2001:106).

Liksom när det gäller referensbindning och tematisk bindning får jag en tydlig bild av konnektivbindningen i LSV110, eftersom en huvudtyp av bindning verkar dominera i texten, nämligen den additiva. Denna innebär tillägg och används för att binda samman meningar, satser och satsförkortningar (Hellspong & Ledin 1997:88). Jag väljer samma exempel som i avsnitt 7.2.1 och 7.2.2 ovan, men här gäller numreringen de grafiska meningarna:

1. Kursen ingår i Lärarprogrammet *och* utgör den första kursen av två inom inriktningen Svenska.
2. Den kan *även* ges som fristående kurs.
3. Inriktningen Svenska består av grundkurs 1–30 högskolepoäng (hp) och fortsättningskurs 31–60 högskolepoäng.
4. Kursen riktar sig mot blivande lärare i grundskolans senare år (6–9) och gymnasieskolan.
5. För behörighet att undervisa i svenska i grundskolans senare år krävs fördjupningsspecialiseringen LSV310 samt i gymnasieskolan ytterligare en fördjupningsspecialisering (LSV410 eller LV1310).
6. Kursen kan *även* ingå i en generell examen. (s. 1)

I exemplet ovan används konjunktionen *och* i mening 1 samt adverbet *även* i mening 2 och 6 för att markera samband mellan satser och meningar, dvs. additiva konnektiver. Övriga konnektiver i exemplet (*och*, *samt*, *ytterligare*) används på fras- och ordnivå, och de uppmärksammas därför inte här, även om även dessa är just additiva konnektiver.

De angivna konnektiverna kopplar samman tillkommande information med sådant som sagts tidigare, t.ex. att kursen LSV110 ingår i Lärarprogrammet *och* att den utgör den första kursen av två inom inriktningen Svenska liksom att kursen LSV110 *även* kan ges som fristående kurs, inte bara som en kurs inom Lärarprogrammet. Enligt Hellspong och Ledin (1997:88) är många additiva satskonnektiver ett utmärkande drag för beskrivande texter, och LSV110 – liksom andra kursplaner inom högskolan – får sägas vara just exempel på beskrivande texter (jfr Gustafsson et al. 2010:49–50).

Utifrån det inledande exemplet ovan, och min läsning av LSV110 som helhet, är det alltså särskilt additiv konnektivbindning som förekommer i texten. Men det innebär självfallet inte att de andra tre huvudtyperna – liksom metaforiska konnektiver – helt saknas i LSV110. I det följande ger jag några exempel ur texten på de olika kategorierna.

Temporal konnektivbindning uppträder i meningen "[s]tudent äger rätt till byte av examinator *efter att* ha underkänts två gånger på samma examination, om det är praktiskt möjligt" (s. 6). Subjunktionen *efter att* anger ett tidsförhållande, men möjligen också en kausal relation, i så fall en konditional (jfr Nyström 2011:103 om olika funktioner hos konnektiver). Villkoret för att studenten skall ha rätt till byte av examinator är nämligen att studenten har blivit underkänd två gånger på samma examination (och antagligen av samme examinator).

Nyström (2001:102) räknar konnektiver som anger rumliga relationer till huvudkategorin temporal konnektion, medan Hellspong och Ledin (1997:89) i stället räknar spatial/rumlig konnektion till den additiva huvudgruppen. Oavsett klassificering erbjuder LSV110 exempel på

kategorin, t.ex. adverbet *där* i meningen ”[d]är [= i skolans verksamhet] observerar och analyserar studenten hur skolan fungerar som en lärandemiljö för språk och litteratur ...” (s. 2).

Ett exempel på den kausala huvudkategorin, närmare bestämt den konditionala, återfinns i en nyss uppmärksammas mening: ”[s]tudent äger rätt till byte av examinator efter att ha underkänt två gånger på samma examination, *om* det är praktiskt möjligt” (s. 6). Här meddelas en begränsning av studentens rätt till annan examinator; villkoret för ett sådant byte är det skall vara *praktiskt möjligt*. Ett annat exempel på den kausala huvudkategorin, som här anger vägen mot ett mål, finns i meningen ”[s]pråkets betydelse för lärandet fokuseras *genom att* studenterna inleder sitt arbete med att utveckla de egna färdigheterna i att uttrycka sig i tal och skrift” (s. 2), där subjunktionen *genom att* anger hur ett visst mål skall uppnås.

Däremot finner jag inga förekomster för huvudkategorin adversativ konnektion (Hellspong & Ledin 1997:89) alternativt adversativt samband inom huvudkategorin komparativ konnektion (Nyström 2001:102). Denna uttrycks vanligen med konjunktionen *men* (Hellspong & Ledin 1997:89; Nyström 2001:102). En andra vanlig möjlighet är adverbet *dock* (Hellspong & Ledin 1997:89). I hela texten LSV110 finns emellertid inte en enda förekomst av de båda adversativa konnektiverna *men* och *dock*.

I LSV110 finns exempel på metaforiska konnektiver, vilka enligt Nyström (2001:107) oftast kan ersättas med en grammatikaliserad konnektiv. Ett exempel är den inledande prepositionsfrasen i meningen ”[v]id slutet av varje delkurs genomförs en individuell skriftlig kursvärdering” (s. 7), där *vid slutet av varje delkurs* kan tänkas bli ersatt av adverbet *då* med temporal innebörd.

Enligt Hellspong och Ledin (1997:88) kan additiva och temporala konnektivbindningar ”vara ganska svaga”, medan adversativa och kausala bindningar ”ofta ger ett starkare sammanhang, men också ett som kan vara mer kontroversiellt”. Därtill hävdar Hellspong och Ledin (1997:88) att additiva bindningar är typiska för beskrivande texter, temporala för berättande texter, adversativa för argumenterande texter och kausala för utredande texter. En illustration till att denna bedömning är rimlig är att särskilt den konditionala konnektiven *om* ofta används i svenska författningstexter när lagstiftaren vill ange verkliga eller hypotetiska villkor i de situationer som skall regleras genom författningen i fråga (Landqvist 2000:327–329).

Texter som representerar (sub)genren ’kursplan’ får i första hand antas vara beskrivande texter, och min begränsade analys av konnektiv-

bindningen i LSV110, med sina främst additiva bindningar, stöder detta antagande. Ytterligare stöd för bedömningen ger Magnussons karakteristik av gymnasieskolans nationella kursplaner för ämnena svenska och svenska som andraspråk, vilka bedöms vara ”föga resonerande utan snarare beskrivande ...” (Magnusson 2007:64). Men det finns också temporala och kausala bindningar i LSV110. Konnektivbindningen i LSV110 kan därför sägas ge visst stöd för bedömningen att texten även är berättande respektive utredande. Däremot är LSV110, utifrån den explicita konnektivbindningen, inte någon argumenterande text. Här måste det dock understrykas att bedömningen av att adversativ konnektion saknas i LSV110 bygger på en mycket begränsad analys av texten som en helhet: frånvaron av de adversativa konnektiverna *men* och *dock* i texten. I detta sammanhang är resultat som presenteras av Hellberg (2008) intressanta.

Kursplaner som (sub)genre antas ofta vara enhetliga texter, som ger uttryck för konsensus (Hellberg 2008:12), men så behöver inte alltid vara fallet. Genom sin analys av grundskolans kursplaner för svenskämnet från 1962 och framåt visar Hellberg på förekomsten av olika röster i de aktuella texterna.³⁸ Härigenom framkommer hur olika uppfattningar om hur svenskämnet i grundskolan är och borde vara, i större eller mindre omfattning och mer eller mindre tydligt, kommer till uttryck i de olika kursplanerna (Hellberg 2008:32–35).

Å ena sidan bör de många additiva konnektivbindningarna underlätta för mottagaren att ta till sig innehållet i LSV110, eftersom de är förhållandevis okomplicerade och används i beskrivande texter, en typ av texter som bör vara bekant för olika grupper av mottagare. Å andra sidan används de additiva bindningarna för att förena mycket information inom en och samma grafiska mening, alternativt för att visa samband mellan olika grafiska meningar, vilket kan ställa krav på mottagarens förmåga att ta del av och relatera olika uppgifter till varandra. Den additiva konnektivbindningen kan alltså bidra till att sändaren ställer krav på mottagaren och dennes förmåga att ta till sig innehållet – den ideationella strukturen – i LSV110.

³⁸ Hellberg (2008:12–15) redovisar de språkliga kategorier som han beaktar för att undersöka närvaron av Den andra, i Bachtins mening, i kursplaner för svenskämnet i grundskolan. Bland dessa kategorier återfinns bl.a. ”[s]atspar samordnade med adversativt *men*; satspar där den senare satsen innehåller ett adversativt adverb som *dock*, *ändå* ...” (Hellberg 2008:12, kursiv stil i originalet), dvs. de båda konnektiverna *men* och *dock*, som jag använder för att konstatera frånvaron av adversativ satskonnektion i LSV110.

7.3. Komposition

Med en texts *komposition* avses de olika delar som en text är sammansatt av. Genom denna kan sändaren visa, mer eller mindre tydligt, hur en text är uppbyggd och logiskt sammansatt (Hellspong & Ledin 1997:96–97). Sändarens beslut i fråga om den här nivån har rimligtvis betydelse för mottagarens möte med den aktuella texten och förståelsen av den. Också vad gäller den här nivån inom den textuella strukturen har sändarens val betydelse för mottagarens möte med LSV110 (jfr kapitel 3 ovan).

Kompositionen av texter kan följa olika mönster, och för vissa genrer finns det tydliga *textmönster*. Texter som representerar sådana genrer kan sägas vara uppbyggda av olika *genredrag* eller enbart *drag*, dvs. ”[e]n avgränsad del av texten med en tydlig funktion ...” (Hellspong & Ledin 1997:97).³⁹ Genredrag kan vara antingen obligatoriska eller fakultativa (Rahm 2005:263). Likaså kan texter även, mer eller mindre tydligt och konsekvent, följa olika *dispositionsprinciper*, antingen dessa gäller för texten i fråga som helhet eller olika delar av den aktuella texten (Hellspong & Ledin 1997:98). De tre nyckelbegreppen behandlas i två underavsnitt i det här avsnittet: textmönster och genredrag i avsnitt 7.3.1 och disposition i 7.3.2 nedan. Liksom i analysen av textbindning i avsnitt 7.2 ovan grundar sig min analys av kompositionen i LSV110 på ett antal läsningar av texten.

7.3.1. Textmönster och genredrag

Kompositionen av LSV110 är mycket tydlig och signaleras främst genom totalt tio avsnittsrubriker. Texten följer en fast mall för kursplan-

³⁹ Se Rahm (2005) om *genredrag* och *dragstruktur* respektive Helgesson (2011:59–66) om *genredrag* och *dragstruktur* samt *innehållsstruktur* och *innehållskomponenter* i platsannonser. Helgesson (2011:65) väljer att tala om *innehållskomponenter* i platsannonser framför *genredrag* alternativt *drag*, vilket alltså Rahm (2005) gör, eftersom termen *innehållskomponent* ”snarare kan associeras till byggstenar som kan fogas samman på olika sätt än till drag som måste komma i en fast ordning”. I fråga om LSV110 anser jag dock att *genredrag* eller *drag*, enligt Hellspong och Ledins (1997:97) definition ovan, är lämpligare att använda än *innehållskomponent*. För (sub)genren ’kursplan inom högskolan’ finns det ett antal drag, som följer en viss ordning, och varje drag har en bestämd funktion alternativt delsyfte: ange när kursplanen i fråga är fastställd, hur kursen i fråga är infogad i en större utbildningshelhet, vilka förkunskapskrav som gäller för tillträde till kursen osv.

er inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet alternativt ett förelagt textmönster (jfr PM angående kursplanerevideringsarbetet 2009). Detta är inte unikt för GU utan även andra svenska lärosäten arbetar med detaljerade mallar för sina respektive kursplaner (Gustafsson et al. 2010:50).

Efter textens inledande parti, som beskrivs i avsnitt 6.1 och 6.2 ovan, finner mottagaren dessa avsnittsrubriker i LSV110:

1. Fastställande
2. Inplacering
3. Förkunskapskrav
4. Innehåll
5. Mål
6. Kurslitteratur
7. Former för bedömning
8. Betyg
9. Kursvärdering
10. Övrigt

Mest omfattande avsnitt, mätt utifrån använt sidutrymme, är de båda avsnitten 4. *Innehåll* och 7. *Former för bedömning*, medan de tre avsnitten 3. *Förkunskapskrav*, 6. *Kurslitteratur* och 10. *Övrigt* omfattar en enda grafisk mening vardera. I avsnitt 1. *Fastställande* återfinns två grafiska meningar, där den andra av dessa, med tre kantrubriker i fet stil, inte har formen av en syntaktisk mening:

Ansvarig institution: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Medverkande institutioner: Institutionen för svenska språket, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Institutionen för kulturvetenskaper

Utbildningsområde: Språk 75%, Undervisning 25%. (s. 1, fet stil i originalet)

Som framgår i kapitel 5 och avsnitt 7.1.1 ovan är det allra mest omfattande avsnittet i texten, dvs. 4. *Innehåll*, indelat i fyra underavsnitt utifrån delkurserna inom kursen LSV110: *Språk, litteratur och lärande*, *Ungdomslitteratur, populärkultur och medier*, *Språket i bruk* samt *Språket som system*. Det omfattande avsnitt 4. *Avsnitt* kan sägas vara en avspeglning av att kursplaner inom högskolan kan kritiseras för allt för omfattande innehållsbeskrivningar, vilket är en kritik som också kan riktas mot kursplaner för ungdomsskolan (Gustafsson et al. 2010:51 resp. Skolverket 2004:37–38). I detta sammanhang är det intressant att Johansson (2010:74–76) visar en utveckling över tid i kursplaner för blivande svensklärare vid Göteborgs universitet; i början av 1970-talet

är kursplanernas innehållsbeskrivningar mycket knapphändiga, medan de blir betydligt utförligare från slutet av 1980-talet. (Sub)genren 'kursplan inom högskolan' tycks således förändras över tid i fråga om beskrivningarna av innehållet i kurser och delkurser (se avsnitt 6.1 ovan med anförd litteratur).

De tio avsnitten, med sina avsnittsrubriker, kan sägas vara just genredrag. Detsamma bör gälla för den information som ges till de tre kantrubrikerna i exemplet ovan. Genredrag kan alltså vara obligatoriska eller fakultativa, men oavsett detta kan *genredrag* beskrivas som "de fasta textkomponenter, delinnehåll och delsyften som konstituerar en genre" (Rahm 2005:263). De tio genredrag som återfinns under de tio avsnittsrubrikerna är obligatoriska i sammanhanget och rubrikerna är förelagda av den primäre sändaren, dvs. Lärarutbildningsnämnden vid Göteborgs universitet. Detsamma bör gälla i fråga om informationen till de tre kantrubrikerna inom avsnitt 1. *Fastställande*. Däremot är de fyra underavsnitten till avsnitt 4. *Innehåll*, och de genredrag som de fyra underavsnitten med sina tillhörande rubriker utgör, att betrakta som fakultativa drag för (sub)genren 'kursplan inom högskolan', eftersom de är knutna till just kursen LSV110.

Det faktum att texten följer mönstret med genredragen innebär en trygghet för den mottagare som är bekant med textmönstret för kursplaner inom Lärarprogrammet vid GU – och de aktuella obligatoriska genredragen. Mottagaren vet var viss information står att finna i en text som LSV110. För den mottagare som inte är lika bekant med textmönstret och genredragen kan det däremot vara en större utmaning att försöka finna den information som han eller hon söker.

7.3.2. *Disposition*

Olika texter kan vara disponerade på olika sätt och följa olika dispositionsprinciper (Hellspong & Ledin 1997:98–100). Valet av dispositionsprincip(er) kan ha betydelse för mottagarens möjligheter att ta till sig innehållet i den aktuella texten. Exempelvis bör en text där sändaren inte följer någon klar dispositionsprincip försvåra för mottagaren att ta del av textens innehåll (jfr Hellspong & Ledin 1997:100).

Dispositionen av LSV110 får sägas vara tematisk (Hellspong & Ledin 1997:99). Med undantag för det sista avsnittet avspeglar avsnittsrubrikerna väl innehållet i respektive avsnitt. Undantaget är avsnittsrubriken 10. *Övrigt* under vilket det meddelas att "[k]ursen ersätter Grundkurs för blivande lärare i Svenska, LSV100, från och med ht 2007". En mottag-

are som inte känner till (sub)genren 'kursplan inom högskolan' så väl kan ha svårt att förutse att sådan information kan återfinnas under just denna rubrik. Den tematiska dispositionen får främst sägas vara additiv: olika aspekter på ämnet behandlas i tur och ordning (jfr Hellspång & Ledin 1997:99). Den kan även, till vissa delar, sägas vara specificerande genom att förutsättningarna för kursen och kraven för kursdeltagande anges i avsnitt 1–3 och följs av den omfattande beskrivningen av kursens innehåll i avsnitt 4.

Dispositionen kan också sägas ha en kronologisk vinkling (jfr Hellspång & Ledin 1997:98). Redogörelserna för innehåll och examination av delkurserna följer delkursernas ordningsföljd under en termins studier (avsnitt 4–6). Före dessa anges förutsättningarna för kursen och kraven för kursdeltagande (avsnitt 1–3). Avsnitt 7 om former för bedömning föregår avsnitt 8 om betyg och avsnitt 9 om kursvärdering kommer näst sist i LSV110. Däremot kan man diskutera om 5. *Mål* skulle kunna komma före 4. *Innehåll*, eftersom målen, med tanke på Bolognaanpassningen av den svenska högskolan, skall styra verksamheten:

[e]n lärandestyrd modell innebär att i stället för att utgå från innehåll, litteratur och undervisningsformer ska nu fråganställas [sic]: Vad ska studenten kunna och/eller kunna göra efter avslutad kurs? (PM angående kursplanerevideringsarbetet 2009:6).

Liksom beträffande textmönster och genredrag i avsnitt 7.3.1 ovan kan den valda dispositionsprincipen sägas underlätta för mottagare som känner till konventionerna för kursplaner inom Lärarprogrammet vid GU. Mottagare som inte har samma textkompetens kan möta vissa svårigheter, särskilt om han eller hon inte lyckas identifiera en tematisk dispositionsprincip bakom LSV110 utan i stället förväntar sig att finna någon annan princip, t.ex. en konsekvent kronologisk disposition.

8. Ideationell struktur

En texts form, dess textuella struktur, hör självfallet intimt samman med textens innehåll, dess *ideationella struktur*. Den ideationella strukturen fokuserar på de båda frågorna ”[v]ad handlar texten om? Och med vilka ögon ser den på det som den yttrar sig om?” (Hellspong & Ledin 1997: 115). Jag väljer att studera den ideationella strukturen i LSV110 utifrån *teman* – det texten handlar om, *propositioner* – de påståenden som texten gör om sina teman och *perspektiv* – hur texten uppfattar det egna innehållet (se Hellspong & Ledin 1997:115–143 om möjliga analyskategorier). De tre valda aspekterna får sägas vara självklara utifrån syfte och frågor i kapitel 3 ovan: textens innehåll, textens påståenden om innehållet samt textens uppfattning om innehållet har självklart stor betydelse för olika aktörers ansvar och rättigheter liksom makten över och genom texten.

Analysen av teman och propositioner gäller texten som helhet samt avsnitts- och underavsnittsnivå, medan analysen av perspektiv avser texten som helhet. Liksom i fråga om de lexikogrammatiska nivåerna textbinding och komposition (se avsnitt 7.2 resp. 7.3 ovan) grundar sig min analys av den ideationella strukturen i LSV110 på ett antal läsningar av texten och en analys av representativa partier i den. Resultaten av de tre delstudierna redovisas i tre skilda avsnitt.

8.1. Teman

En texts huvudämne eller *makrotema* signaleras genom dess titelrubrik (Hellspong & Ledin 1997:118); titelrubriken till LSV110 anger att det är fråga om just kursen *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng*, inte någon annan kurs inom svensklärarytbildningen eller Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Däremot sägs det inte explicit att det är fråga om en kursplan, men denna information ges i det inledande partiet före själva titelrubriken (se avsnitt 6.1 ovan).

Texter kan även ha underämnena eller *mikroteman* (Hellspong & Ledin 1997:118). Utifrån de tio avsnitten i löptexten uppvisar LSV110

totalt tio mikroteman, som signaleras med avsnittsrubriker, vilka återfinns i avsnitt 7.3.1 ovan. Därtill kommer mikroteman inom avsnitt 4. *Innehåll* genom att benämningarna på de fyra delkurserna inom kursen meddelas genom rubriker till de fyra underavsnitten: *Språk, litteratur och lärande, Ungdomslitteratur, populärkultur och medier, Språket i bruk* samt *Språket som system*. Också i avsnitt 1. *Fastställande* går det att identifiera mikroteman utifrån de tre kantrubrikerna *Ansvarig institution, Medverkande institutioner* och *Utbildningsområde* (se kapitel 5 och avsnitt 7.3.1 ovan). Både 'makrotema' och 'mikrotema' är alltså relativa begrepp (Hellspång & Ledin 1997:118). Exempelvis är avsnitt 4. *Innehåll* mikrotema i förhållande till texten *LSV110* men samtidigt makrotema i förhållande till underavsnittet *Språket som system*.

Utifrån de explicita temana, som signaleras med rubriker, är LSV110 således en monotematisk text, där mikrotemana bidrar med olika aspekter på textens makrotema. Temana på text-, avsnitts- och underavsnittsnivå är explicita och signaleras genom rubricering. Rubrikerna, och därmed temana, har formen av nominalfraser, vilket är det förväntade för teman (Hellspång & Ledin 1997:122).

Sändaren bakom LSV110 har självfallet inte fritt kunna välja teman i texten, utan dessa är förelagda genom centrala styrdokument, i det här fallet Högskoleförordningen (1993 med senare ändringar). En översikt av vad Högskoleförordningen föreskriver om information som skall ingå i kursplaner på grundläggande eller avancerad nivå återfinns i Gustafsson et al. (2010:47). Nedan sammanställer jag information från denna översikt med uppgifter om LSV110.

Högskoleförordningen	LSV110
1. Kursens benämning	Textens inledande parti
2. Grundnivå eller avancerad nivå	Textens inledande parti samt 2. <i>Inplacering</i>
3. Antal högskolepoäng	Textens inledande parti samt 2. <i>Inplacering</i>
4. Kursens fördjupning i förhållande till aktuella examensfordringar	2. <i>Inplacering</i>
5. Kursens mål	5. <i>Mål</i>
6. Kursens huvudsakliga innehåll	4. <i>Innehåll</i>
7. Kurslitteratur och övriga läromedel	6. <i>Kurslitteratur</i> samt Litteraturlista
8. Krav på förkunskaper och andra villkor för antagning	3. <i>Förkunskapskrav</i>
9. Formerna för bedömning av studentens prestationer	7. <i>Former för bedömning</i>
10. Betygsgrader som används	8. <i>Betyg</i>
11. Kursens eventuella uppdelning i delar	4. <i>Innehåll</i>
12. Eventuella begränsningar av antalet provtillfällen eller praktik för att bli godkänd	7. <i>Former för bedömning</i>

Högskoleförordningen kräver därtill att det skall framgå när en kursplan eller en ändring av den träder i kraft liksom att det skall framgå vilka andra bestämmelser och föreskrifter som är aktuella (Gustafsson et al. 2010:47). I LSV110 görs detta i avsnitt 1. *Fastställande*, 9. *Kursvärdering* och 10. *Övrigt*. Sändaren uppfyller således de krav på innehållet i kursplaner för kurser på grundläggande och avancerad nivå, vilka anges i Högskoleförordningen. Härigenom illustreras det faktum att LSV110 ingår i en horisontell intertextuell kontext (se avsnitt 6.2 ovan).

Den information som ges inom varje tema på avsnitts- och underavsnittsnivå i LSV110 är mer eller mindre specificerad. I vissa fall är den så specificerad att representanter för en eller flera av de fyra sekundära sändarna vid Göteborgs universitet, vilka samverkar inom kursen LSV110 (se avsnitt 6.1 ovan), måste ha formulerat den. Därefter har den primäre sändaren Lärarutbildningsnämnden fastställt att informationen skall ingå i LSV110 och nämnden har härigenom accepterat att den formuleras på det angivna sättet, möjligen efter vissa justeringar. I andra fall är det fråga om ”schabloninformation”, där ansvariga tjänstemän vid Lärarutbildningsnämnden förmodligen har utformat standardformuleringar för kursplaner inom Lärarprogrammet vid GU.

De båda situationerna kan exemplifieras med information inom det tema som avsnitt 7. *Former för bedömning* som helhet utgör:

Delkurs 3 [= Språket i bruk] examineras genom en mindre individuell uppsats som bygger på iakttagelser av elevers språkbruk och obligatorisk diskussion av denna i seminarieform. (s. 6)

Antalet tillhandahållna examinationstillfällen inom Lärarprogrammets verksamhetsförlagda del (VFU) är begränsat till två tillfällen per kurs. (s. 6)

Först måste representanter för Institutionen för svenska språket, möjligen tillsammans med representanter för Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, ha formulerat hur examinationen av delkurs 3 genomförs. Sedan har beskrivningen godkänts av Lärarutbildningsnämnden. Det framgår inte av texten i sig, och jag saknar bakgrundsinformation på den här punkten, om Lärutbildningsnämnden har haft några synpunkter på hur examinationen av delkursen genomförs. Det är alltså inte klart ifall den primäre sändaren har utövat något inflytande eller om en eller möjligen två av de sekundära sändarna bakom texten som helhet är ansvarig/a sändare här.⁴⁰ Däremot är det självklart att antalet examinationstillfällen inom Lärarprogrammets VFU-del måste vara densamma för alla kurser som ingår i Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Därmed är det uteslutande den primäre sändaren Lärarutbildningsnämnden som kan ha bestämt hur denna skall formuleras.

Sändaren använder alltså konsekvent rubriker på olika nivåer, placerade som radrubriker eller kantrubriker, och framhävda med olika typografiska medel (se avsnitt 6.1 ovan), för att med hjälp av rubricering ange olika teman för LSV110. Härigenom bör det underlätta för mottagaren att identifiera olika teman, t.ex. de respektive temana för avsnitt 3. *Förkunskapskrav*, 4. *Innehåll* och 5. *Mål*. Möjligen kan rubricering till vissa teman innebära att vissa mottagare får problem. Exempelvis är avsnittsrubrikerna 1. *Fastställande*, 2. *Inplacering* och 10. *Övrigt* inte helt självförklarande i relation till innehållet i de aktuella avsnitten, i alla fall inte för mottagare som har en begränsad genrekompetens vad gäller (sub)genren 'kursplan inom högskolan', i synnerhet kursplaner som gäller inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet.

⁴⁰ Det är värt att notera att beskrivningarna av examinationen inleds på samma sätt i fråga om alla fyra delkurserna, nämligen "Delkurs X examineras genom ..." (s. 6). Detta kan vara ett resultat av styrning från den primäre sändaren, men de sekundära sändarna kan också själva ha enats om att använda denna formulering.

8.2. Propositioner

Med *propositioner* avses enligt Hellspong och Ledin (1997) påståenden om teman i texter. Dessa kan vara antingen *makropropositioner* eller *mikropropositioner*, och propositioner har normalt satsform. Liksom 'makrotema' och 'mikrotema' är 'makroproposition' och 'mikroproposition' relativa begrepp. Medan teman ofta har nominalfrasens form, har propositioner normalt satsform (Hellspong & Ledin 1997:122).

Som framgår i avsnitt 8.1 ovan innebär det inte något problem att formulera ett makrotema på textnivå för LSV110. Däremot är det svårare att formulera en makroproposition för texten som helhet. Detta är dock inte så förvånande. Det är ofta svårare att formulera makropropositioner för beskrivande texter än för argumenterande, och LSV110 får sägas vara just en beskrivande text (se Hellspong & Ledin 1997:123 resp. avsnitt 6.1 och 7.2.1 ovan). Hellspong och Ledin (1997:123) konstaterar rentav att "[m]edan snart sagt alla sammanhängande texter har ett urskiljbart makrotema, så är det inte lika självklart att alla också har en makroproposition". LSV110 ger stöd för denna bedömning (jfr även Ohlsson 2007:70 om sambandet mellan teman och propositioner).

Likaså är det svårare att formulera mikropropositioner till textens mikroteman på avsnitts- och underavsnittsnivå i LSV110, även om detta är möjligt i vissa fall. Ett exempel finns i avsnitt 3. *Förkunskapskrav* (s. 1). Mikrotemat på textnivå till detta avsnitt anges genom rubricering, och det är möjligt att formulera en mikroproposition till mikrotemat, t.ex. "förkunskapskraven måste uppfyllas för tillträde till kursen". Ett annat exempel är avsnitt 9. *Kursvärdering* (s. 7), där en mikroproposition skulle kunna lyda "kursvärderingar skall genomföras och användas enligt angivna riktlinjer".

Temana för texten, avsnitten och underavsnitten i LSV110 fokuserar på aspekter på textens tema, "medan propositioner tydligare vinklar texten och klargör dess huvudbudskap" (Hellspong & Ledin 1997:122). Svårigheterna att formulera propositioner hänger samman med att LSV110 främst är en beskrivande text, där teman på olika nivåer uteslutande signaleras med rubriker i nominalfrasform. Satsformade rubriker kan däremot förekomma i t.ex. instruerande texter, där rubrikerna genomgående kan formuleras som uppmaningar, vilket kan göra det lättare att formulera propositioner till teman på olika nivåer (Hellspong & Ledin 1997:122–123).

Däremot är det lättare att identifiera propositioner på meningsnivå i LSV110. Exempelvis hävdar sändaren genom sin beskrivning av innehållet i delkursen *Språket som system* att de kunskaper som studenten

skall tillägna sig under delkursen är viktiga för både studentens egen utveckling och hans eller hennes kommande yrkesverksamhet:

Blivande lärare i svenska måste ha goda kunskaper om svenskans struktur för att kunna reflektera över den egna språkanvändningen samt de framtida elevernas språkanvändning och språkutveckling. (s. 4)

Den proposition som sändaren framför skulle kunna formuleras som att ”goda kunskaper om svenskans struktur är viktiga för blivande svensk-lärare”.

Propositioner har relationer till den aktuella textvärlden, och dessa relationer uttrycker modalitet (Hellspång & Ledin 1997:133). Ur detta perspektiv kan propositioner vara faktiska eller icke-faktiska. *Faktiska propositioner* ”påstår att något ser ut på ett visst sätt i textvärlden”, medan *icke-faktiska propositioner* framställer ”något som sannolikt, antaget eller behövt” (Hellspång & Ledin 1997:133). Icke-faktiska propositioner markeras med olika språkliga medel. För att uttrycka sannolikhet kan bland annat satsadverbial (*kanske, troligen, säkert ...*) och modala hjälpverb (*torde, kan ...*) användas. Konditionala bisatser (*om situationen är sådan ...*) och hypotetiska verb (*anta, tänk om ...*) kan användas för att uttrycka antaganden. För att uttrycka behövlighet kan modala hjälpverb (*bör, måste, ska/skall ...*) komma till användning (Hellspång & Ledin 1997:133–134).

I det närmast föregående exemplet används det modala hjälp verbet *måste* när det gäller studentens kunskaper om svenskans struktur. Genom den icke-faktiska propositionen på meningsnivå uttrycks alltså behövlighet. Möjligen antar sändaren att alla mottagare inte delar den här åsikten, och därför vill sändaren uttrycka sin uppfattning på ett så entydigt sätt och motivera den så övertygande som möjligt. Enligt sändaren är de goda kunskaperna om svenska språkets struktur nödvändiga för att studenten, som blivande lärare, skall uppnå de båda angivna målen, där det första fokuserar på studenten och det andra på studentens framtida yrkesarbete.

Mitt intryck är att LSV110, genom sin karaktär av juridisk text (se avsnitt 6.1 ovan), både innehåller faktiska och icke-faktiska propositioner på meningsnivå, men att de förra dominerar. Detta är förväntat; liksom en artikel i en uppslagsbok syftar en juridisk text till att meddela fakta (jfr Hellspång & Ledin 1997:134 om uppslagsbokens karaktär). Därtill skall en juridisk text meddela handlingsregler (Landqvist 2000:252). En juridisk text måste därför ta hänsyn till olika möjliga situationer, mer eller mindre vanliga och mer eller mindre tänkbara, och därför förekommer också icke-faktiska propositioner på meningsnivå i sådana text-

er. I juridiska texter görs detta kanske mest typiskt med konditionala bisatser för att uttrycka antaganden och med olika modala hjälpverb för att uttrycka behövlighet (jfr SLAF 2010:75, 59–60).⁴¹

Med tanke på karaktären hos LSV110 som en i första hand beskrivande text är det alltså inte oväntat att det är svårt att formulera propositioner till många av textens teman på text-, avsnitts- och underavsnittsnivå. Om mottagaren inte förväntar sig att kunna finna ett större antal propositioner till teman på dessa nivåer i LSV110, så underlättar de få propositionerna sannolikt för mottagaren att ta del av och tillgodogöra sig textens innehåll. Däremot är det möjligt att propositioner på meningsnivå, i så fall de icke-faktiska som uttrycker sannolikhet, antagande och behövlighet, kan innebära svårigheter för mottagaren. Svårigheter kan uppstå ifall han eller hon inte tolkar de aktuella propositionerna på samma sätt som sändaren alternativt inte delar sändarens syn på propositionerna i fråga.

8.3. Perspektiv

Det mest övergripande begreppet för att analysera den ideationella strukturen i en text är 'perspektiv', dvs. det sätt som en text uppfattar sin värld på. Perspektivet kan komma tydligt till uttryck genom *perspektivmarkörer*, bl.a. genom användning av pronomen som *jag*, *vi* och *man* eller verb som *anse*, *tycka* och *hävda*. I andra texter är perspektivet mindre direkt uttryckt. Exempelvis kan det i en text förekomma religiösa eller politiska begrepp som visar en viss religiös eller politisk uppfattning (Hellspong & Ledin 1997:135).

En grundläggande tudelning är den mellan *subjektsperspektiv* och *jämförelseperspektiv*. I det första fallet är utgångspunkten ett subjekt som betraktar textens värld, medan det i det andra fallet är fråga om att textens värld jämförs med något (Hellspong & Ledin 1997:136, 140). För min analys av perspektiv i LSV110 väljer jag att utgå från ett subjektsperspektiv, med tanke på att sändarens sätt att se på den värld som skapas genom texten är intressant utifrån syfte och frågor för min studie (se kapitel 3 ovan).

LSV110 ger inte prov på något explicit författarperspektiv, mest typiskt signalerat med personliga pronomen *jag* eller *vi*, inte heller något läsarperspektiv, mest typiskt signalerat med tilltal i form av *du* (Hell-

⁴¹ Se vidare Landqvist (2000:326–329 med anförd litteratur) om olika konditionala uttryckssätt i författningstexter på svenska.

spong & Ledin 1997:136). Detta är väntat med tanke på situationskontexten, som beskrivs i avsnitt 6.1 ovan. Subjektperspektiv kan emellertid också knytas till aktörer i texten.

Som framgår i avsnitt 7.1.1 ovan är det mestadels saker som fungerar som aktörer i LSV110, medan personer spelar en mer blygsam roll i detta sammanhang. Således dominerar ett sakperspektiv i texten (Hellspong & Ledin 1997:137). Som framgår ovan är den vanligaste personen som aktör *studenten*. Syftningen hos *studenten* är dock inte någon specifik individ, utan alla studenter som läser, har läst eller tänker läsa kursen LSV110, dvs. *student* används med generisk referens (Hellspong & Ledin 1997:138). Som framgår i avsnitt 7.1.1 ovan används det indefinita pronomenet *man* endast två gånger i texten. Syftningen hos *man* är just så allmän som kan förväntas, eftersom sändaren talar om hur ”*man* inom undervisningen i svenska kan använda och arbeta med olika mediala uttrycksformer ...” och hur ”*man* kan följa svenska språkets förändring över tid” i språkliga korpusar på webben (s. 3 resp. 5).

De många sakerna som aktörer, tillsammans med de jämförelsevis många passiva huvudverben (se avsnitt 7.1.1 ovan), bidrar till att LSV110 främst intar ett fjärrperspektiv till textens innehåll, även om ett närperspektiv också förekommer (Hellspong & Ledin 1997:138–139). Min bedömning grundar sig dock inte enbart på de tidigare beskrivna egenskaperna i den textuella strukturen utan även på att innehållet i texten i mycket betraktas och behandlas ur ett övergripande perspektiv. Exempelvis beskrivs en del av innehållet i den andra delkursen inom kursen, *Ungdomslitteratur, populärkultur och medier*, på följande sätt:

Med utgångspunkt i olika ämnesdidaktiska teorier granskas strategier och metoder (bland annat boksamtal, mediepedagogiska modeller och estetiska läroprocesser), som skolan kan använda sig av i arbetet med att bredda och fördjupa elevernas kulturella erfarenheter, läsintresse, litteratur-, film- och mediakunskaper. (s. 3)

I beskrivningen av delkursens innehåll ovan anges några strategier och metoder som sakaktören skolan kan använda sig av för att uppnå de angivna målen i fråga om elevernas utveckling. Strategierna och metoderna preciseras till *boksamtal*, *mediepedagogiska modeller* och *estetiska läroprocesser*, även om den första strategin alternativt metoden är mer exakt än de båda senare. Men genom användningen av formuleringen *bland annat* anges att det även kan finnas andra strategier och metoder än de som räknas upp. Inte heller preciseras innebörden hos de båda nominalfraserna *mediepedagogiska modeller* och *estetiska läroprocesser* närmare. Det talas även om *olika ämnesdidaktiska teorier*, men teorierna

preciseras inte. Målen för skolans arbete är dels preciserade till att *bredda och fördjupa elevernas läsintresse samt litteratur-, film- och mediakunskaper*, dels mer allmänt formulerade: *bredda och fördjupa elevernas kulturella erfarenheter*. Enligt min uppfattning kombineras alltså ett fjärr- och ett närperspektiv i detta parti av texten (jfr Hellspong & Ledin 1997:138–139).

I texten LSV110 finns också partier, som mer präglas av ett närperspektiv. Ett exempel är beskrivningen av den verksamhetsförlagda utbildningen inom samma delkurs som ovan:

Delkursens verksamhetsförlagda utbildning omfattar 3 högskolepoäng. Under denna sammanhängande period deltar studenten aktivt i skolans verksamhet. Genom observationer, samtal, intervjuer samlas information om någon modern ungdomskulturell uttrycksform. Boksamtal kring en skönlitterär [bok?] i en klass eller en elevgrupp förbereds, genomförs och utvärderas. (s. 3)

Omfattningen av den verksamhetsförlagda utbildningen anges exakt, mätt i *högskolepoäng*. Vidare anges att studenten skall samla in information om någon modern ungdomskulturell uttrycksform genom *observationer, samtal* och/eller *intervjuer*. Slutligen skall studenten *förbereda, genomföra* och *utvärdera* ett (eller möjliga flera) *boksamtal*, dvs. de olika stegen i arbetsprocessen anges liksom den ämnesdidaktiska strategi eller modell som är aktuell. Men i det här partiet finns också språkliga uttryck för ett fjärrperspektiv, eftersom innebörden av *aktivt deltagande* i skolans arbete inte preciseras, inte heller vad som kan räknas som *ungdomskulturella uttrycksformer*.

Slutligen finns det partier i LSV110 där närperspektivet än mer tydligt dominerar. Som exempel väljer jag beskrivningen av hur den aktuella delkursen examineras:

Delkurs 2 examineras genom individuellt inlämnade skriftliga uppgifter av analytisk karaktär och med didaktiska reflektioner samt genom seminarier med muntliga individuella redovisningar och grupppresentationer. Obligatoriska litteratursamtal i lektionssal eller via lärplattform utgör också en del av examinationen. (s. 6)

De skriftliga examinationsuppgifterna skall vara *skriftliga*, de skall ha en *analytisk karaktär* och de skall innehålla *didaktiska reflektioner*. Därtill kommer seminarier med redovisningar, som är *muntliga* och *individuella*, samt grupppresentationer. I examinationen av delkursen ingår också *obligatoriska litteratursamtal*, som kan genomföras *i lektions-*

sal eller via lärplattform.⁴²

Sändarens relation till innehållet i LSV110 präglas av ett realistiskt perspektiv, inte ett fiktivt, och sändaren intar till allra största delen ett nutidsperspektiv och ett framtidsperspektiv, inte ett dåtidsperspektiv (Hellspong & Ledin 1997:139). Detta är förväntat med tanke på situationskontexten (se avsnitt 6.1 ovan). Tidsperspektivet visar sig också genom tempusbruket i texten med en mycket stor dominans för presens och futurum (se avsnitt 7.1.2 ovan). Det realistiska perspektivet liksom nutids- och framtidsperspektivet kan sägas bidra till ett närperspektiv i texten.

Enligt min bedömning väljer alltså sändaren att se på den värld som texten LSV110 skapar på ett relativt distanserat sätt genom frånvaron av ett explicit författar- och läsarperspektiv, dominansen för ett sakperspektiv och förekomsten av både ett fjärrperspektiv och ett närperspektiv. Liksom i fråga om den traditionella kanslissvenskan kan denna distans bidra till att sändaren bakom LSV110 framstår som en auktoritet i förhållande till mottagaren (jfr Liljestrand 1993:117). Också passivformerna och de många sakerna som aktörer kan bidra till detta (se avsnitt 7.1.1 ovan). Till en del har språkvårdare förståelse för att ett sådant distanserat framställningssätt förekommer i texter från svenska företag, myndigheter och organisationer, men det bör inte användas i övermått (Ehrenberg-Sundin et al. 2008:88).

Mottagare av LSV110 kan acceptera sändarens något distanserande sätt att se på textvärlden. Mottagare kan emellertid också anse att det vore önskvärt med mer tydliga uttryck för ett subjektsperspektiv i texten, t.ex. genom tilltal av läsaren (jfr Hellspong & Ledin 1997:136). I svenska myndigheters texter har omtal av personer varit det vanliga uttryckssättet, t.ex. ”Eva Eriksson har ansökt om bygglov för ett garage”, i stället för direkt tilltal, t.ex. ”du har ansökt om bygglov för ett garage”. Idag rekommenderar dock språkvårdare att direkt tilltal används så långt det är möjligt, särskilt om mottagaren av en text från en myndighet är en enda person (Ehrenberg-Sundin et al. 2008:140, 25). Intressant nog kan ett direkt tilltal uppträda i lokala kursplaner inom gymnasieskolan, t.ex. i en sådan kursplan för gymnasieskolans kurs Svenska A, där bland annat följande sägs i fråga om momentet ”skriva”:

⁴² Däremot finns det några möjliga oklarheter i beskrivningen av examinationen. De skriftliga uppgifterna skall vara *individuellt inlämnade*, men frågan är om de också måste vara *individuellt utförda*. En andra oklarhet beror på vilken ”räckvidd” som bestämmingarna *muntliga* och *individuella* har. Både redovisningarna och gruppresentationerna är rimligen *muntliga*. Redovisningarna är *individuella*, men det kan knappast gruppresentationerna vara.

[*d*]u skall använda *dig* av det skrivna språket i olika syften samt anpassa det efter situationen och mottagaren: skriva en insändare där *du* klagat på något eller talar om vad *du* tycker och argumenterar för detta ... skriva en reflekterande essä där *du* förmedlar personliga tankar och känslor ... (Magnusson 2007:74, min kursiva stil).

På den här punkten är kontrasten tydlig i förhållande till LSV110, där det inte finns några formuleringar som innebär ett direkt tilltal av mottagaren. Situationen i citatet ur den lokala kursplanen ovan är dock antagligen inte så vanlig (jfr Tholin 2006:135). Liksom LSV110 kan lokala kursplaner för gymnasieskolans kurser Svenska A, B och C ge prov på både ett när- och ett fjärrperspektiv. Många sådana kursplaner bedöms emellertid vara ”mycket allmänt hållna”, och de lokala kursplanerna är inte mer konkreta än de nationella kursplanerna för de tre gymnasiekurserna i svenska (Magnusson 2007:75–76).

9. Interpersonell struktur

En texts mellanmännskliga eller *interpersonella struktur* handlar om ”det mönster som texten själv ritar upp för sitt samspel med läsaren” (Hellspong & Ledin 1997:158). Tre viktiga inslag i denna struktur är *språkhandlingar*, *attityder* och *ramar*. Dessa samspelar särskilt med deltagarna i situationskontexten (Hellspong & Ledin 1997:158).

Utifrån syfte och frågor för min undersökning i kapitel 3 ovan väljer jag att inom den interpersonella strukturen studera språkhandlingar och ramar, eftersom båda aspekterna rimligtvis har betydelse för en studie av aktörer, ansvar och rättigheter samt makt över och genom en text (se Hellspong & Ledin 1997:158–185 om möjliga analyskategorier). Resultaten av de två delstudierna redovisas i var sitt avsnitt. Analysen av den interpersonella strukturen i LSV110 grundar sig på ett antal läsningar av texten och en analys av representativa partier i den, dvs. samma tillvägagångssätt som vid analysen av textbindning och komposition inom den textuella strukturen samt vid analysen av de valda aspekterna inom den ideationella strukturen (se avsnitt 7.2 och 7.3 resp. kapitel 8 ovan).

9.1. Språkhandlingar

Genom språket agerar människor för att uppnå olika mål, exempelvis fråga om något, önska något, begära något, informera om något och propagera för eller mot något. Språkhandlingar är dels *allmänna grammatiska språkhandlingar*, dels *speciella språkhandlingar*. De allmänna grammatiska språkhandlingarna identifieras lätt genom sin syntaktiska form och utgörs av påståenden, frågor, uppmaningar, interjektioner och utrop. Speciella språkhandlingar är beroende av den aktuella kontexten, och de kan kategoriseras som *positiva* respektive *negativa speciella språkhandlingar*. Några exempel är beröm, gratulationer och erbjudanden respektive klander, hot och befallningar. Förutom allmänna och speciella språkhandlingar kan man räkna med andra typer av språkhandlingar såsom *metatextuella språkhandlingar* (Hellspong & Ledin 1997:161–167). Denna sista typ av språkhandlingar innebär att ”en text kommenterar sig själv” (Hellspong & Ledin 1997:100).

Utifrån syfte och frågor för studien i kapitel 3 ovan är de allmänna och metatextuella språkhandlingarna av intresse, eftersom de kan bidra till att karakterisera LSV110 som en juridisk text. Därtill kommer att de speciella språkhandlingarna är intressanta med tanke på just krav och erbjudanden som sändaren-sändarna formulerar utifrån den textuella strukturen (se avsnitt 7.1.1 och 7.1.3 ovan).

Med ett enda undantag är de allmänna språkhandlingarna i LSV110 påståenden. Undantaget är uppmaningen ”[s]e separat litteraturlista”, som återfinns i avsnitt 6. *Kurslitteratur* (s. 5). I texten avslutas uppmaningen alltså med en punkt, vilket inte är oväntat. Utropstecken kan fungera som markeringar för känslor (Hellspong & Ledin 1997:163), och sådana explicita känslomarkörer hör inte hemma i en text som representerar (sub)genren ’kursplan inom högskolan’. Den nästan totala dominansen för påståenden är väntad i en beskrivande text, medan en instruerande text mer kan präglas av uppmaningar (se avsnitt 7.2.3 ovan). Påståenden är dessutom den vanligaste allmänna språkhandlingen generellt sett (Hellspong & Ledin 1997:161).

Också olika typer av speciella språkhandlingar finns representerade i LSV110. Enligt min bedömning är det särskilt fråga om krav och begränsningar respektive erbjudanden och rättigheter, vilka meddelas genom negativa respektive positiva speciella språkhandlingar (se Hellspong & Ledin 1997:165). Utifrån resultat redovisade i avsnitt 7.1.1 och 7.1.3 ovan använder sig sändaren särskilt av negativa speciella språkhandlingar; detta görs med hjälp av både aktiva och passiva huvudverb, liksom med de båda modala hjälpverben *skall* och *måste*, men även med andra medel som kan uttrycka imperativ styrning av mottagaren (jfr Helgesson 2011:235–241 om olika grammatiska möjligheter att uttrycka krav i platsannonser). Det är främst mottagaren *studenten*, men även mottagaren *anställd inom högskolan*, som åläggs att uppfylla olika krav och att handla på vissa angivna sätt. Dessa egenskaper i fråga om den textuella strukturens lexikogrammatiska nivå har alltså betydelse också för den interpersonella strukturen. I detta sammanhang är emellertid också speciella *språkhandlingsverb* av intresse (Hellspong & Ledin 1997:164–165).

Ett tydligt exempel på hur negativa speciella språkhandlingar används erbjuder det följande partiet, där kraven för att få betyget Godkänd på kursen LSV110 anges:

För betyget Godkänd *krävs* att studenten *visar* att hon/han *uppfyller* kursens mål. I samtliga delkursers olika skriftliga och muntliga, enskilda och gruppvisa examinationer *skall* studenten *visa* kunskap om och förståelse av innehållet i den obligatoriska kurslitteraturen. Det *krävs* att

hon/han i individuellt genomförda analyser och praktiskt inriktade uppgifter *kan tillämpa* för kursen adekvata termer och begrepp samt *förhålla sig till, diskutera, värdera* och i viss mån *generalisera* kursinnehållet till att även gälla i nya situationer och andra sammanhang. Studenten *skall* också skriftligt och muntligt *uppvisa* en god egen språkbehandling och förmåga att språkligt bedöma egna och andras texter samt kännedom om internetkällor och digitala undervisningsverktyg. Intyg från lokal lärarutbildare över aktiv närvaro under kursens VFU-perioder *måste uppvisas*. (s. 6–7)

Ovan meddelar alltså sändaren att det *krävs* (två belägg) att studenten *skall* och *måste* (totalt tre belägg) göra *X* för att få betyget Godkänd på kursen. Detta *X* preciseras med hjälp av tre språkhandlingsverb: för att *uppfylla* kursens mål skall studenten *visa* och *uppvisa* (totalt fyra belägg) *X*. Ytterligare preciseringar görs sedan till *visa* och *uppvisa*. Bland annat skall studenten enligt den andra meningen i exemplet ”visa kunskap om och förståelse av innehållet i den obligatoriska kurslitteraturen” och detta skall göras ”[i] samtliga delkursers olika skriftliga och muntliga, enskilda och gruppvisa examinationer”.

Sändaren kan också använda sig av positiva speciella språkhandlingar, där studenten, högskolan eller båda parter får erbjudanden av sändaren. De följande tre exemplen, där det hjälpverbet *kan* används tillsammans med tre olika huvudverb, illustrerar de tre situationerna:

Den [= kursen LSV110] *kan* även *ges* som fristående kurs. (s. 1)

Kursen *kan* även *ingå* i en generell examen. (s. 1)

Under denna sammanhängande [VFU-]period deltar studenten i skolans verksamhet och undersöker speciellt förhållandet mellan talspråk och skriftspråk i skolan, exempelvis genom analys av elevers tillämpning av stavningsprinciper. Perioden *kan* också *inhålla* undersökningar av vilken funktion delkursens analytiska verktyg har för lärare och/eller elever i skolans språkutvecklande arbete. (s. 4)

I det första exemplet är det kursansvarig institution (och möjligen de medverkande ämnesinstitutionerna) som erbjuds att låta kursen LSV110 antingen ingå i Lärarprogrammets kursutbud eller att ge LSV110 som en fristående kurs (se kapitel 5 och avsnitt 6.1 om olika institutioner). I det andra exemplet ser jag i första hand ett erbjudande till studenten. Kursen LSV110 kan ingå inte enbart i en lärarexamen utan också i en generell examen, om studenten av någon anledning föredrar det senare. I båda de här fallen anser jag att det är den primäre sändaren, Lärarutbildningsnämnden, som är ansvarig för de positiva speciella språkhandlingarna.

I det tredje exemplet är frågan om det är den primäre sändaren ensam, eller tillsammans med en eller flera av de aktuella ämnesinstitutionerna, som formulerar krav och erbjudanden. Först använder sig sändaren nämligen av två negativa språkhandlingar: studenten åläggs att delta i skolans verksamhet och för att där undersöka förhållandet mellan tal-språk och skriftspråk i skolan. Därefter öppnar sändaren för olika möjligheter när det gäller undersökningarna: en sådan är att studenten analyserar elevens tillämpning av stavningsprinciper. I exemplets tredje mening anser jag att sändaren formulerar ett erbjudande till både studenten och ansvariga personer på de engagerade ämnesinstitutionerna. Beroende på praktiska omständigheter kan olika studenters undersökningar under VFU-perioden knuten till delkursen *Språket som system* ha lite olika innehåll, och sändaren sanktionerar dessa möjliga olikheter. Härigenom kan situationen sägas bli riktigt intressant. Om sändaren är den primäre sändaren Lärarutbildningsnämnden, så får de båda ämnesinstitutionerna som ansvarar för delkursen *Språket som system* ett erbjudande att anta eller förkasta. Om sändaren inte bara är den primäre sändaren, utan också inkluderar ämnesinstitutionerna, så medverkar de båda sekundära sändarna till att formulera ett erbjudande som de sedan själva kan välja att använda sig av eller avstå från att utnyttja.

Det är inte förvånande att de speciella språkhandlingarna främst innebär erbjudanden och krav; liksom andra juridiska dokument måste en kursplan ange vilka rättigheter och skyldigheter som olika aktörer har. Kursplaner som juridiska dokument får sägas vara uttryck för en asymmetrisk social relation (jfr Hellspong & Ledin 1997:180), där den primäre sändaren, i det här fallet Lärarutbildningsnämnden, innehar en högre social position än de olika tänkbara mottagarna, särskilt mottagaren *studenten*. Situationen kan jämföras med den som gäller i ungdomsskolan, där den interpersonella relationen som uttrycks i aktuella styrdokument gäller mellan ”uppdragsgivaren (Skolverket eller ytterst regeringen) och chef, lärare och elev ...” (Hansson 2011:81).

Förutom allmänna och speciella språkhandlingar, med olika underkategorier, anser jag att det går att urskilja och identifiera metatextuella språkhandlingar i LSV110. Dessa innebär bland annat att sändaren använder sig av definitioner, förtydliganden, förklaringar, exempel, sammanfattningar och hänvisningar (Hellspong & Ledin 1997:167). Olika metatextuella språkhandlingar förekommer i materialet, och jag väljer kortare partier ur avsnitt 4. *Innehåll* för att visa hur sändaren använder sig av *exempel* och *hänvisningar*:

Språklig och kulturell variation och mångfald – beskrivbar med begrepp som situation, generation, klass, etnicitet, kön och genus – uppmärksammas. (s. 2)

Berättartekniska analyser genomförs av såväl moderna ungdomsromaner och filmer som exempelvis musikvideor och dataspel. Genrer som fantasy, skräck- och kärleksskildringar studeras ur både litteratur- och filmvetenskapliga perspektiv. Roman jämförs med film, dikter med rocklyrik. Ungdomars användning av internet och det textskapande som sker där i form av exempelvis bloggar och så kallad fanfiction studeras. (s. 3)

I delkursen tillämpas det vidgade textbegrepp som används i kursplanerna för ämnet svenska i grund- och gymnasieskola. Delkursens stoff präglas således av språklig och kulturell variation och mångfald. Här konkretiseras och fördjupas den diskussion av olika kultur- och estetikbegrepp, som initierades i den inledande delkursen (s. 3)

I det första av de tre exemplen meddelar sändaren att det finns ett antal begrepp som används inom delkursen *Språk, litteratur och lärande* för att beskriva språklig och kulturell variation och mångfald. Några definitioner av begreppen, t.ex. relationen mellan 'kön' och 'genus', ges dock inte här. En kontroll visar att sådana inte heller ges i dokumentet Kommentardel [www] (jfr avsnitt 6.2 ovan). I dessa båda sammanhang avstår sändaren alltså från att utnyttja en annan metatextuell språkhandling (meddela definitioner), som vore möjlig att använda utifrån den metatextuella språkhandling (meddela exempel) som sändaren faktiskt använder.

I det andra av exemplen ovan meddelar sändaren först att under delkursen *Ungdomslitteratur, populärkultur och medier* skall berättartekniska analyser göras av moderna ungdomsromaner, filmer och dataspel. Därefter anges ett antal genrer som skall uppmärksammas: fantasy, skräckskildringar, kärleksskildringar, romaner, filmer, dikter, rocklyrik, bloggar samt fanfiction. När det gäller de båda sista genrerna meddelar sändaren att de är just exempel: ”*exempelvis* bloggar och så kallad fanfiction ...”. Också i detta exempelns första mening ges ett exempel, eftersom de filmer som skall analyseras kan vara ”*exempelvis* musikvideor och dataspel”. I övrigt är det värt att notera att begreppet 'genre' här används ur både ett mer övergripande perspektiv, t.ex. *roman, film* och *dikt*, och ett något mer specifikt, t.ex. *rocklyrik* och *blogg* (jfr kapitel 1 och avsnitt 6.1 ovan om begreppet 'genre').

I det tredje och sista exemplet ger sändaren två hänvisningar till andra texter. Den första är till texter utanför LSV110, nämligen skolans kursplaner för ämnet svenska, dvs. ett exempel på den horisontella inter-

textuella kontext som LSV110 ingår i (se avsnitt 6.2 ovan). Den andra hänvisningen är inom den aktuella texten, nämligen till den första delkursen *Språk, litteratur och lärande*. De båda typerna av hänvisningar är en illustration av det faktum att LSV110 är en juridisk text. Sådana texter, vilka tillsammans bildar ett system av rättsregler i ett visst samhälle, ger mycket ofta hänvisningar inom den aktuella texten och mellan den aktuella texten och andra texter med juridisk status (Landqvist 2000:195).

De allmänna, de speciella och de metatextuella språkhandlingarna i LSV110 bidrar till att texten framstår som en representant för (sub)genren 'kursplan inom högskolan' och för texter med juridisk kraft. Sändaren markerar detta genom att använda de olika typerna av språkhandlingar. Under förutsättning att mottagaren är införstådd med textens karaktär bör språkhandlingarna bidra till att textens innehåll – dess ideationella struktur – förstås på det sätt som sändaren önskar. Om mottagaren, särskilt mottagaren *studenten*, däremot inte delar sändarens uppfattning om textens karaktär, så kan sändarens användning av de olika typerna av språkhandlingar uppfattas som om sändaren håller distans till mottagaren, en distans som mottagaren kan uppfatta som en kylig inställning till mottagaren som individ.

9.2. Ramar

Inom den interpersonella strukturen är även *ramar* viktiga (Hellspång & Ledin 1997:172), särskilt *den sociala ramen*. Denna kan beskrivas som att texten härigenom försöker "regissera sitt förhållande till läsaren" (Hellspång 2001:49). Kontexten har stor betydelse för om aktuella rammar framstår som "rimliga och trovärdiga" (Hellspång & Ledin 1997:172). Texter kan innehålla olika inslag som har betydelse för hur den aktuella ramen alternativt de aktuella ramarna uppfattas. Till dessa inslag hör *tilltal* och *omtal*, *inbäddningar*, *närhet* och *distans* samt *sociala figurer* (se Hellspång & Ledin 1997:173–185 om kategorierna).

Utifrån syfte och frågor för studien i kapitel 3 ovan väljer jag att undersöka tilltal och omtal samt närhet och distans i LSV110. Här kan jag också utnyttja resultat från delstudierna av situationskontexten och den intertextuella kontexten, den lexikogrammatiska nivån inom den textuella strukturen samt aspekten perspektiv inom den ideationella strukturen (se avsnitt 6.1, 6.2, 7.1 resp. 8.3 ovan).

Till ramen hör olika *textjag* och *textdu*, särskilt den tänkte eller inskrivne sändaren och den förutsatte eller föreskrivne mottagaren. Likaså

hör relationen mellan sändare och mottagare till ramen, och förhållandet mellan dessa kan vara antingen symmetriskt eller asymmetriskt (Hellspång & Ledin 1997:172; jfr Hellberg 2008 om olika textjag och röster i styrdokument för svenskämnet i skolan).

Sändaren framträder inte genom något tydligt textjag, och som framgår i avsnitt 8.3 ovan uppvisar LSV110 inte något författarperspektiv. I stället omtalas sändaren vid några få tillfällen. Den primäre sändaren Lärarutbildningsnämnden framträder först i det inledande partiet som föregår textens titelrubrik och återkommer därefter i sidhuvudet (se kapitel 5 och avsnitt 6.1 ovan). Vidare uppträder den primäre sändaren i den första meningen i löptexten i avsnitt 1. *Fastställande*: ”[k]ursplanen är interimistiskt fackställd av *Lärarutbildningsnämnden*, 2007-05-16 ...” (s. 1). Därtill kommer att den primäre sändaren indirekt uppträder genom att det organ som tidigare ansvarade för Lärarprogrammet, dvs. *Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning*, nämns i avsnitt 7. *Former för bedömning* (s. 6). De sekundära sändarna, de fyra ämnesinstitutionerna som tillsammans har ansvar för att genomföra kursen LSV110, nämns vid ett enda tillfälle. Detta görs i avsnitt 1. *Fastställande* efter kantrubrikerna *Ansvarig institution* respektive *Medverkande institutioner* (s. 1; se kapitel 5 och avsnitt 6.1 ovan).

Som framgår i avsnitt 8.3 ovan förekommer inte något direkt tilltal av mottagaren, ett direkt tilltal som skulle kunna bidra till att dra in mottagaren i texten (Hellspång & Ledin 1997:173). Här finns inte heller något tydligt textdu, vilket kan ha samband med att LSV110 vänder sig till olika mottagare (se avsnitt 6.1 ovan). Vidare framgår det av avsnitt 7.1.1 och 7.1.3 ovan att passiva verb och uttryck för imperativ styrning förekommer i LSV110, särskilt i vissa partier av texten. Därtill kommer att saker som aktörer är vanliga, medan det är mycket mer ovanligt med personer som aktörer. Den personaktör som är den vanligaste är *studenten* med generisk referens, men också andra personer som aktörer omtalas i stället för att tilltalas, t.ex. *inriktningsansvarig*, *kursansvarig lärare* och *unga* [människor] (se avsnitt 7.1.1 och 8.3 ovan).

Det indefinita *man* kan en sändare använda för att inte behöva ange vem som åsyftas (Hellspång & Ledin 1997:174). I LSV110 används dock *man* endast två gånger (se avsnitt 7.1.1 och 8.3 ovan). I dessa fall meddelas inte vem som avses; sändaren talar om hur ”*man* inom undervisningen i svenska kan använda och arbeta med olika mediala uttrycksformer ...” och hur ”*man* kan följa svenska språkets förändring i tid” i språkliga korpusar på webben (s. 3 resp. 5).

Av avsnitt 8.3 ovan framgår att LSV110 ger prov på såväl ett fjärrperspektiv som ett närperspektiv i fråga om innehållet – den ideationella

strukturen. Enligt min bedömning dominerar ett fjärrperspektiv, som bidrar till att sändaren främst markerar distans till mottagaren. Situationen som sådan är asymmetrisk: dels den primäre sändaren i relation till de sekundära sändarna, dels sändarna i relation till olika mottagare, särskilt den förmodat primäre mottagaren *studenten* (jfr avsnitt 6.1 ovan).

Den primäre sändaren *Läroverstyrelsen* har fastställt kursplanen och talar genom den (se avsnitt 6.1 ovan). Övriga aktörer har att följa de föreskrifter som meddelas. Detta gäller främst studenter men också andra aktörer i LSV110. Som framkommer i avsnitt 7.1.1 ovan är det få aktörer som kan sägas handla av egen fri vilja. Ett illustrativt exempel återfinns i avsnitt 9. *Kursvärdering*, där bland annat följande sägs:

Vid slutet av varje delkurs genomförs en individuell skriftlig kursvärdering. Denna sammanställs av kursansvarig lärare eller inriktningsansvarig och delges studierektor. Resultatet ingår som underlag i lärares planering av delkursen följande termin. (s. 7)

Som synes är detta mycket detaljerade föreskrifter, och språkhandlingsverben *genomförs*, *sammanställs*, *delges* och *ingår* (jfr avsnitt 8.2 ovan) lämnar knappast utrymme för kursansvarig lärare och inriktningsansvarig att avstå från att genomföra kursvärderingen, sammanställa resultaten av den och att informera studierektor om resultaten. Lika lite kan undervisande lärare helt nonchalera resultaten inför sin planering av delkursen följande termin.

Genom att använda omtal om textduet, särskilt *studenten*, och genom att språkligt markera distans mellan sändare och mottagare kan sändaren visa att det är fråga om ett asymmetriskt förhållande. Den primäre sändaren har – och intar – en överordnad position, i förhållande till både sekundära sändare och olika mottagare i den situationella kontexten, särskilt mottagaren *studenten*. Även genom att inte framträda genom något tydligt textjag kan sändaren markera sin överlägsna position (se avsnitt 8.3 ovan).

10. Stil

I kapitel 6–9 ovan presenterar jag ett antal iakttagelser som gäller kontext och strukturer i fråga om kursplanen *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng*. En textanalys måste emellertid leda fram till en helhetsbild av en texts *stil* (Hellspong & Ledin 1997: 197). Utgångspunkten för att få fram en sådan helhetsbild är *stildrag*, *stilmarkörer* (alternativt *stilbärare*) samt *stilaxlar*. Forskaren identifierar stildrag för en viss text utifrån sin stilkänsla och textkompetens. Grunden för stildrag utgörs av stilmarkörer, vilka antingen visar på eller själva utgör grunden för stildrag, medan olika motsatspar fungerar som utgångspunkt för stilaxlar (Hellspong & Ledin 1997:198–199).⁴³ Olika stilaxlar kan knytas till den textuella, den ideationella och den interpersonella strukturen samt till kontexten (Hellspong & Ledin 1997:199). Till var och en av de fyra huvudgrupperna av stilaxlar anger Hellspong och Ledin ett antal möjliga stildrag i form av extremvärden på tänkta stilaxelskalor (1997:199–215). I den följande uppställningen återfinns de stildrag som jag väljer att beakta för att kunna nå fram till en helhetsbild av LSV110. Dessa är alltså hämtade från Hellspong och Ledin (1997), med några kompletteringar från Hellspong (2001:70–73):⁴⁴

Textuella stildrag	Ideationella stildrag	Interpersonella stildrag	Kontextuella stildrag
nominal–verbal	konkret–abstrakt	dialogisk–monologisk	skriftspråklig–talspråklig
tung–lätt	exakt–vag	informell–formell	allmänspråklig–fackspråklig
koncentrerad–yvig	dynamisk–statisk	subjektiv–objektiv	
		personlig–opersonlig	
		engagerad–distanserad	

⁴³ En diskussion av begreppen 'stil', 'stildrag' och 'stilmarkör' förs av Lagerholm (2008:27–41, 67–73, 170–172).

⁴⁴ Stildragen är valda utifrån syfte och frågor samt material för min undersökning (se kapitel 3 och 4 ovan). Till de stildrag som jag inte beaktar hör det textuella stildraget (*ut*)*smyckad–enkel*, det ideationella stildraget *sinnlig–osinnlig* samt de kontextuella stildragen *parodi* och *litterär epok*.

I det följande behandlar jag de fyra kategorierna av stildrag i den ordning som uppställningen anger. Detta görs i fyra avsnitt, medan jag i det femte och sista avsnittet i detta kapitel sammanfattar den helhetsbild som jag får beträffande stildragen – och därmed stilen – hos LSV110.

10.1. Textuella stildrag

Utifrån de beaktade textuella stildragen hos LSV110 i kapitel 7 ovan är min bedömning att texten är mer nominal än verbal, att dess stil är förhållandevis tung och att texten är både koncentrerad och yvig.

Min uppfattning om LSV110 som en mer nominal än verbal text och en förhållandevis tung text bygger, i fråga om den lexikogrammatiska nivån, särskilt på de många sakerna som aktörer, där huvudorden i nominalfraser kan vara utrustade med både framförställda och efterställda bestämningar, vilka dessutom kan vara mer eller mindre tunga. Detta framkommer särskilt i avsnitt 5. *Mål*. Till tyngden bidrar också meningslängden i vissa partier av texten, också den särskilt uppmärksammas i fråga om just avsnitt 5. *Mål*. Likaså bidrar de jämförelsevis många passiva huvudverben till mitt intryck av en relativt tung stil i LSV110.

På den lexikogrammatiska nivån har den flitiga användningen av presensformer, liksom bruket av de imperativa hjälpverben *skall* och *måste* plus huvudverb, betydelse för mitt intryck av att detta är en koncentrerad text. Med hjälp av dessa medel presenterar sändaren sakförhållanden och formulerar krav på mottagare utan att ge mottagaren-mottagarna särdeles stort utrymme för diskussioner och eventuella invändningar. Genom att använda det fakultativa hjälp verbet *kan* plus huvudverb kan sändaren ge erbjudanden och bjuda in mottagare till diskussioner. Med denna konstruktion kan sändaren även meddela sakförhållanden och ställa krav på en eller flera mottagare.

Också mönster på textbindingens nivå bidrar till textens koncentrerade karaktär. Förekomsten av jämförelsevis många identitetsbindningar, liksom användningen av temaupprepning och temaprogession, ger intryck av en koncentrerad text, där sändaren vinnlägger sig om att textens innehåll inte skall få ”skena iväg på egen hand”.

Även perspektivet, dvs. textmönster och genredrag samt dispositionen av texten, bidrar till koncentrationen. LSV110 följer ett etablerat textmönster, och genredragen är explicit angivna genom rubriker. Texten får sägas följa en tematisk dispositionsprincip, om än med vissa inslag av andra principer. Dessa inslag leder dock knappast till att mottagare behöver tveka om vilken övergripande dispositionsprincip som används.

Men LSV110 är också en yvig text genom att den är så pass mångordig i vissa partier. Detta blir mest tydligt i avsnitt 4. *Innehåll* och 5. *Mål*. På textbindningens nivå kan också konnektivbindningen sägas ha betydelse. De jämförelsevis många additiva bindningarna bidrar till att de grafiska meningarna kan bli långa och innehålla mycket information. Mycket information ges, och andra huvudtyper av konnektivbindning än den additiva utnyttjas inte lika flitigt för att visa logiska samband mellan satsen och mening samt inom meningar.

10.2. Ideationella stildrag

När det gäller textens ideationella stildrag, redovisade i kapitel 8 ovan, anser jag att LSV110 är både konkret och abstrakt liksom både exakt och vag. Vad gäller dessa båda stilaxlar får jag alltså ingen entydig bild av texten. Däremot uppfattar jag den som klart mer statisk än dynamisk.

Som en grund för karakteristiken av LSV110 som en både konkret och abstrakt text ligger förekomsten av, och växlingen mellan, ett när- och ett fjärrperspektiv samt förekomsten av dominerande nutids- och framtidsperspektiv med obetydliga inslag av ett dåtidsperspektiv. Däremot bidrar frånvaron av ett författar- och läsarperspektiv till textens abstrakta karaktär. Också andra aspekter i fråga om den ideationella strukturen bidrar till att bilden inte blir entydig beträffande dessa stildrag; det är fråga om teman på text-, avsnitts- och underavsnittsnivå liksom möjliga propositioner på avsnitts- och meningsnivå.

Å ena sidan ger LSV110 genom vissa av sina teman, och möjliga propositioner, intryck av att vara en konkret text. Ett första exempel är texttemat. Av titelrubriken framgår kursens benämning *Svenska för blivande lärare*. I denna anges dessutom kurskoden *LSV110*, kursens nivå, dvs. *Grundnivå*, och kursens omfattning, dvs. *30 högskolepoäng*. Ett andra exempel är de beskrivningar som ges i avsnitt 7. *Former för bedömning*, dvs. ett mikrotéma till textens makrotéma, om hur examinationen av de fyra delkurserna inom kursen skall gå till. Ett tredje exempel är beskrivningen i avsnitt 9. *Kursvärdering* av hur kursvärderingen skall genomföras, vilka som ansvarar för olika moment inom denna samt vad kursvärderingen skall leda fram till.

Å andra sidan finns det teman, och möjliga propositioner, som har en mer abstrakt karaktär. Ett exempel är beskrivningarna av de mål i avsnitt 5. *Mål* vilka studenten skall uppnå för att bli godkänd på kursen LSV110. Den abstrakta karaktären visar sig också när texten handlar om människor, särskilt *studenten*. I detta och andra fall där personer omtalas

(*inriktningsansvarig, kursansvarig lärare, lärare osv.*) är det uteslutande fråga om generisk referens.

Utifrån Hellspong (2001:71) bidrar också de förhållandevis många passiva huvudverben i den textuella strukturen till textens abstrakta karaktär. Enligt min uppfattning bidrar dessutom de många sakaktörerna och få personaktörerna till denna. I fråga om den interpersonella strukturen bidrar frånvaron av ett tydligt textjag från sändaren och ett tydligt textdu till mottagaren till att förstärka mitt intryck av textens abstrakta karaktär (se avsnitt 9.2 ovan).

I fråga om det ideationella stildraget exakt–vag uppfattar jag alltså LSV110 som både exakt och vag. Texten är exakt genom vissa av sina teman och möjliga propositioner, uppmärksammade tidigare i detta avsnitt. Till exaktheten bidrar också faktorer i den interpersonella strukturen (se avsnitt 9.1 ovan). Det handlar dels om de allmänna språkhandlingarna, som med ett enda undantag är påståenden, dels om de dominerande typerna av speciella språkhandlingar, dvs. negativa speciella språkhandlingar med begränsningar och krav samt positiva speciella språkhandlingar med rättigheter och erbjudanden. De uppmärksammade metatextuella språkhandlingarna exempel och hänvisningar kan bidra till exakthet eller vaghet. Likaså kan de mer eller mindre komplicerade nominalfraserna inom den textuella strukturen bidra till exakthet eller vaghet (se avsnitt 7.1.2 ovan).

I fråga om stilaxeln dynamisk–statisk anser jag att LSV110 är mer statisk än dynamisk. Texten visar emellertid upp vissa egenskaper som får antas bidra till en dynamisk karaktär. Ett exempel är de mer eller mindre stora möjligheterna att formulera propositioner på olika nivåer i texten. Ett annat är dominansen för ett nutids- och framtidsperspektiv. Också egenskaper i den textuella strukturen har betydelse (se kapitel 7 ovan). Användningen av aktiva verbformer bidrar till dynamiken, även om jag inte undersöker fördelningen mellan dynamiska och statiska verb i LSV110 (se Hellspong & Ledin 1997:69). Också de många presens- och futurumformerna, liksom den begränsade användningen av tempus för förfluten tid, har betydelse. Även resultat beträffande textbindningen inverkar i fråga om dynamiken: förekomsten av andra huvudtyper av referensbindning än identitetsbindningar, närvaron av andra huvudtyper av konnektivbindning än den additiva liksom användningen av temaprogession.

Trots dessa angivna stildrag anser jag att de stildrag som bidrar till en statisk karaktär överväger. I fråga om den ideationella strukturen handlar det om att LSV110 är en monotematisk text med mikroteman som bidrar med olika aspekter på textens makrotema. Det är mer eller mindre

svårt att formulera propositioner på text-, avsnitts- och underavsnittsnivå i LSV110. Därtill kommer frånvaron av författar- och läsarperspektiv samt närvaron av fjärrperspektiv i texten.

Också egenskaper i den textuella strukturen bidrar till textens statistiska karaktär (se kapitel 7 ovan). I fråga om den lexikogrammatiska nivån gäller det de förhållandevis många passiva huvudverben, de få personerna som aktörer och de få utsatta agenterna. Vidare har textbindningens nivå betydelse genom identitetsbindningar, additiv satskonnektion och temaupprepning. Även det fasta textmönstret med sina obligatoriska genredrag inverkar. Inom den interpersonella strukturen bidrar även dominansen för påståenden bland de allmänna språkhandlingarna, tillsammans med frånvaron av tydliga textjag och textdu i fråga om ramarna, till textens övervägande statistiska karaktär (se kapitel 9 ovan).

10.3. Interpersonella stildrag

I kapitel 9 ovan redovisas resultaten i fråga om den interpersonella strukturen, och de interpersonella stildragen hos LSV110 ger mig följande intryck; texten är monologisk, relativt formell, objektiv och operoslig samt relativt distanserad.

Bakom LSV110 finns en primär sändare, Lärarutbildningsnämnden, och fyra sekundära sändare, de fyra aktuella ämnesinstitutionerna. Relationen mellan dessa och maktfördelningen mellan dem kan i vissa fall diskuteras. Trots detta anser jag att texten, utifrån de redovisade delundersökningarna, är en monologisk text, eftersom det inte finns några öppet synliga uttryck för olika sändare. Inte heller framträder något tydligt textjag. Bedömningen av LSV110 som en monologisk text kan understödjas med en iakttagelse i fråga om den textuella strukturen; frånvaron av adversativ konnektivbindning – utifrån analys ur ett begränsat perspektiv – talar för en monologisk text (se avsnitt 7.2.3 ovan). Också det faktum att mikroteman inom den ideationella strukturen bidrar med aspekter på makrotemat för LSV110, och inte försöker etablera nya teman, talar för att texten är monologisk (se avsnitt 8.1 ovan).

Som grund för min bedömning av LSV110 som en relativt formell text ligger för det första de olika typerna av språkhandlingar i den interpersonella strukturen. Påståenden dominerar nästan fullständigt bland de allmänna språkhandlingarna, och vissa typer av speciella språkhandlingar är viktiga: begränsningar och krav bland de negativa speciella språkhandlingarna respektive rättigheter och erbjudanden bland de positiva speciella språkhandlingarna. Bland de metatextuella språkhandlingarna i

texten uppmärksammas exempel och hänvisningar. Till grund för min bedömning ligger för det andra ramarna, där frånvaron av ett tydligt textjag och textdu också bidrar till ett relativt formellt intryck. Även de förhållandevis många passivformerna och sakaktörerna i den textuella strukturen har betydelse för mitt intryck av LSV110 som en relativt formell text.

Jag bedömer LSV110 som en objektiv och opersonlig text. I fråga om den interpersonella strukturen bygger min bedömning på ramarna för texten. Något tydligt textjag eller textdu går inte att identifiera, och sändaren använder omtal av mottagaren i stället för tilltal av denne. Till mitt intryck av texten bidrar de förhållandevis många passivformerna och de många sakerna som aktörer i den textuella strukturen (se avsnitt 7.1.1 ovan). I fråga om den ideationella strukturen är perspektivet viktigt. LSV110 innehåller inte några tydliga perspektivmarkörer, uppvisar inget explicit författarperspektiv, ger inte prov på något läsarperspektiv, använder ett sakperspektiv samt utnyttjar både ett fjärr- och ett närperspektiv (se avsnitt 8.3 ovan).

I fråga om stilaxeln engagerad–distanserad anser jag att LSV110 är en relativt distanserad text. Till grund för bedömningen ligger samma iakttagelser som beträffande stildragen objektiv och opersonlig. Det handlar alltså om ramarna: frånvaron av ett tydligt textjag och ett tydligt textdu samt tilltal av mottagaren. Vidare handlar det om den textuella strukturen med de förhållandevis många passivformerna och de många sakaktörerna liksom den ideationella strukturen med sina typer av perspektiv (se avsnitt 7.1.1 resp. 8.3 ovan).

10.4. Kontextuella stildrag

De kontextuella stildrag som jag identifierar för LSV110 tar sin utgångspunkt i att texten representerar (sub)genren 'kursplan inom högskolan' och att texten, liksom andra styrdokument, har en juridisk kraft. Utifrån Hellspong och Ledins karakteristik av texter som försöker återge talspråk (1997:213) är texten klart skriftspråklig utan några stildrag som kan sägas vara talspråkliga.⁴⁵ Däremot anser jag att LSV110 är både

⁴⁵ Det är inte oomtvistat vad som utmärker en talspråklig stil i förhållande till en skriftspråklig. Liljestränd (1993:147–161) skiljer mellan *autentiskt talspråk* och *konstruerat talspråk*, medan Lagerholm (2008:173–193) behandlar språk i tal och skrift utifrån faktorer i kommunikationssituationen och redogör för språkliga skillnader mellan de två språkformerna. Hellspong och Ledin (1997:213) är mer

allmänspråklig och fackspråklig.⁴⁶ De fackspråkliga influenserna i texten beror på inverkan från fackområdena pedagogik, didaktik, kulturvetenskap, litteraturvetenskap, språkvetenskap och juridik.

Influenser från pedagogik, didaktik, kulturvetenskap, litteraturvetenskap och språkvetenskap visar sig genom textens innehåll – dess ideationella struktur, särskilt i beskrivningarna av innehållet i kursen, lärandemålen för kursen, examinationen av kursen och delkurserna samt utvärderingen av kursen. Liksom andra styrdokument är LSV110 en text med juridisk kraft. Detta faktum kommer inte uteslutande till uttryck genom redovisade faktorer i kontexten, utan de visar sig också genom resultat som redovisas för den textuella, ideationella och interpersonella strukturen. För bedömningen av LSV110 som en text med juridisk kraft utgår jag från Landqvist (2000:31–36 med anförd litteratur) och Mattila (2006:65–96 med anförd litteratur).

I fråga om den textuella strukturen i kapitel 7 ovan visar sig influenserna från fackområdet juridik på den lexikogrammatiska nivån genom de förhållandevis många passivformerna, de många sakaktörerna, dominansen för tempusformerna presens och futurum, användningen av de modala hjälpverben *skall* och *måste* samt bjudande presens för att meddela begränsningar och krav respektive *kan* för att meddela möjligheter och erbjudanden. På textbindningens nivå kan identitetsbindningar, konnektivbindning med andra huvudtyper än den additiva samt tematisk bindning med såväl temaupprepning som temaproggression sägas åter spegla egenskaper som betecknas som typiska för juridiska texter. I fråga om kompositionen är även det fasta textmönstret med sina återkommande genredrag en egenskap som förenar LSV110 med vissa andra texter med juridisk kraft, exempelvis författningstexter och domslut.

Beträffande den ideationella strukturen i kapitel 8 ovan framträder textens juridiska karaktär i fråga om teman, propositioner och perspektiv. Textens teman på avsnittsnivå styrs av centrala styrdokument, som står högre i den juridiska hierarkin än kursplanen LSV110. De icke-faktiska propositionerna uttrycker sannolikhet, antaganden och behöv-

kortfattade och betecknar en recension av ett dataspel som ”talspråkshärmande ...” på grund av ”dess dialogiska och informella stildrag” utan att precisera dessa.

⁴⁶ Begreppet ’fackspråk’ i förhållande till ’allmänspråk’ definieras på en mängd olika sätt, utifrån olika kriterier, och en översikt ges i Landqvist (2000:28–30 med anförd litteratur). Hellspong och Ledin (1997:212) definierar ’fackspråklig stil’ som en stil som är ”knuten till en viss verksamhetstyp, till ett bestämt fack”, och några exempel på fackstilar är akademisk, juridisk, religiös och pedagogisk stil. Utifrån de tillhörande exemplen är mitt intryck att Hellspong och Ledin anser att de språkliga egenskaperna hos en viss fackstil kommer till uttryck genom lexikala egenskaper, särskilt i form av facktermer.

lighet. LSV110 ger inte prov på något författar- eller läsarperspektiv, utan ett sakperspektiv dominerar, och ett fjärr- och ett närperspektiv kombineras.

Vad gäller den interpersonella relationen i kapitel 9 ovan visar sig textens juridiska karaktär genom påståenden som den nästan fullständigt dominerande typen av allmänna språkhandlingar, negativa speciella språkhandlingar som meddelar begränsningar och krav, positiva speciella språkhandlingar som meddelar möjligheter och erbjudanden samt metatextuella språkhandlingar som ger exempel och hänvisningar. Därtill kommer frånvaron av såväl ett tydligt textjag som ett tydligt textdu liksom sändarens användning av omtal av mottagaren i stället för tilltal av denne.

10.5. Summering

Den bild av LSV110 som framträder genom de beaktade stildragen med sina respektive stilaxlar ger alltså en relativt entydig bild i fråga om de textuella, interpersonella och kontextuella stildragen (se avsnitt 10.1, 10.3 och 10.4 ovan).

LSV110 är mer nominal än verbal och dess stil är förhållandevis tung, men stilen är både koncentrerad och yvig. Texten är monologisk, relativt formell, objektiv och opersonlig samt relativt distanserad. LSV110 är en klart skriftspråklig text, och den är både allmänspråklig och fackspråklig. Influenser från fackområdena pedagogik, didaktik, kulturvetenskap, litteraturvetenskap och språkvetenskap visar sig genom textens innehåll, dvs. den ideationella strukturen. Därtill framträder LSV110 som en juridisk text, vilket visar sig i fråga om den textuella strukturen (textens form), den ideationella strukturen (textens innehåll), den interpersonella strukturen (textens relationer) samt kontexten som omger texten och som den ingår i.

Vad beträffar den ideationella strukturen ger de beaktade stildragen med sina respektive stilaxlar däremot en mindre entydig bild av LSV110 (se avsnitt 10.2 ovan). Visserligen bedömer jag texten som mer statisk än dynamisk, men den uppvisar ändå egenskaper som kan antas bidra till en dynamisk karaktär. I fråga om de båda ideationella stilaxlarna konkret–abstrakt och exakt–vag är situationen densamma som i fråga om den textuella stilaxeln koncentrerad–yvig, dvs. jag får inget entydigt intryck av LSV. Möjligen beror detta på att den primäre sändaren, Lärarutbildningsnämnden, och de fyra sekundära sändarna inte har varit överens i allt om textens innehåll, dvs. den ideationella strukturen, är ett

resultat, mer eller mindre, av kompromisser mellan olika konstellationer av sändare: den primäre sändaren gentemot de sekundära sändarna eller olika sekundära sändare i förhållande till varandra (jfr Hellberg 2008: 32–35 om uttryck för olika uppfattningar om svenskämnets karaktär och inriktning i grundskolans kursplaner från 1962 och framåt). Möjligen finns det ett större utrymme för att låta olika uppfattningar komma till uttryck i fråga om de ideationella stilaxlarna konkret–abstrakt och exakt–vag, samt den textuella stilaxeln koncentrerad–yvig, än i fråga om övriga beaktade stildrag med tillhörande stilaxlar.

Resultatet av den här fallstudien är en beskrivning av stilen hos LSV110 i sig, men den har också resulterat i en beskrivning av LSV110 som en representant för (sub)genren 'kursplan inom högskolan', dvs. en genreanalys. Som framgår i avsnitt 6.1 ovan anser jag att LSV110 uppfyller de fyra krav som ställs på en genre utifrån Ledin (2001). Visserligen säger Hellspong och Ledin (1997) inte explicit att en tillämpning av analysmodellen kan resultera i en genreanalys, men det är inte orimligt att betrakta min fallstudie som *både* en stilanalys *och* en genreanalys. Enligt Hellspong (2001:74–78) kan en genreanalys kompletteras av en strukturell analys, en funktionell analys och/eller en komparativ analys. Min utgångspunkt är visserligen den strukturella analysmodell som presenteras av Hellspong och Ledin (1997), men jag beaktar även de funktioner som LSV110 har och jag jämför resultat som avser LSV110 med resultat från tidigare studier av den överordnade genren 'styrdokument' (se kapitel 4 samt avsnitt 6.1 ovan).⁴⁷

⁴⁷ Även Fernberg (2004) och Helgesson (2011) ger ett visst stöd för att betrakta min studie som såväl en stilanalys som en genreanalys. Ämnet för Fernberg är kåseriet "som en text med en viss stil" och kåseriet "som en *genre* ..." (Fernberg 2004:2, kursiv stil i originalet), medan Helgesson studerar platsannonser som en *genre*, dvs. "texter som utför samma slags arbete" (Helgesson 2011:3). För att klarlägga genrens utmärkande drag undersöks bland annat platsannonserna *stil*: "de val som görs vad gäller syntax, ordval och i viss mån morfologi och som bidrar till att ge språket i platsannonsen en särskild prägel ..." (Helgesson 2011: 125). En stor och viktig skillnad mellan min fallstudie och dessa båda undersökningar är dock materialets omfattning; Fernberg (2004:5–7) och Helgesson (2011: 51–57) arbetar med korpusar av kåserier i dagspressen respektive orubricerade platsannonser i Dagens Nyheter, medan jag studerar en enda representant för (sub)genren 'kursplan inom högskolan' och den överordnade genren 'styrdokument'.

11. Sammanfattning, avslutande diskussion och fortsatt forskning

I detta sista kapitel av min framställning sammanfattar jag resultaten av studien, diskuterar dem ur ett övergripande perspektiv och ger förslag på fortsatt forskning utifrån min undersökning.

11.1. Sammanfattning

Det primära syftet för den fallstudie som redovisas ovan är att identifiera, beskriva och försöka förklara några av de utmärkande egenskaperna hos (sub)genren 'kursplan inom högskolan', vilken ingår i den övergripande genren 'styrdokument'. För att uppnå detta syfte genomför, redovisar och diskuterar jag en analys av en kursplan, vilken avser den första terminens studier för blivande lärare i svenska för de senare åren i grundskolan och i gymnasieskolan. Centrala frågor utifrån det primära syftet är att försöka klargöra vilket ansvar och vilka rättigheter som olika aktörer i texten har samt vem eller vilka som kan sägas ha makt över texten och få makt genom texten.

Därtill har studien ett sekundärt syfte, vilket innebär att blivande svensklärare genom undersökningen skall få tillgång till en språkvetenskapligt grundad exempelanalys av en viktig typ av texter för alla kategorier av studenter. För blivande lärare är den övergripande genren 'styrdokument' dessutom en central genre under hela deras kommande yrkesliv. Det är den ur både ett "konsumtionsperspektiv", dvs. läsning och tillämpning av centrala och lokala styrdokument, och ur ett "produktionsperspektiv", dvs. skrivande av lokala styrdokument inom kommuner och på skolor (jfr Skolverket 2008:17; Hamberg 2011:139; Nordenfors 2011:47–48). Därför är det mycket viktigt att denna kategori av studenter har en god förmåga att analysera styrdokument ur såväl ett pedagogiskt-didaktiskt som ett textvetenskapligt perspektiv, det senare med en språkvetenskaplig förankring. För att framgångsrikt kunna göra detta måste studenterna få tillgång till exempel på sådana analyser, i det

här fallet en representant för (sub)genren 'kursplan inom högskolan'.

Den kursplan som undersöks har titelrubriken *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng*, och i undersökningen omtalas den oftast med kurskoden *LSV110*. Den här aktuella versionen av kursplanen gäller från vårterminen 2011, men den har föregåtts av flera andra versioner. Den teoretisk-metodiska utgångspunkten för studien är den analysmodell som presenteras i Lennart Hellspungs och Per Ledins *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys* (1997) med de tre huvudbegreppen 'kontext', 'struktur' och 'stil'. Den valda analysmodellen kompletteras med vissa andra verktyg.

Undersökningen är kvalitativ – med vissa kvantitativa inslag. Resultaten av undersökningen betraktas inte isolerade utan sätts i relation till en *norm*. För detta utnyttjar jag tre kompletterande möjligheter. Förekomsten av olika variabler inom mitt material är grunden för att tolka en del resultat. I vissa delundersökningar utnyttjar jag tidigare studier av styrdokument inom ungdomsskolan respektive högskolan, eftersom resultat i fråga om (sub)genren 'kursplan inom högskolan' kan jämföras med resultat från undersökningar av olika (sub)genrer inom den överordnade genren 'styrdokument'. Slutligen fungerar min text- och genrekompetens som norm för att tolka en del av de framlagda resultaten.

I studien redovisas och diskuteras resultaten av olika delundersökningar utifrån textens *kontext* (situationell kontext, intertextuell kontext och kulturkontext), textens *struktur* (textuell, ideationell och interpersonell struktur) samt textens *stil* (textuella, ideationella, interpersonella och kontextuella stildrag). Härigenom söker jag svar på frågorna *vad* som sägs i *LSV110*, *vilka* språkliga möjligheter som används för att säga detta, *av vem* eller *vilka* som det sägs, *till vem* eller *vilka* som det sägs, *i vilket* sammanhang som det sägs och *i vilket* syfte alternativt *vilka* syften som det sägs. Frågan är vilket ansvar och vilka rättigheter som olika aktörer i texten har samt *vem* eller *vilka* som kan sägas ha makt *över* *LSV110* och *vem* eller *vilka* som får makt *genom* *LSV110*. Härigenom kan undersökningen, förutom att vara textvetenskaplig med en språkvetenskaplig utgångspunkt, sägas ha en samhällsvetenskaplig anknytning (se kapitel 3 ovan).

Den aktör som har den formella makten över och genom kursplanen *LSV110* är Lärarutbildningsnämnden (LUN) vid Göteborgs universitet (GU). Man kan dock diskutera i vad mån andra inblandade institutioner, i första hand de fyra aktuella ämnesinstitutionerna vid GU, liksom olika personer verksamma vid institutionerna har utövat ett inflytande på texten fram tills dess att LUN fastställde den. Jag har inte lyckats klarlägga hur detta eventuella inflytande ser ut i varje enskildhet. Däremot

visar min analys att de aktörer i form av institutioner och personer som medverkar inom kursen LSV110 tilldelas olika rättigheter liksom att de också blir ansvariga för att uppfylla angivna skyldigheter. Det senare gäller särskilt examinationen och bedömningen av studenter som läser kursen samt utvärderingen av de fyra delkurserna och hela kursen.

Däremot verkar knappast andra aktörer i texten, främst de studenter som skall läsa eller som läser kursen, ha något direkt inflytande över kursplanen LSV110. Kommunikationssituationen som sådan är asymmetrisk, och studenterna skall uppfylla ett antal, mer eller mindre noga angivna, krav i fråga om förkunskaper, verksamhetsförlagd utbildning (VFU), mål och examination, medan studenternas rättigheter får klart mindre utrymme och uppmärksamhet i LSV110; dessa gäller ytterligare examinationstillfälle/n av VFU samt utvärdering av delkurserna och hela kursen. Inte heller ”avnämarna” kan sägas ha något uppenbart inflytande över kursplanen, dvs. de elever, elevers föräldrar, kollegor och skolledare som studenterna kommer att möta när de har avslutat sin utbildning och arbetar som svensklärare.

Utifrån de redovisade delundersökningarna är det främst den primäre sändaren LUN och de sekundära sändarna – de fyra ämnesinstitutionerna vid GU – som har makt över och genom kursplanen LSV110. Andra aktörer tilldelas viss makt och vissa rättigheter, men framför allt tilldelas de ansvar och skyldigheter. Detta innebär dock inte att den primäre sändaren styr suveränt över LSV110.

Som framgår av avsnitt 6.2 ovan ingår kursplanen LSV110 i en intertextuell kontext med andra styrdokument som gäller högskolan, och i denna kontext finns både lokala och centrala styrdokument (jfr Gustafsson et al. 2010:43–57). Eftersom styrdokument för högskolan är juridiska texter, ingår LSV110 i en hierarki med andra juridiska texter på lokal och central nivå. Detta innebär att det som sägs i LSV110 inte får stå i konflikt med styrdokument som är högre placerade i den juridiska hierarkin. Detta betyder i sin tur att utfärdarna av dessa ”högre” styrdokument utövar makt över Lärarutbildningsnämnden vid GU, den primäre sändaren bakom LSV110.

Ytterst är det alltså Sveriges riksdag, som har utfärdat Högskolelagen (1992) respektive Högskoleförordningen (1993), samt regeringen, genom sin årliga budgetproposition till riksdagen och sitt årliga regleringsbrev till Göteborgs universitet, som har makten över LSV110 (jfr Gustafsson et al. 2010:43–44). Situationen beträffande denna kursplan inom högskolan är därmed en parallell till situationen i ungdomsskolan. Sedan 1945 har skolan i Sverige styrts genom regelstyrning samt mål- och resursstyrning, och ytterst är det riksdag och regering som utövar

styrningen (Marklund 1987:79; Egidius 2001:24–36; Jarl & Rönnerberg 2010:27–32).⁴⁸ I fråga om den svenska grundskolan, införd 1962, går det att ange två avgränsade tidsperioder; mellan 1962 och 1990 tillämpades regelstyrning och från 1991 är det mål- och resursstyrning som används (Gadler 2011:66–86: jfr Jarl & Rönnerberg 2010:29–32). Också vad gäller svenska universitet och högskolor går det att peka på att olika perioder, från mitten av 1950-talet och framåt, präglas av olika dominerande styrmedel (Gustafsson et al. 2010:23). I skrivande stund, sommaren 2011, kan man hävda att de tre styrmedlen kombineras; den svenska högskolan styrs genom regler för verksamheten, mål för verksamheten och resurser till verksamheten (jfr Gustafsson et al. 2010:24–36).

11.2. Avslutande diskussion

Ovanstående bedömning av ansvar, rättigheter och makt i förhållande till aktörer i texten bygger på min läsning och analys av texten samt min tolkning av analysresultaten. Däremot kan jag inte säga om ansvar, rättigheter och makt faktiskt realiserar i ”verkligheten” på det sätt som min läsning, analys och tolkning anger (jfr Hellberg 2008:11 med fotnot 4; Johansson 2010:71).⁴⁹ En sådan osäkerhet förekommer också mer all-

⁴⁸ Styrmedel kan indelas och beskrivas på olika sätt. Till indelningen ovan kan exempelvis läggas den som Jarl och Rönnerberg (2010:28–29 med anförd litteratur) återger; den svenska statens styrmedel utgörs av juridisk styrning, ideologisk styrning, ekonomisk styrning samt utvärderingsmässig styrning. Ytterligare en möjlighet visas av Gadler (2011:18–19), som i sin studie av hur styrdokument används i grundskolans verksamhet utgår från en styrkedjeprocess. I denna process är det staten (riksdag och regering) som utgör makronivån, kommuner (kommunala förvaltningar) är mesonivån och enskilda skolor (personal och elever) utgör mikronivån.

⁴⁹ Jag väljer alltså att använda den vardagliga beteckningen ”verkligheten” framför någon av de två formuleringsmöjligheter som Gadler (2011) utnyttjar. Den första möjligheten är ”den eventuella diskrepansen mellan *formuleringsarena* [dvs. staten] och *tolkningsarena* [dvs. kommun och skola]” i fråga om statliga styrdokument och deras pedagogiska innebörd (Gadler 2011:34, min kursiva stil; se även s. 40). Den andra används när Gadler ställer frågan ”om styrdokument [antingen] blir ... verksamma eller *enbart retoriska* avseende alla elevers rätt till likvärdig utbildning” (Gadler 2011:17, min kursiva stil; se även s. 6). Enligt min uppfattning är den första formuleringen onödigt tillkrånglad och den andra underblåser en vanföreställning om att retorik närmast kan jämföras med ett bedrägligt beteende för att påverka människor på ett otillbörligt sätt eller rentav förleda människor (se t.ex. What is *rhetoric*? [www], kursiv stil i originalet).

mänt vid samhällsvetenskapliga textstudier:

Texter är alltså oundgängliga studieobjekt i samhällsvetenskapen men naturligtvis inte det enda som bör studeras. Vill man veta något om hur regeringar fattar beslut säger texter bara en del av det som är intressant. En mängd handlingar, händelser och muntlig kommunikation som inte avspeglar sig i dokument föregår varje beslut. Det finns också hierarkier och maktstrukturer som möjligen indirekt får ett uttryck i texter men som man som forskare inte kan komma åt genom enbart textstudier. (Bergström & Boréus 2009c:14)

Ovan talar Bergström och Boréus (2009c) om samhällsvetenskapliga textstudier ur ett generellt perspektiv. I sammanhanget är det av intresse att styrdokument i ungdomsskolan diskuteras i samhället och att kritiken kan sägas ha en liknande inriktning som de synpunkter som Bergström och Boréus för fram: styrdokument i sig innebär ingen garanti för hur verksamheten i skolan faktiskt bedrivs (jfr t.ex. Skolverket 2008:7 och Gadler 2011:5, 17). Denna diskussion och kritik väljer jag att illustrera med uttalanden i två debattböcker om ungdomsskolan, utgivna under de senaste åren, nämligen Gunnar Ohrlanders *Den gudarna älskar. Om konsten att överleva som lärare* (2009) och Sven-Eric Liedmans *Hets! En bok om skolan* (2011).

Beträffande Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994 (Lpo 94) återger Ohrlander ett uttalande av Leif Davidsson, som redovisar sitt uppdrag som statlig utredare av den svenska grundskolan i *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28):

Lpo 94 betraktades i andra länder som en radikal skolreform, skriver Leif Davidsson [i utredningen SOU 2007:28]. Det var ett nytt sätt att styra skolan och fånga upp resultaten. Men det fanns ett problem. Var-ken lärare eller skolledare fattade vad systemet gick ut på. Leif Davidsson beskriver i sin utredning ett pedagogiskt skeppsbrott. Lärarna tyckte sig begravnade i mängden av mål i läroplan och kursplaner. Det rörde sig om hundratals mål. De var dessutom så illa skrivna att de ofta liksom flöt ihop. Förvirringen ökade därför att det fanns betygskriterier för såväl mål att eftersträva som för mål att uppnå. (Ohrlander 2009:113)

Utifrån den här beskrivningen tycks avståndet mellan läroplanens värld och verksamheten i skolan vara i det närmaste oöverstigligt stort. Liknande synpunkter framförs också av andra bedömare utifrån andra styrdokument än Lpo 94. Ett exempel är Gustafsson et al. (1981) som behandlar grundskolans ”dolda läroplan” i kontrast till dess ”öppna läroplan” utifrån situationen i den svenska grundskolan under 1970-talet. Ytterligare exempel ger studier av hur centrala styrdokument används på

lokal nivå i ungdomsskolan under 2000-talets första decennium, bl.a. Skolverket (2008), Gadler (2011) och Rosenlund (2011). Mina erfarenheter som undervisande lärare inom kursen LSV110 gör att jag kan konstatera att inte heller beträffande LSV110 är relationen mellan kursplanen och ”verkligheten” helt utan problem. Ett exempel är de mål som studenter skall uppnå, där det kan finnas i alla fall vissa svårigheter för undervisande lärare och/eller inriktningsansvarig/a att avgöra om varje enskild student faktiskt uppnår samtliga angivna mål (se avsnitt 7.1.2 ovan).

Enligt Liedman (2011:203) finns det en avgörande fråga beträffande det som jag betraktar som (sub)genren ’läroplan inom skolan’, nämligen ”vilken betydelse [som] de olika läroplanerna har haft för skolans vardag”. Därefter konstaterar han att nya läroplaner tillkommer för att de redan existerande bedöms vara otillräckliga (Liedman 2011:204; se även Egidius 2001:121, 176). Vidare säger Liedman följande om läroplaners roll och politisk makt:

Läroplaner har förvisso sin roll som ständig referenspunkt när olika slags beslut ska tas. Men minst lika viktigt är det att de är uttryck för den ideologiska konjunktur som är rådande när de klubbas igenom. Läroplanerna är kort sagt uttryck för opinionen bland dem som har den politiska makten om hand. De artikuleras av diverse specialister men måste vinna gehör inom en politisk majoritet. (Liedman 2011:204)

Den beskrivning som Liedman ger är rimligen inte aktuell enbart i fråga om (sub)genren ’läroplan inom skolan’ utan också i fråga om högskolans verksamhet; vilken betydelse har styrdokument i ”praktisk utbildning”, vilka är målen med förändringar av styrdokument och vilken ideologisk grund ligger till grund för reformer av styrdokument?

När det gäller aktörer och makt i ungdomsskolan gör Jarl och Rönnberg (2010:221) följande bedömning utifrån sin studie av svensk skolpolitik från 1990-talet och framåt:

[s]kolpolitiken handlar inte bara om politiska beslut fattade av riksdag och regering utan också om lärares och rektorers dagliga gärningar i skolan. Betydelsen av lärarens och rektorns politiska handlingskapacitet kan inte underskattas. Samtidigt är skolan ett dynamiskt fält där många aktörer slåss om utrymmet, men där närbyråkraterna genom sin yrkesutövning håller politikens slutliga förverkligande i sina händer.

Denna bedömning bör kunna tillämpas även i fråga om LSV110. Bland aktörerna märks i detta sammanhang inriktningsansvariga för kursen och undervisande lärare inom den. Därtill kommer givetvis de studenter

som läser kursen LSV110 under den aktuella terminen; till skillnad från flertalet elever i gymnasieskolan är ju högskolans studenter vuxna och myndiga. Den analys som jag redovisar ovan klarlägger dock inte hur det som Jarl och Rönnerberg (2010:221) kallar olika aktörers ”dagliga gärningar ...” kan inverka när skrivningarna i LSV110 skall omsättas i praktisk verksamhet (jfr även Fridlund 2011:100–101 och Gadler 2011:147).

Av detta följer att min analys av kursplanen LSV110 inte med bindande nödvändighet visar *hur* kursplanens skrivningar omsätts i praktisk verksamhet. Däremot klarlägger analysen ett antal faktorer, vilka sannolikt har betydelse för hur skrivningarna i LSV110 *kan* tillämpas i ”verkligheten”. Analysen utifrån Hellspong och Ledin (1997) visar att det är fråga om ett antal kontextuella faktorer, textstrukturella faktorer och stildrag. Dessa faktorer sammantaget gör att LSV110 framträder som just en representant för (sub)genren ’kursplan inom högskolan’, vilken hör hemma inom den överordnade genren ’styrdokument’, och att LSV110 härigenom också är en text som representerar fackområdet juridik.

11.3. Fortsatt forskning

Den studie som här redovisas ägnas kursplanen LSV110. Som framgår i avsnitt 11.2 ovan kan texten i sig säga en del som ett utsnitt ur ”verkligheten”, men texten säger inte allt om den ”verklighet” där LSV110 har använts, används och skall användas (jfr Bergström & Boréus 2009c:14). Frågan är därför hur en fortsättning av den här fallstudien av (sub)genren ’styrdokument inom högskolan’ – liksom andra studier av denna (sub)genre – kan gestalta sig. Här ser jag tre intressanta möjligheter.

Den första möjligheten tar fasta på just LSV110 och den valda analysmodellen. Den andra utgår från LSV110, två av de aktörer som återfinns i denna, nämligen studenter och lärare, samt texter som anknyter till kursplanen. Den tredje möjligheten innebär att LSV110 används som en utgångspunkt för fortsatta studier av texter som tillhör samma (sub)genre, dvs. ’kursplan inom högskolan’.

Som teoretisk-metodisk grund för min studie fungerar Hellspong och Ledins modell med sin utgångspunkt i Hallidays sociosemiotiska modell, om än med tillskott från andra forskningstraditioner (se kapitel 4 ovan). Naturligtvis vore det möjligt att använda andra teoretisk-metodiska verktyg (jfr Hellberg 2008:11–12 om olika möjligheter för att analysera styrdokument). En analys av kursplanen LSV110 med hjälp av

alternativa verktyg kan bidra till att verifiera de resultat som presenteras ovan och/eller till att klarlägga andra egenskaper hos texten.

Här vill jag först lyfta fram en möjlighet, som har utnyttjats en hel del på senare år i svensk textforskning, nämligen systemisk-funktionell grammatik (SFG).⁵⁰ De hittills publicerade studierna avser olika slags texter men ”ett område där modellen fått stort genomslag [är] forskning kring de texter som elever skriver och läser i skolan ...” (Holmberg et al. 2011a:16). Också andra texter som används i skolan har undersökts med analysverktyg hämtade från SFG, och som framgår i avsnitt 2.3 ovan utnyttjar Hansson (2011) och Hamberg (2011) sådana verktyg för att analysera styrdokument i ungdomsskolan.

En andra teoretisk-metodisk möjlighet vore en mer konsekvent samhällsvetenskapligt inriktad text- och diskursanalys, exempelvis en ideologikritisk analys alternativt en idé- och ideologianalys (se Hellspong 2001:131–141 resp. Bergström & Boréus 2009a). De olika bidragen i Bergström och Boréus (2009d) ger exempel på ett antal analysperspektiv inom samhällsvetenskapligt inriktad textforskning, vilka skulle kunna komma till användning.

Studenter som har läst, läser och skall läsa kursen LSV110 kan bidra med viktiga uppgifter om hur kursplanen LSV110 fungerar i ”verkligheten”. Information kan hämtas från kursvärderingar av de fyra delkurserna inom kursen och av hela kursen. Några exempel på intressanta frågor är hur studenter uppfattar beskrivningarna av innehållet i de olika delkurserna, examinationen av de olika delkurserna och de mål som studenter skall uppnå för att bli godkända på kursen. Samma frågor är intressanta i relation till lärare som har undervisat, undervisar eller skall undervisa inom kursen LSV110. I fråga om lärarnas uppfattningar om kursplanen LSV110 finns också en intressant möjlighet genom en komparativ analys av kursplanen i relation till studiehandledningar och kursplaneringar, utarbetade av undervisande lärare. Både i fråga om studenter och lärare vore det även möjligt att använda enkäter och intervjuer för att försöka få fram en kompletterande bild av kursplanen LSV110 i ”verkligheten” (jfr t.ex. Norberg Brorsson 2007:64–66; Knutas 2008: 113–127; Skolverket 2008:19–24; Gadler 2011:20; Hansson 2011:20–

⁵⁰ Användningen av beteckningarna *systemisk-funktionell grammatik* (SFG), *systemisk-funktionell lingvistik* (SFL) och kortformen *funktionell grammatik* utreds av Holmberg et al. (2011a:7 fotnot 1 med anförd litteratur). En kortfattad översikt av denna forskningstradition ges i Holmberg et al. (2011a med anförd litteratur), medan en mer grundlig introduktion på svenska ges i Holmberg och Karlsson (2006). Ett antal exempelanalyser på svenskt material återfinns i Holmberg et al. (2011b).

21).

LSV110 representerar (sub)genren 'kursplan inom högskolan', och här erbjuds en grund för fortsatta studier. En första möjlighet är att jämföra kursplanen LSV110 från Göteborgs universitet med kursplaner för motsvarande kurser inom utbildningen av svensklärare vid andra lärosäten för att klarlägga vad som förenar och skiljer olika "lokala kursplanekulturer" (jfr Magnusson 2007; Nord 2011a). En andra möjlighet är att jämföra kursplaner inom Lärarprogrammet vid GU, vilka representerar olika ämnen, för att undersöka i vad mån det går att identifiera eventuella "ämnesspecifika drag" inom olika ämnens kursplaner inom Lärarprogrammet vid samma lärosäte. Frågan är alltså om det går att identifiera en parallell situation till den variation som finns inom genren 'lärobokstext' utifrån läroböcker inom olika ämnen i ungdomsskolan, t.ex. historia och kemi (Ekvall 2011:117 med anförd litteratur). En tredje möjlighet är att jämföra kursplaner inom utbildningen av svensklärare med aktuella kursplaner för ungdomsskolan för att se vad som förenar de båda kategorierna av kursplaner och vad som skiljer dem åt (jfr Kornhall 1984; Hellberg 1985; Josefsson 2007; Magnusson 2007; Johansson 2010).

Med dessa olika förslag till fortsatt forskning avslutar jag min framställning. Allra sist vill jag formulera en förhoppning. I kapitel 1 ovan hävdar jag att styrdokument är ett intressant forskningsobjekt för språkvetenskapligt förankrad textforskning. I kapitel 3 hävdar jag att just styrdokument inom högskolan är generellt intressanta som forskningsobjekt för språkforskare och att styrdokument som överordnad genre är av speciellt intresse för blivande lärare, i deras framtida yrkesroll som "textkonsumenter" och "textproducenter". Min förhoppning är att den här redovisade fallstudien av *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng* inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet visar att dessa båda bedömningar är väl underbyggda.

Referenser

- Agrell, Beata & Nilsson, Ingela (red./eds) (2003). *Genrer och genreproblem: teoretiska och historiska perspektiv/Genres and Their Problems: Theoretical and Historical Perspectives*. Göteborg: Daidalos.
- Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003). Intertextualiteter. I: Englund, Boel & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, s. 203–237.
- Aktuella reformer*. Tillgänglig på adressen <www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.1670>. Hämtad 2011-06-20.
- Allwood, Jens & Sjöström, Sören (2001). *Ordförrådet i läroplanerna*. (Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 25.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik.
- Anvisningar för kursplaner* [2009]. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se/om-namnden/kursplaner/>. Hämtad 2011-04-04.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2009a) [2005]. Idé- och ideologianalys. I: Bergström, Göran & Kristina Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 149–179.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2009b) [2005]. Lingvistisk textanalys. I: Bergström, Göran & Kristina Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 283–303.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2009c) [2005]. Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: Bergström, Göran & Kristina Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 9–42.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2009d) [2005]. *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. (Malmö Studies in Educational Sciences 20.) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 40.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Egidius, Henry (2001). *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ehrenberg-Sundin, Barbro, Lundin, Kerstin, Wedin, Åsa & Westman, Margareta (2008) [1995]. *Att skriva bättre i jobbet. En basbok om brukstexter*. 4 uppl. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Ekvall, Ulla (2011). Lärobokstext och kemilektion. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 117–137.
- Englund, Boel, Ledin, Per & Svensson, Jan (2003). Sakprosa – vad är det? I: Englund, Boel & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, s. 35–59.
- Englund, Thomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. [Engelskt original 1986.] Göteborg: Daidalos.
- Fernberg, Magnus (2004). *Kåseristil*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 1.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 310.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gadler, Ulla (2011). *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet*. (Linnaeus University Dissertations 51.) Växjö: Linnaeus University Press.
- Grammatik på högskolan: vad, varför, hur?* (2007). Tillgänglig på adressen <www.nordiska.uu.se/konferens/grammatik-hogskolan>. Hämtad 2011-06-15.
- Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (red.) (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. (Text- och fackspråksforskning, TeFa, 46.) Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Gustafsson, Bertil, Stigebrandt, Eva & Ljungvall, Roger (1981). *”Den dolda läroplanen”. En bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Gustafsson, Christina, Fransson, Göran, Morberg, Åsa & Nordqvist, Ingrid (2010) [2005]. *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Gårdemar, Gunnar (2010). Viljan i läroplanernas språk. I: Nissilä, Niina & Nestori Siponkoski (toim.), *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisuus XXX*. (VAKKI:n julkaisut 37.) Vaasa: Vaasan yliopisto, s. 94–105.
- Hamberg, Leena (2011). Alternativa läsroller i en arbetsplan. Språkhandlingar ur läsarperspektiv. I: Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, s. 139–151.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. (Malmö Studies in Educational Sciences 60.) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Helgesson, Karin (2011). *Platsannonser i tiden. Den orubricerade platsannonsern 1955–2005*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 15.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Hellberg, Staffan (1985). ”Alla barn måste känna att deras språk duger”. I: Svensson, Jan (red.), *Vad ska vi med grammatiken till? Rapport från det tredje ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1985*. (Nordlund. Småskrifter från Institutionen för nordiska språk i Lund 9.) Lund: Lunds universitet, s. 5–10.
- Hellberg, Staffan (2008). Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska. I: *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning* 18. Ny följd, s. 5–37.
- Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per (2011). Texters interpersonella grammatik. I: Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, s. 97–113.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (2011a). Funktionell grammatik och textanalys i verkliga livet. I: Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, s. 7–18.
- Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.) (2011b). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167.) Lund: LiberLäromedel.
- Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2010). *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Monica (2010). Från ett år till en månad – språkhistoria i ett didaktiskt perspektiv. I: Jóhannesson, Kristinn, Ida Larsson, Erik Magnusson Petzell, Sven-Göran Malmgren, Lena Rogström & Emma Sköldberg (red.), *Bo65. Festskrift till Bo Ralph*. (Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning 39.) Göteborg: Meijerbergs institut för svensk etymologisk forskning, s. 71–79.
- Josefsson, Gunlög (2007). Grammatik på högskolan: vad, varför, hur? I: *Grammatik på högskolan: vad, varför, hur?*. Tillgänglig på adressen <www.nordiska.uu.se/konferens/grammatik-hogskolan>. Hämtad 2011-06-15.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. (Skrifter utgivna av Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen/Småskrift utgiven av Språkrådet 2.) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 24./Doktorsavhandlingar inom den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete 14.) Umeå: Umeå universitet.
- Kommentarmaterial = [Kursplan LSV110, LSV210 Kommentarmaterial Gäller fr.o.m. ht 2010]. *Kommentardel till Inriktningen Svenska för blivande lärare*. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se/utbildning/lararprogrammet/inriktningar/lsv/>. Hämtad 2011-01-06.
- Kornhall, David (1984). Som jag minns det. I: Teleman, Ulf (red.), *Språkhistoriens mening. Rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1984*. (Nordlund. Småskrifter från Institutionen för nordiska språk i Lund 5.) Lund: Lunds universitet, s. 1–7.
- Krantz, Joakim (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. (Acta Wexionensia 181.) Växjö: Växjö University Press.
- Lagerholm, Per (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.

- Landqvist, Hans (2000). *Författningssvenska. Strukturer i nutida svensk lagtext i Sverige och Finland*. (Nordistica Gothoburgensia 22.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Landqvist, Hans (2011). Texten och makten: aktörer, ansvar och rättigheter i en kursplan för blivande svensklärare. Sektionsföredrag vid Forum för textforskning (FoT) 6 vid Uppsala universitet 2011-06-14. Tillgänglig på adressen <www.nordiska.uu.se/konferens/fot6/presentationer>. Hämtad 2011-06-19.
- Ledin, Per (2001) [1996]. *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa 2.) Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk. Tillgänglig på adressen <www.studentlitteratur.se/o.o.i.s/329>. Hämtad 2011-03-11.
- Ledin, Per & Selander, Staffan (2003). Institution, text och genre. I: Englund, Boel & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, s. 91–122.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.
- Liljestrand, Birger (1993). *Språk i text. Handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Maria (2008). Språklig förmåga och kursplanemål i individuella utvecklingsplaner. I: Lindgren, Maria, Gunilla Byrman, Jan Einarsson, Solveig Hammarbäck & Astrid Skoglund (red.), *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Forskningens tillämpning i skolan. Växjö den 29–30 november 2007*. (Texter om svenska med didaktisk inriktning.) Växjö: Växjö University Press, s. 106–117.
- Lindmark, Eva (2007). *Läroplaner efter 1970. En bibliografi*. Rev. o. utökad version. Stockholm: Universitetsbiblioteket. Tillgänglig på adressen <<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:200383&searchId=1>>. Hämtad 2011-03-11.
- Lindmark, Eva (2009). *Läroplaner och andra styrdokument före 1970*. 11 uppl. Stockholm: Universitetsbiblioteket. Tillgänglig på adressen <<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:200315>>. Hämtad 2011-03-11.
- Litteraturlista = [Litteraturlista LSV110 Gäller fr.o.m. vt 11]. *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng*. Göteborgs universitet: Lärarutbildningsnämnden. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se/utbildning/lararprogrammet/inriktningar/lsv/>. Hämtad 2011-01-06.

- LSV100 = *LSV100, Grundkurs för blivande lärare i Svenska, 20 poäng*. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- LSV110 = [Kursplan LSV110 Gäller fr.o.m. vt 11]. *LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng*. Göteborgs universitet: Lärarutbildningsnämnden. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se/utbildning/lararprogrammet/inriktningar/lsv/>. Hämtad 2011-01-06.
- Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory of teaching*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 8.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk.
- Lötmarker, Lena (2004). *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skriv-anvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. A 61.) Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Magnusson, Ulrika (2007). *Bilder av svenska och svenska som andraspråk. En jämförelse av högskolors och gymnasieskolors kursplaner*. (Meddelanden från Institutionen för Svenska Språket, MISS, 60.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Malmberg, Stina (2007). *Skall blir ska. I: Klara 2007:3*, s. 18. Tillgänglig på adressen <www.sweden.gov.se/content/1/c6/03/00/68/6bc21b3d.pdf>. Hämtad 2011-04-04.
- Marklund, Sixten (1987). *Skolsverige 1950–1975. Del 5. Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Mattila, Heikki E.S. (2006). *Comparative Legal Linguistics*. Aldershot & Burlington, VT: Ashgate.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Studier från Örebro i svenska språket 2.) Örebro: Örebro universitet, Humanistiska institutionen.
- Nord, Andreas (2011a). "Textanalysens" roll i svenskämnet på högskolan. Diskurser om textanalys i undervisningen. Abstract till föredrag vid Forum för textforskning (FoT) 6. Tillgänglig på adressen <www.nordiska.uu.se/konferens/fot6/anmalan>. Hämtad 2011-04-20.

- Nord, Andreas (2011b). Text, register, genre och diskurs. I: Holmberg, Per, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, s. 155–167.
- Nordenfors, Mikael (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Ny lärarutbildning startar i hela landet hösten 2011*. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se>. Hämtad 2011-04-04.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbinding*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 32.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Ohlsson, Claes (2007). *Folkets fonder? En textvetenskaplig studie av det svenska pensionssparandets domesticering*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 9.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Ohrlander, Gunnar (2009). *Den gudarna älskar. Om konsten att överleva som lärare*. Sundbyberg: Optimal förlag.
- Om nämnden*. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se/om-namnden>. Hämtad 2011-04-04.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- PM angående kursplanerevideringsarbetet = Bologna styrgruppen [sic] vid UFL, Göteborgs universitet (2009). *PM angående kursplanerevideringsarbetet ht 2009*. Tillgänglig på adressen <www.lun.gu.se/om-namnden/kursplaner>. Hämtad 2011-04-08.
- Rahm, Henrik (2002). *Journalistikens anatomi. Analyser av genrer och textmönster i fem strejkbevakningar i svensk dagspress 1879–1996*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. A 58.) Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Rahm, Henrik (2005). ”Representativt uppträdande och vana vid förhandlingar”. Drag i genren platsannonser 1945–1995. I: Falk, Cecilia & Lars-Olof Delsing (red.), *Studier i svensk språkhistoria 8*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. A 63.) Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk, s. 263–271.

- Rohdén, Helena & Westerståhl, Anna (2010). *Genusprofilen på det folkhälsovetenskapliga programmet. En sammanställning av resultaten från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt*. Tillgänglig på adressen <www.gu.se/digitalAssets/1323/1323475_genusprofilen-p---fhv-programmet.pdf>. Hämtad 2011-03-12.
- Rosenlund, David (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. (Publikationer från Forskarskolan i historia och historiedidaktik 2.) Lund & Malmö: Lunds universitet & Malmö högskola.
- Sanderöth, Ingrid (2002). *Om lust att lära i skolan: en analys av dokument och klass 8y*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 184.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandqvist, Carin (red.) (1986). *Stilistik: vad, varför, vartill? Rapport från det fjärde ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1986*. (Nordlund. Småskrifter från Institutionen för nordiska språk i Lund 11.) Lund: Lunds universitet.
- Selander, Staffan (2001) [1998]. *Institutionellt reglerad kunskap. Tre decenniers läroplaner*. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa 16.) Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk. Tillgänglig på adressen <www.studentlitteratur.se/o.o.i.s/329>. Hämtad 2011-03-11.
- Skolverket (2000). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Skolverket (2004). *Varför ser kursplanerna ut som de gör?* Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- Skolverket (2008). *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. (Rapport 310.) Stockholm: Skolverket & Fritzes.
- SLAF = *Svenskt lagspråk i Finland Slaf – Ruotsinkielinen lakikieli* (2010). (Föreskrifter, anvisningar och rekommendationer från statsrådets kansli – Valtioneuvoston kanslian määraýkset, ohjeet ja suosituksen 2010:1.) Helsingfors: Statsrådets kansli.
- Sohl, Lena (2000). *Litteraturvetenskapen ur ett genusperspektiv*. [Utvärdering av kursplan och kurslitteratur vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.] Uppsala: Uppsala universitet, Jämställdhetskommittén.
- Stroh-Wollin, Ulla (2007). *Vad hände under 90-talet? Två projekt: några slutsatser, erfarenheter och synpunkter. I: Grammatik på högskolan: vad, varför, hur?*. Tillgänglig på adressen <www.nordiska.uu.se/konferens/grammatik-hogskolan>. Hämtad 2011-06-15.

- Svensson, Jan (red.) (1985). *Vad ska vi med grammatiken till? Rapport från det tredje ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1985.* (Nordlund. Småskrifter från Institutionen för nordiska språk i Lund 9.) Lund: Lunds universitet.
- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 26.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Teleman, Ulf (red.) (1983). *Skrivundervisning på universitetsnivå. Rapport från det första ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1983.* (Nordlund. Småskrifter från Institutionen för nordiska språk i Lund 2.) Lund: Lunds universitet.
- Teleman, Ulf (red.) (1984). *Språkhistoriens mening. Rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund 1984.* (Nordlund. Småskrifter från Institutionen för nordiska språk i Lund 5.) Lund: Lunds universitet.
- Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnets historia.* Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system.* (Skrifter från Högskolan i Borås 1.) 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.* (Uppsala Studies in Education 92.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag.* Lund: Studentlitteratur.
- What is *rhetoric*?. Tillgänglig på adressen <<http://humanities.byu.edu/rhetoric/silva.htm>>. Hämtad 2011-07-22.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala: Uppsala universitet.

Bilaga 1.

LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs, 30 högskolepoäng



GÖTEBORGS UNIVERSITET
LÄRARUTBILDNINGSNÄMNDEN

KURSPLAN LSV110
Gäller fr.o.m. vt 11

**LSV110, Svenska för blivande lärare, Grundkurs,
30 högskolepoäng**

*Swedish in Teacher Education for Lower and Upper Secondary School,
Introductory Course, 30 higher education credits*

Grundnivå/First Cycle

1. Fastställande

Kursplanen är interimistiskt fastställd av Lärarutbildningsnämnden, 2007-05-16, och därefter reviderad 2008-06-17, 2009-02-18, 2009-12-10 samt 2010-12-13. Kursplanen gäller från och med vårterminen 2011.

Ansvarig institution: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Medverkande institutioner: Institutionen för svenska språket, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Institutionen för kulturvetenskaper

Utbildningsområde: Språk 75%, Undervisning 25%.

2. Inplacering

Kursen ingår i Lärarprogrammet och utgör den första kursen av två inom inriktningen Svenska. Den kan även ges som fristående kurs. Inriktningen Svenska består av grundkurs 1–30 högskolepoäng (hp) och fortsättningskurs 31–60 högskolepoäng. Kursen riktar sig mot blivande lärare i grundskolans senare år (6-9) och gymnasieskolan. För behörighet att undervisa i svenska i grundskolans senare år krävs fördjupningsspecialiseringen LSV310 samt i gymnasieskolan ytterligare en fördjupningsspecialisering (LSV410 eller LV1310). Kursen kan även ingå i en generell examen.

3. Förkunskapskrav

För tillträde till kursen krävs grundläggande behörighet för högskolestudier och godkänd kurs (betygskrav G/3) från Sv B alt. Sv2 B eller motsvarande.

4. Innehåll

Kursen ger en grundläggande förberedelse för yrkesrollen som lärare i svenska. Den består av följande fyra delkurser: Språk, litteratur och lärande (6 hp), Ungdomslitteratur, populärkultur och medier (12 hp), Språket i bruk (4,5 hp) samt Språket som system (7,5 hp).

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) omfattar totalt 7,5 högskolepoäng. Kursen genomförs med hjälp av varierande undervisningsformer såsom föreläsningar, lektioner, seminarier och gruppdiskussioner. Också digitala undervisningsformer kan användas.

Delkurs 1: Språk, litteratur och lärande (6 hp, varav 1,5 hp VFU).

Language, Literature and Learning (6 higher education credits, of which 1.5 higher education credits for school-based education).

I delkursen introduceras språkvetenskapliga, litteraturvetenskapliga och ämnesdidaktiska perspektiv och presenteras hur inriktningens tre vetenskapliga fält kompletterar varandra och tillsammans förbereder för den framtida yrkesverksamheten som lärare i svenska.

Delkursen fokuserar och problematiserar språkets, litteraturens, kulturens och lärandets olika roller i människors liv, i och utanför skolan. Språklig och kulturell variation och mångfald – beskrivbar med begrepp som situation, generation, klass, etnicitet, kön och genus – uppmärksammas. I delkursen läses om och diskuteras olika kulturbegrepp, antropologiska och estetiska. Viktiga utgångspunkter är såväl elevens skiftande erfarenheter som skolans gemensamma värdegrund.

Språkets betydelse för lärandet fokuseras genom att studenterna inleder sitt arbete med att utveckla de egna färdigheterna i att uttrycka sig i tal och skrift. Detta sker genom att texter analyseras muntligt och skriftligt. Processkrivning som arbetsätt introduceras. Grunderna för analys och tolkning av skönlitteratur introduceras och tillämpas i gruppsamtal kring valda skönlitterära texter.

Mot bakgrund av skolans styrdokument, nationella och internationella utvärderingar samt aktuell skolforskning diskuteras svenskämnetns inriktning och betydelse inom olika skolformer förr och nu. Bedömningsfrågor diskuteras, varvid de nationella diagnos- och provmaterialen i svenska också presenteras. Även en orientering om olika modeller för grundläggande läs- och skrivinlärning, inklusive IKT-stöd, ges.

Delkursens verksamhetsförlagda utbildning omfattar 1,5 högskolepoäng. Under denna sammanhängande period deltar studenten i skolans verksamhet. Där observerar och analyserar studenten hur skolan fungerar som en lärandemiljö för språk och litteratur samt hur styrdokument, lokala kursplaner och nationella diagnos- och provmaterial används i planering, genomförande och utvärdering av lärande och undervisning.

Delkurs 2: Ungdomslitteratur, populärkultur och medier (12 hp, varav 3 hp VFU).

Youth Literature, Popular Culture and Media (12 higher education credits, of which 3 higher education credits for school-based education).

I delkursen tillämpas det vidgade textbegrepp som används i kursplanerna för ämnet svenska i grund- och gymnasieskola. Delkursens stoff präglas således av språklig och kulturell variation och mångfald. Här konkretiseras och fördjupas den diskussion av olika kultur- och estetikbegrepp, som initierades i den inledande delkursen.

Sammanfattande begrepp som ungdomslitteratur och ungdomskultur, populärlitteratur och populärkultur problematiseras. Olika genrer som brukar sammanföras under dessa beteckningar studeras och jämförs med varandra, varvid genus-, etnicites- och generationsperspektiv särskilt uppmärksammas vid val av texter och jämförelser mellan dessa.

I delkursen ingår besök av och diskussioner med en ungdomsboksförfattare.

Berättartekniska analyser genomförs av såväl moderna ungdomsromaner och filmer som exempelvis musikvideor och dataspel. Genrer som fantasy, skräck- och kärleksskildringar studeras ur både litteratur- och filmvetenskapliga perspektiv. Roman jämförs med film, dikter med rocklyrik. Ungdomars användning av internet och det textskapande som sker där i form av exempelvis bloggar och så kallad fanfiction studeras.

Informationssökning, kritisk granskning och värdering av internetkällor samt diskussion kring hur man inom undervisningen i svenska kan använda och arbeta med olika mediala uttrycksformer ingår i kursen.

Receptionsforskning kring ungdomars olika litteratur- och kulturtillägnande studeras och jämförs med undersökningar av hur lärare väljer och använder sig av skönlitteratur i skolan.

Med utgångspunkt i olika ämnesdidaktiska teorier granskas strategier och metoder (bland annat boksamtal, mediepedagogiska modeller och estetiska läroprocesser), som skolan kan använda sig av i arbetet med att bredda och fördjupa elevernas kulturella erfarenheter, läsintresse, litteratur-, film- och mediakunskaper.

Delkursens verksamhetsförlagda utbildning omfattar 3 högskolepoäng. Under denna sammanhängande period deltar studenten aktivt i skolans verksamhet. Genom observationer, samtal, intervjuer samlas information om någon modern ungdomskulturell uttrycksform. Boksamtal kring en skönlitterär i en klass eller en elevgrupp förbereds, genomförs och utvärderas.

Delkurs 3: Språket i bruk (4,5 hp, varav 1,5 hp VFU).

Language in Use (4.5 higher education credits, of which 1.5 higher education credits for school-based education).

I delkursen fördjupas och utvidgas de kunskaper om språklig variation som initierats igenom textanalyser i delkursen Språk, litteratur och lärande, då regionala, sociala, köns-, ålders- och situationsbetingade språkvariationer dokumenterats. I delkursen

behandlas språk ur ett samhällsperspektiv där distinktionen språk–dialekt uppmärksammas. Vidare behandlas språksituationen i Sverige med majoritetsspråk och minoritetsspråk. Språkkontakt, två- och flerspråkighet, språkbyte, språkförändring och språkbevarande behandlas ur såväl individ som samhällsperspektiv.

Ur både språkvetenskapligt och ämnesdidaktiskt perspektiv diskuteras hur kunskaper om språkets variationsmöjligheter kan tas till vara och utvecklas till ett innehåll i undervisningen och bidra till att elevens språkliga medvetenhet och lust till språk ökar. Språklig variation kan registreras i olika samhällssituationer, i skolan och i nätburna korpusar och kommunikationsforum.

Delkursens verksamhetsförlagda utbildning omfattar 1,5 högskolepoäng. Under denna period deltar studenten i skolans verksamhet, och genomför lektion(er) eller lektionsinslag kring något av de teman som aktualiserats under delkursen. Perioden kan också innehålla observationer av olika slags språklig variation i skolan.

Delkurs 4: Språket som system (7,5 hp, varav 1,5 hp VFU).

Language as a System (7.5 higher education credits, of which 1.5 higher education credits for school-based education).

Kunskaper om svenskans strukturella uppbyggnad är centrala för att blivande lärare skall kunna analysera, beskriva och bedöma såväl talat som skrivet språk. Blivande lärare i svenska måste ha goda kunskaper om svenskans struktur för att kunna reflektera över den egna språkanvändningen samt de framtida elevernas språkanvändning och språkutveckling.

Det svenska språkets strukturella uppbyggnad behandlas ur ett fonetiskt och fonologiskt, morfologiskt och syntaktiskt samt ett semantiskt och lexikalt perspektiv. Olika strukturella egenskaper hos svenskan uppmärksammas även ur ett språktypologiskt perspektiv, särskilt i jämförelse med några av de språk som är modersmål för ett stort antal flerspråkiga elever.

Olika möjligheter att analysera och beskriva svenskans strukturella uppbyggnad, främst morfologiska och syntaktiska aspekter, presenteras och diskuteras inom ramen för delkursen. Ur såväl språkvetenskapligt som ämnesdidaktiskt perspektiv diskuteras de analytiska begreppens relevans, både för förståelsen av det mänskliga verbala språket och för arbetet med barns och ungdomars språkanvändning och språkliga medvetenhet. Förtrogenhet med olika skrivstödsprogram ingår.

Delkursens verksamhetsförlagda utbildning omfattar 1,5 högskolepoäng. Under denna sammanhängande period deltar studenten i skolans verksamhet och undersöker speciellt förhållandet mellan talspråk och skriftspråk i skolan, exempelvis genom analys av elevers tillämpning av stavningsprinciper. Perioden kan också innehålla undersökningar av vilken funktion delkursens analytiska verktyg har för lärare och/eller elever i skolans språkutvecklande arbete.

5. MÅL

Studenten skall efter avslutad kurs kunna:

- redogöra för och diskutera den ämnes- och kunskapssyn som kommer till uttryck i svenskämnets kursplaner för olika skolformer och i nationella diagnos- och provmaterial
- konstruktivt och kritiskt, skriftligt och muntligt i dialog med andra, formulera erfarenheter och analys av det lärande om och genom språk och litteratur som pågår i en viss skolmiljö
- använda svenska språket på ett idiomatiskt sätt i tal och skrift samt bearbeta och bedöma egna och andras texter utifrån iakttagelser av genretillhörighet, textstruktur och språklig form
- analysera och beskriva centrala egenskaper i svenska språkets struktur och göra vissa jämförelser med andra språk samt känna till minst en språklig korpus på webben där man kan följa svenska språkets förändring över tid
- beskriva och reflektera över hur språkliga variationsmöjligheter utnyttjas av olika talare och skribenter i olika situationer och kunna följa sådan variation i olika texttyper i digitala media
- visa förmåga att skriftligt, inom givna tidsramar och muntligt i dialog med andra med relevanta begrepp analysera, jämföra och historiskt och kritiskt förhålla sig till olika typer av skönlitterära texter, filmer och andra moderna former av medialt berättande som produceras för och/eller brukas av unga
- redogöra för olika litteratur- och mediepedagogiska metoder samt didaktiskt reflektera över hur dessa kan tillämpas för att bredda och fördjupa elevers läsintressen, kulturella erfarenheter och kritiska medvetenhet
- visa kunskap om betydelsen av genus- och jämställdhetsperspektiv och en demokratisk värdegrund i språk och litteraturundervisning och reflektera över vikten av att anlägga dessa perspektiv i skolans verksamhet
- visa en grundläggande mediekompetens, innefattande kunskap om olika vägar för digital informationssökning och om olika moderna mediala uttrycksformer som unga i dag använder sig av, kunna värdera nätburna texter av olika slag samt kunna reflektera över olika mediars möjliga roller i den pedagogiska verksamheten

6. Kurslitteratur

Se separat litteraturlista.

7. Former för bedömning

Olika examinationsformer, skriftliga och/eller muntliga, tillämpas beroende på delkursernas mål, innehåll och uppläggning. Under samtliga delkurser granskas i de skriftliga uppgifterna studentens egen språkförmåga och språkutveckling. I undervisning som innehåller muntliga eller skriftliga uppgifter av examinerande karaktär är deltagande obligatoriskt för godkänt resultat. I varje delkurs ingår obligatorisk verksamhetsförlagd utbildning.

Delkurs 1 examineras genom ett individuellt skriftligt kunskaps- och färdighetsprov samt genom en individuell skriftlig VFU-rapport med efterföljande obligatorisk muntlig seminariediskussion.

Delkurs 2 examineras genom individuellt inlämnade skriftliga uppgifter av analytisk karaktär och med didaktiska reflektioner samt genom seminarier med muntliga individuella redovisningar och grupppresentationer. Obligatoriska litteratursamtal i lektionssal eller via lärplattform utgör också en del av examinationen.

Delkurs 3 examineras genom en mindre individuell uppsats som bygger på iakttagelser av elevers språkbruk och obligatorisk diskussion av denna i seminarieform.

Delkurs 4 examineras genom ett individuellt skriftligt kunskapsprov samt genom en individuell skriftlig rapport baserad på observationer under VFU-perioden.

Kursinslag innehållande VFU kräver obligatorisk närvaro.

För bedömning skall underlaget vara sådant att individuella prestationer kan särskiljas.

Student som underkänts ges möjlighet till förnyad examination. Den som godkänts i prov får inte delta i nya prov för högre betyg.

Student äger rätt till byte av examinator efter att ha underkänts två gånger på samma examination, om det är praktiskt möjligt. En sådan begäran ställs till institutionen och skall vara skriftlig.

Antalet tillhandahållna examinationstillfällen inom Läroarprogrammets verksamhetsförlagda del (VFU) är begränsat till två tillfällen per kurs. Den student som blivit underkänd vid två tillfällen på samma kurs inom Läroarprogrammet inom den verksamhetsförlagda delen (VFU) kan ansöka om dispens för ytterligare examinationstillfälle/n hos Utbildnings- och forskningsnämnden för läroarutbildning (beslut 2007-11-28, dnr G217 4913/07).

8. Betyg

Antalet betygsgrader är tre: Underkänd (U), Godkänd (G) och Väl Godkänd (VG). För att erhålla kursbetyget Väl Godkänd på hela kursen krävs betyget Väl Godkänd på minst 16,5 av kursens 30 högskolepoäng.

För betyget Godkänd krävs att studenten visar att hon/han uppfyller kursens mål. I samtliga delkursers olika skriftliga och muntliga, enskilda och gruppvisa

examinationer skall studenten visa kunskap om och förståelse av innehållet i den obligatoriska kurslitteraturen. Det krävs att hon/han i individuellt genomförda analyser och praktiskt inriktade uppgifter kan tillämpa för kursen adekvata termer och begrepp samt förhålla sig till, diskutera, värdera och i viss mån generalisera kursinnehållet till att även gälla i nya situationer och andra sammanhang. Studenten skall också skriftligt och muntligt uppvisa en god egen språkbehandling och förmåga att språkligt bedöma egna och andras texter samt kännedom om internetkällor och digitala undervisningsverktyg. Intyg från lokal lärarytbildare över aktiv närvaro under kursens VFU-perioder måste uppvisas.

För betyget Väl Godkänd krävs att studenten uppfyller kraven för Godkänd. Därutöver krävs en högre grad av teoretisk medvetenhet och förmåga till självständig analys, där under kursen förvärvade kunskaper och färdigheter inte bara generaliseras till att gälla i nya situationer och sammanhang utan också problematiseras och utsätts för en kritisk granskning. Studenten skall skriftligt och muntligt uppvisa en mycket god egen språkbehandling.

9. Kursvärdering

Vid slutet av varje delkurs genomförs en individuell skriftlig kursvärdering. Denna sammanställs av kursansvarig lärare eller inriktningsansvarig och delges studierektor. Resultatet ingår som underlag i lärares planering av delkursen följande termin. Vid slutet av hel kurs genomförs en mer omfattande skriftlig kursvärdering av terminens studier. Blanketten finns tillgänglig via kursportalen. Sammanställningen av denna kursvärdering delges samtliga lärare vid ett gemensamt planeringsmöte inför följande termin. Beslut fattas då om hur eventuella kvalitetsbrister skall avhjälpas. Vid introduktionsmötet kommande termin informeras de nya studenterna om resultat av föregående termins kursvärdering samt vilka åtgärder som vidtagits med anledning av denna. Sammanställningar av kursvärderingar finns tillgängliga för studenter som önskar ta del av dessa. Inriktningsansvariga besöker också, om möjligt, vid slutet av terminen studentgrupperna för att inhämta muntliga synpunkter och uppmana alla att fylla i kursvärderingsblanketten

10. Övrigt

Kursen ersätter Grundkurs för blivande lärare i Svenska, LSV100, från och med ht 2007.

GU-ISS, Forskningsrapporter från Institutionen för svenska språket, är en oregelbundet utkommande serie, som i enkel form möjliggör spridning av institutionens skriftliga produktion. Det främsta syftet med serien är att fungera som en kanal för preliminära texter som kan bearbetas vidare för en slutgiltig publicering. Varje enskild författare ansvarar för sitt bidrag.

GU-ISS, Research reports from the Department of Swedish, is an irregular report series intended as a rapid preliminary publication forum for research results which may later be published in fuller form elsewhere. The sole responsibility for the content and form of each text rests with its author.

Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
Research Reports from the Department of Swedish

ISSN 1401-5919

www.svenska.gu.se/publikationer/GU-ISS