



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Det svenska, danska och norska modersmålsämnet  
En komparativ textanalytisk studie av tre kursplaner

Hanna Karlgren  
Camilla Knudsen

LAU690

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Owe Stråhlman

Rapportnummer: HT07-2611-216

# Abstract

Titel: Det svenska, danska och norska modersmålsämnet. En komparativ textanalytisk studie av tre kursplaner

Författare: Hanna Karlgren och Camilla Knudsen

Typa av arbete: Examensarbete (10p)

Handledare: Ulla Berglinde, Examinator: Owe Stråhlman

Program: Korta lärarprogrammet (AUO), Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Datum: Höstterminen 2007 (Rapportnummer: HT07-2611-216)

---

## Syfte

Syftet med denna studie var att analysera och problematisera de likheter och skillnader som finns mellan den svenska, danska och norska grundskolans kursplan i modersmålsämnet. I studien problematiserar vi de likheter och skillnader som framkom kring vilken kunskap som anses värd att förmedla, samt hur detta legitimeras i respektive lands kursplan i modersmålsämnet. På så vis strävade vi efter att lära oss något om modersmålsundervisning i allmänhet och om den svenska modersmålsundervisningen i synnerhet. Vår förhoppning var att denna studie därmed skulle öka vår förståelse för modersmålsundervisningens innehåll samt hur detta kan legitimeras på olika sätt, en förhoppning som vi anser också infriades.

## Tillvägagångssätt

En kvalitativ metod i form av en textanalytisk inriktning, s.k. innehållsanalys, användes för att analysera det material som vår studie bygger på. Denna metod användes eftersom vi bedömde att det är den lämpligaste inriktningen vid en komparativ analys, där texternas innebörd står i fokus och där kvantitetsaspekten har betydelse. Då en del av vår undersökning syftade till att jämföra målformuleringarna i tre olika kursplaner med avseende på såväl innebörd som antal, var därför innehållsanalys den mest ändamålsenliga analysmetoden. Vårt intresse riktades uteslutande mot vad kursplanerna, som officiella styrdokument, ger för uppdrag åt modersmåls läraren och hur detta motiveras i texten. Då denna studie följaktligen inte syftade till att säga något om kursplanernas genomslag i den faktiska undervisningen fanns inget behov av kompletterande metoder.

## Resultat

Vår förhoppning var att denna studie skulle öka vår förståelse för modersmålsundervisningens innehåll samt hur detta kan legitimeras på olika sätt, en förhoppning som vi anser också infriades. Genom att göra en jämförelse över rum förväntade vi oss att de likheter och skillnader som därmed framkom skulle bidra till att öka vår insikt om modersmålsundervisningens skilda förutsättningar. På så vis skulle vi även få möjlighet att förbättra vår förmåga att förmedla styrdokumentens innehåll till våra framtida elever, en förmåga vi anser att arbetet med denna studie har förbättrat. Denna studie kan följaktligen relateras såväl till våra teoretiska ämneskunskaper som till vår kommande yrkespraktik. Vi anser därför att det finns ett flertal pedagogiska och didaktiska skäl som kan åberopas för att legitimera denna studie.

Vad gäller selektionsfrågan kan vi konstatera att Malmgrens teori, ” att man t.ex. i Sverige kan tala om att tre olika ämnen och ämnesuppfattningar konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiet modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt” (Malmgren 1996, s. 87) är korrekt, åtminstone vad gäller kursplanerna i modersmålsämnet i Sverige, Danmark och Norge. Genom att undersöka legitimitetsfrågan kunde vi sedan finna att samtliga av dessa teoretiska konstruktioner i någon utsträckning också legitimeras i de tre kursplanerna. Vi anser därför att det är mycket viktigt att vi som lärare är medvetna om att dessa teoretiska konstruktioner faktiskt existerar, eftersom det är den verklighet som vi skall förhålla oss till när vi inom kort påbörjar vår yrkespraktik.

## Nyckelord

Komparativ textanalys, innehållsanalys, kursplan, modersmålsämnet, grundskolan.

# Förord

Denna studie, som utgör vårt examensarbete, har i samtliga delar genomförts av oss båda tillsammans. Det material som vår studie bygger på, har vi gemensamt diskuterat, studerat och analyserat. Vid sådana tillfällen när arbetsbördan har fördelats mellan oss har vi varit mycket noga med att denna fördelning skall vara rättvis, samt att vi båda upplever att vi är insatta i samtliga delar av arbetsprocessen. Det är därför vår gemensamma uppfattning att vi har varit lika delaktiga i arbetet med denna studie.

Göteborg, januari 2008  
Hanna Karlgren och Camilla Knudsen

# Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Innehållsförteckning.....	4
<b>1. Inledning och bakgrund.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Syfte och frågeställning.....</b>	<b>8</b>
2.1. Studiens syfte.....	8
2.2. Förtydligande frågeställningar.....	8
2.2.1. Selektionsfrågan.....	8
2.2.2. Legitimitetsfrågan.....	8
<b>3. Teoretisk inramning.....</b>	<b>9</b>
3.1. Tidigare forskning.....	9
3.1.1. Begreppsförklaring.....	9
3.1.2. Tre teoretiska konstruktioner av svenskämnet.....	9
3.1.3. Läroplansteori.....	11
3.2. Modersmålsundervisningen i historiskt perspektiv.....	11
3.2.1. Svenskämnets historia.....	12
3.2.1.1. 1600-1700-tal.....	12
3.2.1.2. 1800-tal.....	12
3.2.1.3. Fyra perioder i svenskämnets utveckling.....	12
3.2.1.4. Svenskämnet från 60-tal till nutid.....	13
3.2.2. Danskämnets historia.....	14
3.2.2.1. 1800-tal.....	15
3.2.2.2. 1900-talets första hälft.....	15
3.2.2.3. Danskämnet från 1960-tal till nutid.....	16
3.2.3. Norskämnets historia.....	16
3.2.3.1. 1700-1800-tal.....	17
3.2.3.2. Norskämnet från 1960-tal till nutid.....	17
<b>4. Tillvägagångssätt.....</b>	<b>19</b>
4.1. Val av metod: Textanalys.....	19
4.1.1. Innehållsanalys.....	19
4.2. Val av material: Nationella styrdokument.....	20
4.2.1. Kort beskrivning av de svenska, danska respektive norska styrdokumenterna.....	21
4.2.1.1. De svenska styrdokumenterna.....	21
4.2.1.2. De danska styrdokumenterna.....	21
4.2.1.3. De norska styrdokumenterna.....	21
4.3. Bearbetning av data.....	22
4.4. Studiens tillförlitlighet.....	23
4.4.1. Reliabilitet.....	23
4.4.2. Validitet.....	24
4.4.3. Generaliserbarhet.....	24
<b>5. Resultat.....</b>	<b>25</b>
5.1. Selektionsfrågan.....	25

5.1.1. Modersmålsämnet som färdighetsämne.....	25
5.1.2. Modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne.....	27
5.1.3. Modersmålsämnet som pedagogiskt erfarenhetsämne.....	29
5.1.4. Sammanfattande analys.....	31
5.2. Legitimitetsfrågan.....	32
5.2.1. Sverige.....	33
5.2.2. Danmark.....	34
5.2.3. Norge.....	36
5.2.4. Sammanfattande analys.....	37
<b>6. Diskussion och avslutande reflektioner.....</b>	<b>38</b>
6.1. Resultat i förhållande till tidigare forskning.....	38
6.2. Relevans för läraryrket.....	41
6.3. Förslag till fortsatt forskning.....	41
6.4. Avslutande ord.....	42
<b>Referenser.....</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga A: Slutmålen i den svenska kursplanen i modersmålsämnet.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga B: Slutmålen i den danska kursplanen i modersmålsämnet.....</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga C: Slutmålen i norska kursplanen i modersmålsämnet.....</b>	<b>49</b>

# 1. Inledning och bakgrund

Eftersom examensarbetet är en möjlighet för blivande lärare att öka sin professionella kompetens avser vi att inrikta examensarbetet mot såväl den övergripande som den ämnesspecifika delen av vår blivande yrkesverksamhet. Gemensamt för oss, dvs. de två författarna, är inriktningen mot grundskolans senare år samt ämneskunskaper i svenska och engelska respektive svenska och franska. Det gemensamma intresset för språk och språkinläring har följaktligen i stor utsträckning varit avgörande för vårt ämnesval. Trots att våra ämnesstudier redan var avslutade då vi påbörjade det korta lärarprogrammet har såväl den universitetsförlagda som den verksamhetsförlagda delen av utbildningen inneburit att gamla kunskaper har ifrågasatts och att nya har tillkommit.

Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen upplevde vi ofta att våra teoretiska kunskaper om språk och språkundervisning utmanades och ifrågasattes, inte minst av oss själva, då alla dessa teoretiska kunskaper skulle omsättas till praktisk yrkesverksamhet. Undervisning skulle planeras och bedrivas och innehåll och form skulle anpassas efter samtliga elevers olika förutsättningar och behov. Lärarutbildningen har dessutom inneburit omfattande studier av de s.k. styrdokument, dvs. av de dokument som är grundläggande för lärares yrkesutövning. Skollagen, läroplanerna samt de för den enskilda läraren aktuella kursplanerna har tolkats, bearbetats och tillämpats genom såväl den högskoleförlagda som den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Skolverket ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) konstaterar att medan skollagen anger ”skolans grundläggande uppdrag och de övergripande målen för skolans verksamhet” beskriver läroplanerna ”verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet”. Kursplanerna kompletterar respektive läroplan och ”anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne”. Kursplanerna ska, enligt Skolverket, följaktligen visa hur ett ämne eller en kurs kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med de värden och mål som anges i läroplanen. De är dock utformade så att de lämnar stort utrymme för tolkning, trots att det även finns betygskriterier som anger vilken kunskapsnivå eleverna måste uppnå för respektive betyg. Vilken relevans har detta för den studie som vi avser att bedriva med vårt examensarbete?

Att i relation till styrdokumentens föreskrifter avgöra stoffurval, organisation och förmedlingsformer i undervisningen var en stor utmaning för oss under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, men det fick oss även att bli intresserade av det av didaktikens forskningsfält som ofta benämns som läroplansteori. ”När utbildning och undervisning sker i organiserade former som i skolor och institut, och inte bara genom iakttagelser och formning av vanor i arbete och vardagsliv, då uppstår med nödvändighet behovet av att välja ut och organisera det som skall gälla som kunskap värd att förmedla”. Detta konstaterar Göran Linde, professor emeritus i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, i förordet till *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (2006, s. 5).

Eftersom skolans styrdokument skall utgöra utgångspunkten för lärare när de bedriver sin yrkesverksamhet är detta ett mycket viktigt problemområde att studera. Vi insåg dock ganska omgående att ett flertal av de läroplansanalyser som finns tillgängliga huvudsakligen är jämförelser över tid. Svenskämnets historiska utveckling har t.ex. utförligt bearbetats av Jan Thavenius i *Svenskämnets historia* (1999). Vi anser emellertid att det även finns ny kunskap att tillföra på området genom att istället genomföra en jämförelse över rum. ”Det nordiska samarbetet utgår från ett gemensamt kulturarv och en språklig gemenskap och vilar på gemensamma värderingar ifråga om demokrati, rättvisa och rättsstat. Samarbetet mellan de nordiska länderna spänner över alla samhällsområden. På många sätt är det nordiska samarbetet unikt vid en internationell jämförelse” påpekar regeringskansliet ([www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)).

Därför bestämde vi oss efter omfattande diskussioner, funderingar och avgränsningar att genomföra en kvalitativ textanalys av komparativt slag av grundskolans kursplan i modersmålsämnet i Sverige, Danmark och Norge. På så vis avser vi att problematisera de likheter och skillnader som finns mellan de tre ländernas respektive kursplan i modersmålsämnet. ”Grundskolestrukturen i Norden er meget lig hinanden, men der er også visse forskelle” påpekar Jens Andersen i artikeln ”Grundskolestrukturen i Norden” i *Nordisk utbildning i fokus: indikationer* (1999, s. 47). Vi anser följaktligen att det finns ett flertal pedagogiska och didaktiska skäl som kan åberopas för att legitimera denna studie. Vid en analys av respektive lands kursplan i modersmål framkommer bl.a. vilka kunskaper som anses vara värda att förmedla. Genom att problematisera de likheter och skillnader som framkommer kan vi förhoppningsvis lära oss något om modersmålsundervisning i allmänhet och om den svenska modersmålsundervisningen i synnerhet.

Undersökningsområdet är följaktligen begränsat till de tre skandinaviska länderna Sverige, Danmark och Norge, och problemområdet har avgränsats till att behandla, vad vi har valt att definiera som, **selektionsfrågan** dvs. vad lyfts fram som undervisningens innehåll, som kunskap värd att förmedla? Detta har vi dessutom valt att problematisera utifrån, vad vi har valt att definiera som, **legitimitetsfrågan**, dvs. varför skall det undervisas om detta? Vad är ämnets syfte och hur motiveras ämnets innehåll i kursplanen? De båda begreppen samt deras definitioner är huvudsakligen hämtade från universitetsadjunkt Bengt Göranssons artikel ”Historieämnets legitimitet: skola, akademisk disciplin, offentlighet”, publicerad i nättidskriften *HumaNetten* 2001. Ett flertal andra aspekter som Göransson lyfter fram, t.ex. identitetsfrågan och kommunikationsfrågan, ligger följaktligen utanför studiens fokus.

Genom att klassificera de slutmål som eleverna förväntas ha uppnått vid avslutad grundskoleutbildning i kategorierna **modersmålsämnet som färdighetsämne**, **modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne** samt **modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne** förväntar vi oss att de likheter och skillnader som finns mellan de för studien aktuella kursplanerna, vad gäller ämnets innehåll, tydligt framkommer. Andra centrala begrepp som utnyttjas i studien är följaktligen den kategorisering av svenskämnet som Lars-Göran Malmgren, docent i litteraturvetenskap och universitetslektor vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund, redogör för i *Svenskundervisning i grundskolan* (1996). Eftersom vi anser att begreppsutredningen kräver större utrymme och en grundligare genomgång hänvisar vi dock härmed till det följande teorikapitlet.

Vår förhoppning är att denna studie skall öka vår förståelse för modersmålsundervisningens innehåll samt hur detta kan legitimeras på olika sätt. Genom att göra en jämförelse över rum förväntar vi oss att de likheter och skillnader som framkommer skall bidra till att öka vår insikt om modersmålsundervisningens skilda förutsättningar. Därmed får vi även möjlighet att förbättra vår förmåga att förmedla styrdokumentens innehåll till våra elever. Denna studie kan följaktligen relateras såväl till våra teoretiska ämneskunskaper som till vår kommande yrkespraktik.

## **2. Syfte och frågeställning**

### **2.1. Studiens syfte**

Studiens syfte är att analysera och problematisera de likheter och skillnader som finns mellan den svenska, danska och norska grundskolans kursplan i modersmålsämnet. De slutmål som eleverna förväntas ha uppnått vid avslutad grundskoleutbildning klassificeras i kategorierna modersmålsämnet som färdighetsämne, modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne samt modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. På så vis förväntar vi oss att de likheter och skillnader som finns mellan de för studien aktuella kursplanerna, vad gäller ämnets innehåll, tydligt framkommer. Därefter avser vi även att fastställa hur detta innehåll legitimeras i respektive lands kursplan i modersmålsämnet.

### **2.2. Förtydligande frågeställningar**

För att tydliggöra syftet med vår studie kan det konkretiseras i två stycken frågeställningar: selektionsfrågan och legitimitetsfrågan.

#### **2.2.1. Selektionsfrågan**

Genom selektionsfrågan behandlas det som i kursplanerna lyfts fram som undervisningens innehåll. Vad lyfts i kursplanerna fram som kunskap värd att förmedla?

#### **2.2.2. Legitimitetsfrågan**

Genom legitimitetsfrågan behandlas hur kunskapsinnehållet legitimeras i respektive kursplan, dvs. varför skall det undervisas om detta? Vad är ämnets syfte och hur motiveras ämnets innehåll i kursplanen?



## 3. Teoretisk inramning

I detta kapitel avser vi att i korthet redogöra för den kunskap samt de teorier som redan finns inom det valda problemområdet. Vi har valt att inleda kapitlet med en beskrivning av den forskning som ligger till grund för de teoretiska begrepp från vilka vår undersökning utgår. Därefter följer en historisk genomgång av modersmålsundervisningen i de skandinaviska länderna. Vi anser att det är motiverat att presentera de teoretiska begreppen före den historiska genomgången, eftersom dessa frekvent lyfts fram även i denna. Vår förhoppning är därmed även att sambandet mellan teori och empiri skall tydliggöras. Avslutningsvis beskrivs också kort vårt förhållningssätt till de nationella styrdokument som varit föremål för denna studie.

### 3.1. Tidigare forskning

#### 3.1.1. Begreppsförklaring

En viktig teoretisk utgångspunkt för denna studie är artikeln ”Historieämnets legitimitet: skola, akademisk disciplin, offentlighet”, skriven av universitetsadjunkt Bengt Göransson, Institutionen för pedagogik, Växjö universitet och publicerad i nättidskriften *HumaNetten* 2001. Enligt Göransson kan didaktikbegreppet tydliggöras genom att didaktikens s.k. huvudfrågor beskrivs och problematiseras. Göransson lyfter fram fyra stycken frågor som han definierar som **selektionsfrågan** (Vad är det som skall vara föremål för undervisningen?), **legitimitetsfrågan** (Varför skall det undervisas om detta?), **identitetsfrågan** (Hur skall undervisningens innehåll organiseras för att det skall bli möjligt att lära?) samt **kommunikationsfrågan** (Hur skall undervisningen genomföras för att den på bästa sätt skall nå eleverna så att det sker ett lärande?).

Utifrån tre av dessa fyra didaktiska huvudfrågor söker Göransson sedan fastställa hur skolämnet historia framträder i Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 samt Lpo 94, dvs. grundskolans läroplaner. Göranssons studie är följaktligen en jämförelse över tid. Vår undersökning syftar istället till att göra en jämförelse i rum. Undersökningsområdet har därför begränsats till de tre skandinaviska länderna Sverige, Danmark och Norge, och problemområdet har avgränsats till att endast behandla selektionsfrågan och legitimitetsfrågan. De båda begreppen samt deras definitioner är huvudsakligen hämtade från Göranssons artikel. Göransson påpekar i och för sig att det är problematiskt att separera selektionsfrågan från legitimitetsfrågan vid en dokumentanalys, men vi har i denna studie valt att ändå försöka göra just detta. Ett flertal andra aspekter som Göransson lyfter fram i sin artikel, t.ex. identitetsfrågan och kommunikationsfrågan, ligger följaktligen utanför studiens fokus.

#### 3.1.2. Tre teoretiska konstruktioner av svenskämnet

Också enligt Lars-Göran Malmgren (*Svenskämnet i grundskolan*, 1996), docent i litteraturvetenskap och universitetslektor vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund samt medlem i Pedagogiska gruppen, är frågorna *Vad*, *Hur* och *Varför* huvudfrågor i en ämnesdidaktisk analys. ”Med hjälp av dem kan man komma fram till modersmålsundervisningens kärna och identitet: vilket innehåll som är viktigt, hur undervisningsmetoden ser ut, vilka antaganden och förutsättningar undervisningen vilar på”, konstaterar Malmgren. Enligt Malmgren kan man utifrån en sådan analys ”tala om *olika ämnen*, om olika uppfattningar om *vad* som är det centrala och viktiga *innehållet* i modersmålsundervisningen” (1996, s. 86). Malmgren anser ”att man t.ex. i Sverige kan tala

om att tre olika ämnen och ämnesuppfattningar konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiet modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt (Malmgren 1996, s. 87). Malmgren understryker dock att denna uppdelning av svenskämnet är teoretiska konstruktioner som i praktisk undervisning kan vara svåra att finna i renodlad form.

Ämnet, eller ämnesuppfattningen, **svenska som färdighetsämne**, innebär enligt Malmgren att undervisningen bygger på en formalisering av färdighetsträningen. ”Huvudtanken är att eleverna ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med olika delfärdigheter. Träningen sker genom att olika moment återupprepas” (1996, s. 87). Svenskämnet reduceras på så vis i princip till att uteslutande vara ett språkämne, ett ämne vars funktion är att vara till nytta i elevernas vardag. Det förekommer mycket lite litteraturläsning, innehållet för färdighetsträningen blir sekundärt och sammanhang saknas ofta. ”Ett problemområde isoleras och undersöks på ett ”objektivt” sätt för att förbättringar ska kunna utvecklas” (Malmgren 1996, s. 88). Malmgren konstaterar att denna ämnesuppfattning bygger på en månghundraårig tradition som har genererats av såväl den gamla latinskolan som den moderna grundskolan.

Ämnet, eller ämnesuppfattningen, **svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne**, har enligt Malmgren ett mer bestämt ämnesinnehåll. ”I centrum står förmedlingen av ett kulturarv som betraktas som omistligt. Kulturarvet omfattar ett urval av de litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för som de mest värdefulla” (1996, s. 88). Syftet är, anser Malmgren, att eleverna genom att tillägna sig detta gemensamma kulturarv på så vis även får en gemensam kulturell referensram. Ämnesuppfattningen inkluderar även språklära, dvs. grammatik och språkhistoria. Detta motsvarar en traditionell uppdelning av svenskämnet i språk respektive litteratur. Malmgren konstaterar att denna ämnesuppfattning har sitt ursprung i 1800-talsnationalismen, även om det ursprungliga nationella arvet successivt har ersatts av ett allmännare västerländskt.

Ämnet, eller ämnesuppfattningen, **svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne**, ”skiljer sig från de båda tidigare genom att mer utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar”, konstaterar Malmgren (1996, s. 89). Färdighetsträningen funktionaliseras och inordnas i ett sammanhängande kunskapsökande arbete, inte sällan ämnesövergripande. Därför blir också innehållet viktigt och bestäms i större utsträckning utifrån individens behov och förutsättningar. ”Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem” (Malmgren 1996, s. 89). Elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden betraktas som en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling.

Detta, dvs. Malmgrens tre konstruktioner av svenskämnet, är följaktligen ytterligare en viktig teoretisk utgångspunkt för denna studie. I denna studie undersöker vi hur Malmgrens tre olika ämnesuppfattningar konkurrerar om dominansen i grundskolans kursplaner i modersmålsämnet i Sverige, Danmark och Norge. På så vis förväntar vi oss att de likheter och skillnader som finns mellan de för studien aktuella kursplanerna, vad gäller ämnets innehåll, tydligt framkommer. Studien genomförs genom att vi klassificerar de slutmål som eleverna förväntas ha uppnått vid avslutad grundskoleutbildning i kategorierna **modersmålsämnet som färdighetsämne**, **modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne** samt **modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne**.

Att finna exempel på komparativ modersmålsdidaktisk forskning har inte varit enkelt. Artikeln ”Sproglig opdagelse – sproglig opdragelse. Nabosprog i et didaktisk perspektiv”, i språknämndernas årstidskrift *Språk i Norden* (2000), visade sig dock vara mycket användbar. Artikelns författare Henrik Møller analyserar, utifrån de grundläggande didaktiska frågeställningarna: *Hvad skal eleverna/studenterna lære?*, *Hvorfor skal de det?* samt *Hvordan kan man bedst lære dem det?*, de nationella styrdokumentet för grundskolorna i de nordiska länderna, för att på så vis jämföra riktlinjerna vad gäller grannspråksundervisningen. De

slutmål eleverna förväntas ha uppnått efter avslutad grundskoleutbildning jämförs. Møller konstaterar bl.a. att den svenska formuleringen är ospecifik, att den danska är betydligt mer precis samt att den norska är ”storladen og særdeles uprecis” (2000, s. 65).

### 3.1.3. Läroplansteori

Att i relation till styrdokumentens föreskrifter avgöra stoffurval, organisation och förmedlingsformer i undervisningen var en stor utmaning för oss under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, men det fick oss även att bli intresserade av det av didaktikens forskningsfält som ofta benämns som läroplansteori. Eftersom materialet till denna studie utgörs av nationella styrdokument för grundskolan i de skandinaviska länderna är följaktligen även läroplansteori en för denna studie viktig teoretisk utgångspunkt som i korthet bör beskrivas. ”När utbildning och undervisning sker i organiserade former som i skolor och institut, och inte bara genom iakttagelser och formning av vanor i arbete och vardagsliv, då uppstår med nödvändighet behovet av att välja ut och organisera det som skall gälla som kunskap värd att förmedla” konstaterar Göran Linde, professor emeritus i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, i förordet till *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (2006, s. 5).

Enligt Ulf P. Lundgren, professor i pedagogik vid Uppsala universitet, kan läroplansteori ses som ”försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur” (*Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, 1989, s. 20). Lundgren söker följaktligen konkretisera de företeelser och processer i omvärlden som kan förklara läroplanens grundläggande principer samt hur dessa har formats. Lundgren konstaterar sammanfattningsvis att begreppet läroplan avser ”styrningen och kontrollen av utbildning och undervisning vad gäller mål, innehåll och metod” (Lundgren 1989, s. 22). Denna uppsats är inte en studie i läroplansteori, men vårt förhållningssätt till de nationella styrdokument som varit föremål för denna studie påverkas ändå av denna teori. I denna studie reduceras Lundgrens (1989, s. 23) frågeställning *Varför har utbildning och läroplaner detta syfte, innehåll, metod och funktion?* till att istället enbart behandla styrdokumentens syfte och innehåll.

## 3.2. Modersmålsundervisningen i historiskt perspektiv

Avsikten med detta kapitel är inte i första hand att redogöra för vad tidigare kursplaner i modersmålen har innehållit. Det skulle innebära ett alltför omfattande textanalytiskt arbete och kan inte motiveras eftersom vår undersökning syftar till att göra en jämförelse i rum. Däremot är det relevant för studiens helhetsperspektiv att känna till modersmålänornas traditioner i de för studien aktuella länderna. Detta avser både den faktiska undervisningen och hur utvecklingen har sett ut med avseende på ämnesinnehåll. Vilket modersmålsämne har eleverna fått möta i skolan, och varför?

Gerd och Gerhard Arfwedson (2002), lärarutbildare och forskare inom det didaktiska fältet, identifierar i *Didaktik för lärare* flera skäl till betydelsen av det historiska medvetandet:

Skolan är /.../ en historiskt framvuxen institution och att bortse från den historiska utvecklingen är att frivilligt begränsa möjligheterna att förstå. Skälen är flera. Dels får vi lättare syn på oss själva, vår egen tid och våra egna utbildningsproblem i historiens ljus. Dels syns det i detta historiska ljus tydligt, att dagens läroplaner (liksom naturligtvis morgondagens) utgör faser i ett historiskt arv. Den flerhundraåriga debatten om skolans innehåll speglar både vår civilisations kulturella arv och dess utveckling (s. 259).

### 3.2.1. Svenskämnetns historia

Vid försöket att återge en sammanfattning av svenskan som skolämne infinner sig snart problematiken kring definitionen av vad svenskundervisning egentligen är. Historiskt sett har exempelvis katekesläsning i hemmen även haft till syfte att träna läsförmågan. Svenskundervisning som begrepp kan således innefatta tämligen skilda företeelser. Samtidigt innebär den obligatoriska skolans införande på 1800-talet, att ganska få barn fram till dess fick någon egentlig modersmålsundervisning.

#### 3.2.1.1. 1600-1700-tal

Jan Thavenius, docent i litteraturvetenskap vid Lunds universitet och medlem i Pedagogiska gruppen, förklarar i boken *Svenskämnetns historia* (1999, s. 11) att de föregångare till läroverken som fanns i Sverige under 1600- och 1700-talen hade till syfte att utbilda blivande präster. Detta innebar att endast en mycket liten andel av befolkningen tog del av denna utbildning. I samtliga ämnen i denna skolform var undervisningsspråket latin, läroböckerna var skrivna på latin och all kommunikation var ålagd att ske på latin, även den som skedde muntligen elever emellan. Däremot var det nödvändigt att kunna läsa och skriva på sitt modersmål för att bli antagen till latinskolorna. Denna kunskap hade eleverna förvärvat i hemmet eller i de barnaskolor och borgarskolor som fanns i städerna.

Utöver latinskolorna fanns det även privata skolor som utbildade elever i färdigheter som var till nytta i exempelvis hantverks- och köpmannayrken. Praktisk språkfärdighet i modersmålet var ett sådant inslag. Men det dominerande synsättet i utbildningsväsendet var att modersmålsundervisningen inte hade i den högre undervisningen att göra. Svenskämnet hade således låg status som skolämne.

#### 3.2.1.2. 1800-tal

Under 1800-talets första hälft började skolspråket successivt övergå från att uteslutande vara latin till att så småningom bli svenska. Men även sedan modersmålet blivit ett eget ämne bedrevs undervisning i detta enligt samma mönster som den tidigare latinundervisningen. Svenska undervisades följaktligen som om det var ett för eleverna främmande språk. I 1807 års skolordning blev svenska ett eget schemalagt ämne i läroverket, och för folkskolans del i samband med stadgan 1842 (Thavenius 1999, s. 12). Svenskundervisningens historia som ett eget avgränsat ämne sträcker sig således inte längre bakåt i tiden än till 1800-talets början.

#### 3.2.1.3. Fyra perioder i svenskämnetns utveckling

Thavenius urskiljer fyra perioder i det moderna skolväsendets historia, och dessa perioder fungerar som kännetecken även för svenskämnetns utveckling, menar han (1999, ss. 12-15). De av Thavenius definierade perioderna kan sammanfattas enligt följande:

1. 1807 kan ses som en startpunkt då detta års läroverksstadga innebär en övergång från latinskolan till 1800-talets lärda skola. Modersmålet får, som nämndes ovan, en egen plats i läroverkets schema. Folkskolestadgan 1842 innebar för svenskämnetns del att alla barn hade rätt till minst en minimikurs i modersmålet. En majoritet av eleverna fick sedan aldrig någon mer svenskundervisning än vad denna minimikurs erbjöd, nämligen flytande innanläsning samt lite skrivträning. Per Olov Svedner (1998, s. 27) påpekar att det var katekesen och andra moraliskt uppbyggliga texter som lästes i folkskolan. På så vis bidrog modersmålsundervisningen i den fostrande ambition som folkskolan hade gentemot samhällets lägre klasser.

2. Enligt en ny läroverksstadga från 1856, fick läroverket för första gången en linje utan latinundervisning. I samband med denna stadga blev det svenska språket och dess litteratur

officiellt innehållet i modersmålsämnet. Folkskolan fick sin första normalplan 1878, vilken kom att innebära en mer enhetlig undervisning över hela landet. Svenskämnet fick ett större utrymme och dessutom tillkom för första gången föreskrifter om metoder för undervisningens genomförande.

Sedan 1830-talet fanns privata flickskolor i Sverige. Den första statliga flickskolan tillkom 1864, under en tid då denna skolform ökade i omfattning. Modersmålsundervisningen hade en stark ställning i flickskolan och var mer mångsidig i sitt innehåll jämfört med den svenskundervisning som bedrevs i läroverket. Exempelvis fanns större inslag av litteraturläsning, sång och dramatisering. De fyra olika skolformer som kom att existera parallellt under 1800-talets senare hälft och framåt: läroverk, folkskola, flickskola och yrkesskola, innebar att det i praktiken fanns fyra olika svenskämnen, anser Thavenius.

3. 1905 ombildades 1800-talets lärda skola till den kombination av realskola och gymnasium som kom att bestå fram till 1950-talet. Svenskämnet blev härmed det centrala bildningsämnet och dess undervisningstid utökades avsevärt fram till 1933. Från att tidigare ha varit så dominerande återfanns latinet hädanefter endast på en av gymnasiet linjer. 1919 fick Folkskolan dessutom en undervisningsplan, som kom att gälla ända till 1955. Enligt denna skulle en sexårig folkskola med heltidsläsning vara norm, vilket innebar att antalet halvtidsläsande elever kom att sjunka väsentligt under de följande decennierna.

1918 skapades ett enhetligt system av lärlingsskolor, yrkesskolor och fackgymnasier som kom att inordnas under stat och kommun. 1928 tillkom även kommunala flickskolor och läroverken öppnades helt för flickor. Dessa förändringar med hårdare regleringar medförde att svenskämnet fick en viktig ställning och att i stort sett alla elever kom att få svenskundervisning.

4. Efterkrigstiden förde med sig den största förändringen i skolans historia sedan den organiserade utbildningens tillkomst, vilken i princip kan sammanfattas med ordet massutbildning. 1950 fattades principbeslut om nioårig enhetsskola och 1970 blev gymnasieskolan en sammanhållen skolform som även inbegrep yrkesundervisning.

I samband med grundskolans första läroplan Lgr62 fick sedan modersmålsämnet den nya benämningen svenska. Thavenius påpekar att svenskämnet fick färre undervisningstimmar i det integrerade skolväsendet samtidigt som det skulle leva upp till nya förutsättningar och krav. Den relativa homogenitet i elevernas sociala och kulturella bakgrund som de parallella skolformerna hade inneburit, blev istället till heterogena sammanhållna grundskoleklasser.

#### *3.2.1.4. Svenskämnet från 60-tal till nutid*

Ett av Thavenius (1999, s. 16) viktigt konstaterande är att svenskämnet inte finns i någon absolut mening. Ämnet har ingen inneboende kärna, utan det är snarare den enskilde svenskläraren som definierar en egentlig uppgift för ämnet utifrån dennes egna normer och värderingar. I hög utsträckning påverkas naturligtvis individens normer av tidens rådande ideal.

Karin Dahl, lärare med lång erfarenhet av svenskundervisning i folkskola, grundskola och lärarutbildning, är författare till ett kapitel i *Svenskämnets historia* (1999), som behandlar svenskämnet innehåll. Hon ger en översikt över tidigare kursplaner i svenska samt över de politiska strömningar som påverkat svenskämnet innehåll över tid.

Med avstamp i 1960-talet beskriver Dahl hur färdighetsträningen vid denna tid kraftigt dominerar svenskundervisningen. Exempelvis påpekar Dahl att eleverna får träna fraser som används vid telefonsamtal samt hur man konverserar med olika typer av människor. Undervisningen bedrivs således på liknande sätt som i främmande språk. Dahl menar att det underliggande syftet med denna typ av undervisning var att få arbetarklassbarnen att tillägna

sig medelklassens språk (Dahl 1999, ss. 45-46). Detta arbetssätt innebär följaktligen en betoning av formalisering medan undervisningens innehåll och språkets funktion blir sekundärt.

Att svenskundervisningen till stor del kom att se ut på detta sätt hade sin förklaring i samhällets utveckling, anser Thavenius (1999, s. 127). Under åren efter andra världskriget moderniserades det svenska samhället ur många aspekter. Den industriella produktionen ökade och ställde allt högre krav på arbetskraftens kvalifikationer. Den samhälleliga utvecklingen krävde en befolkning med nyttoinriktade kunskaper och färdigheter, vilket är en huvudsaklig förklaring till den i skolundervisningen formaliserade färdighetsträningen. Den humanistiska bildningstradition som tidigare hade präglat modersmålsämnet i den högre skolan kunde inte stå upp mot de nya konkurrerande färdighetsbehoven.

Dahl (1999, s. 54) beskriver 1970-talets svenskundervisning som till viss del präglad av det utvecklingsarbete som ämnet då var föremål för. Den isolerade och strängt formaliserade färdighetsträningen ifrågasattes, men övningar i grundläggande färdigheter fortsatte ändå att ha en stark ställning i undervisningen. Det som framförallt skilde 1970-talets svenskundervisning från 1960-talets var att skolan kunde verka med stöd från en växande språksociologisk forskning som medförde ökad kunskap om barns språkutveckling och om klasskillnaderna i grundskolan.

Under 1980-talet debatterades kulturens roll i skolan. En s.k. klassikerdebatt initierades som ett resultat av att en statligt subventionerad serie av klassisk litteratur skapades, i syfte att främja litteraturläsningen i skolan. Den stora skiljelinjen gick, i vanlig ordning, mellan den sida som förespråkade studier i litteraturen i sig och litteraturhistoria, och den sida som hävdade lärarnas och elevernas behov att själva välja litteratur utifrån sammanhang och intressen (se Dahl 1999, s. 66). I likhet med dagens kanondiskussion var det dock få lärarröster som hördes i den offentliga debatten.

Vad gäller svenskundervisning av senare datum är det fortfarande svenska som ett färdighetsämne som dominerar starkt, menar Dahl (1999, s. 78). Detta förklarar hon med att tidsandan sedan 1980-talets mitt har kännetecknats av en tydlig strävan efter effektivitet och hävdande av individens rättigheter och möjligheter. Den slutsats Dahl drar av detta kan tolkas som att nutidens utpräglade effektivitetstänkande gör det svårt för svensklärare att motivera ett ämnesinnehåll utan ett för eleven explicit instrumentellt värde.

### **3.2.2. Danskämnets historia**

Seminarielektorn Sven Erik Henningsen vid Ribe Statsseminarium ger i sin bok *Danskfagets didaktik* (1995) en utförlig beskrivning av modersmålsämnets historia inom det danska skolväsendet. Som Henningsen påpekar är ett skolämnes undervisningsinnehåll en indikator på samhällets värderingar i ett vidare perspektiv. ”De förändringar, ett fags historie viser, er samtidig udtryk for de interesser og behov et samfund på forskellige historiske tidspunkter har i børnenes uddannelse” (Henningsen 1995, s. 29). Det historiska perspektivet är således nödvändigt för att bättre förstå sambandet mellan modersmålsämnenas innehåll och den rådande tidsandan.

Henningsens framställning av danskämnets historia har till skillnad från Thavenius beskrivning av svenskämnets historia sin utgångspunkt i vad som föreskrivs i skollagar och förordningar. Henningsen anser att den faktiska undervisningens historia inte låter sig återges, utan att man endast har styrdokument att förlita sig på. Den historik som Thavenius återger baserar sig likväl på det ämnesinnehåll som faktiskt kom till uttryck i undervisningen, vilket möjliggörs bland annat genom analyser av ögonvittnesskildringar i texter från de aktuella tidsperioderna.

### 3.2.2.1. 1800-tal

På 1800-talet fanns i Danmark, sedan lång tid tillbaka, den lärda skolan, eller latinskolan som den också benämns. I likhet med situationen i Sverige vände sig latinskolan dock endast till ett begränsat urval samhällsmedborgare. 1814 kom dock en skollag som innebar att undervisningsplikt infördes i hela landet och som därmed gjorde skolundervisning till en samhällsangelägenhet. Nu upprättades en föregångare till den danska folkskolan på landsbygden, kallad *almueskole* (allmogeskola). Samtidigt etablerades realskolor i städerna (se Henningsen, s. 30). Allmogeskolan hade huvudsakligen som syfte att förmedla den evangelisk-lutherska läran. Undervisningen i modersmålet inskränkte sig för elevernas vidkommande till att lära texter utantill, och de texter som lästes hade moraliska budskap som skulle verka karaktärsdanande. Eleverna skulle helt enkelt fostras till goda, rättskaffens människor (Henningsen 1995, s. 33).

I realskolan var modersmålsundervisningen mer mångfacetterad. Inom denna skolform lästes både prosa och poesi och eleverna fick träna såväl skriftlig framställning som grammatik. Det var denna slags modersmålsundervisning som senare fick utgöra grunden för danskämnet i den danska skolan. I realskolan ansågs undervisning i modersmålet bidra till elevernas bildning, inte i första hand till deras moraliska medvetenhet. Det ansågs följaktligen vara nödvändigt att ha goda kunskaper i och om modersmålet, för att en människa skulle betraktas som belevad och bildad av sin omgivning. Gemensamt för såväl allmogeskolan som realskolan var dock att danskämnet betraktades som ett färdighetsämne, och som ett redskapsämne för de övriga ämnena. I realskolan reducerades ämnets bildningsaspekt till att handla om att kunna tillämpa språket korrekt (Henningsen 1995, ss. 33-34).

Vid mitten av 1800-talet fick modersmålsämnet generellt en stärkt position i samhället. I de bredare folklagen ökade medvetandet om en särskild dansk identitet, konstaterar Henningsen (1995, ss. 35-36). Då den nationella identiteten till stor del kan kopplas till det gemensamma språket fick läsning av texter på danska en stor betydelse i skolan. Eleverna fick läsa danska folkvisor, sägner och berättelser som ökade medvetenheten om den nationella egenarten. Det ökande intresset för det danska gjorde att modersmålet som skolämne fick ett högre anseende.

### 3.2.2.2. 1900-talets första hälft

1899 infördes en ny skollag i Danmark, där begreppet folkskola användes för första gången. Även beteckningen danska på modersmålsämnet var en nyhet i och med denna lag, då ämnet fram till denna tidpunkt benämnts just modersmål. I samband med 1899 års folkskolelag blev dessutom danskämnet uttryckligen det viktigaste ämnet i folkskolan, påpekar Henningsen (1995, s. 36).

1903 infördes en ny skolform, mellanskolan, ett mellanled som skulle förbinda folkskolan med realskolan och gymnasiet. Denna skolform skulle förbereda eleverna för såväl en ämbetskarriär som för praktiska yrken. Alla elever som klarade inträdesproven hade tillträde, men då skolformen bara fanns i städerna var det i stort sett bara stadsbarn som gick där. Ett av danskämnets syften var att eleverna skulle tillägna sig en helhetsförståelse av ämnet. Det skulle både förmedla ett kulturarv och ge färdigheter och kunskaper som skulle vara till praktisk nytta för eleverna. Tidigare hade förmedling av kulturarvet som en del i bildningsidealet varit förbehållet ett fåtal, men i och med mellanskolan kom sådan undervisning fler till del.

Undervisningen handlade framförallt om läsning av danska skönlitterära verk som ansågs särskilt värdefulla samt att få kunskap om de mest betydande författarna. Men även färdigheter av praktisk betydelse ansågs viktigt, som tidigare nämnts, och undervisningen omfattade därför också övning i läsförståelse, skrivning och värtalighet. Även svenska språket ingick som en liten del i danskundervisningen med tyngdpunkten lagd på läsförståelse. I både

mellanskolan och realskolan var följaktligen danskan det centrala bildningsämnet (Henningsen 1995, ss. 37-39).

### *3.2.2.3. Danskämnet från 1960-tal till nutid*

Mellanskolan avskaffades som skolform 1958. Hädanefter kunde eleverna efter folkskolans sjunde klass välja att fortsätta i en praktisk utbildning i årskurs 8 och 9 eller i en treårig teoretisk realskola. Under 1950-talet inleddes en debatt om danskämnets mål och innehåll, en debatt som alltsedan dess hållits mer eller mindre levande. Det fastlagda bildningsinnehållet i danskundervisningen ifrågasattes och började lösas upp. Förutom dansk litteratur skulle även översatt utländsk litteratur ingå i danskämnet.

Liksom i många andra länder gav andra världskrigets erfarenheter anledning till att reformera ämnesinnehåll och styrande värderingar. Att arbeta för demokratiutveckling och förståelse mellan olika folk ansågs viktigare än att främja bildningsidealet och därmed det egna kulturarvet. Danskämnets mål skulle vara tvådelat, dels bestå av muntlig och skriftlig språkfärdighet, dels utgöra grund för den personliga utvecklingen. Det senare syftet var en tydlig influens från de reformpedagogiska idéer som funnits representerade i Danmark alltsedan 1920-talet (se Henningsen 1995, ss. 43-44).

1975 kom en ny folkskolelag som innebar att de tidigare skolformerna försvann och en enhetsskola skapades. Det innebar att alla elever skulle gå tillsammans från årskurs 1 till årskurs 9. Liksom i Sverige innebar enhetsskolans införande att medvetandet ökade om barns olika förutsättningar. Nya språksociologiska forskningsrön fick betydelse för skolans verksamhet. I den nya undervisningsvägledning för danskämnet som kom 1976 var ämnets bildningsaspekt borttagen till förmån för danska som ett färdighets- och kunskapsämne där kommunikationsaspekten blev dominerande. Det flerkulturella samhället bidrog till att bildningstraditionen ansågs mindre relevant och försvann helt på 1970-talet (Henningsen 1995, ss. 51-54).

1980-talet kom att präglas av kampen mellan förnyelse och reaktion. Med dåvarande undervisningsminister Bertel Haarders inverkan blev danska återigen det centrala bildningsämnet och skönlitteratur skulle vara dess kärna. Det vidgade textbegreppet fick betydelse genom att andra medier såsom bilder, film och TV också skulle ingå i ämnet konstaterar Henningsen (1995, ss. 55-58). I 1995 års undervisningsvägledning tydliggjordes detta ytterligare. Danska är ett bildningsämne och ämnet skall ses som en helhet. Språk och litteratur är tätt sammanknutet och kan inte separeras till två delar av ämnet. Benämningen bildningsämne motiveras med att färdigheter är en del av bildningen, varför begreppet har fått en vidare innebörd än den ursprungliga, förklarar Henningsen (1995, s. 62).

### **3.2.3. Norskämnets historia**

Modersmålsundervisningens historia i Norge skiljer sig från den i Danmark och Sverige i synnerhet ur två hänseenden, vilka vi inledningsvis tänker redogöra för kortfattat. Från 1300-talet fram till 1814 hörde Norge till Danmark och det danska språket var därför skriftspråk även i Norge. Däremot utmärktes det talade språket i Norge av ett norskt ljudsystem och av en norsk accent. Mellan 1814 och 1905 var Norge sedan i union med Sverige, vilket dock inte medförde någon försvenskning av språket. Tvärtom utvecklades dansk-norskan från 1830-talet alltmer mot ett eget norskt språk som ett resultat av medvetna åtgärder från bland andra norska författares sida. Bokmålet (eller riksmålet) blev resultatet av denna skriftspråksutveckling. Med danskan som grund fick därmed norskan ett eget skriftspråk. Det norska språket utmärker sig dock även genom att ha två officiella skriftspråkliga varianter. Förutom ovan nämnda bokmål finns även nynorsk (eller landsmål), som även det skapats på 1800-talet men med västnorska dialekter som grund (Nationalencyklopedins nätupplaga).



### 3.2.3.1. 1700-1800-tal

Liksom i de övriga skandinaviska länderna fanns i Norge fram till långt in på 1800-talet latinskolor. Från slutet av 1700-talet fanns modersmålsundervisning vid dessa skolor, men då handlade det naturligtvis inte om norska, utan om danska. Sveinung Nordstoga, högskolelektor i norska vid lärarutbildningen vid högskolan i Telemark, ger i sin bok *Inn i norskfaget* (2003) en beskrivning av de idéer som utgjort grunden för norskämnet innehåll i Norge. I förhållande till Thavenius och Henningsens respektive modersmålshistorik, intresserar sig Nordstoga mer för debatten kring norskämnet och sådant som i ett vidare perspektiv hör samman med modersmålsundervisningen. Förutom norska som skolämne intresserar sig Nordstoga även för norska som universitetsämne. Den skolämnehistoria han beskriver ger dock likväl en överblick över vad som har kännetecknat och påverkat modersmålundervisningen i Norge.

Latinskolorna i Norge genomgick en stor reform 1739 som medförde den första nedtecknade formuleringen om att även danska bör vara ett undervisningsspråk. Redan 1777 kom enligt Nordstoga (2003, s. 34) sedan den första danskspråkiga läseboken. Det tycks därför finnas skäl att anta att det var först mot slutet av 1700-talet som danska hade något egentligt utrymme i latinskolans undervisning. Nordstoga påpekar även att modersmålundervisningen vid denna tid bedrevs enligt samma mönster och präglades av samma språksyn som latinundervisningen, i likhet med situationen vid denna tid i de lärda skolorna i Danmark och Sverige. Inom den latinska bildningstraditionen utgjorde bl.a. retorik en viktig del. De läroböcker som användes i den lärda skolan gav därför t.ex. anvisningar om hur ett gott språk skulle brukas i tal och skrift. Stor vikt lades vid retorikens formaspekt, såsom stil och komposition (se Nordstoga 2003, ss. 34-37).

Under 1800-talets andra hälft gick utvecklingen mot ett starkt intresse för den inhemska litteraturen på bekostnad av klassisk europeisk litteratur. Detta var ingalunda unikt för Norge eller Danmark utan präglade även Sverige och Europa. Thavenius (1999) säger apropå de nationalromantiska strömningarna:

Till den gemensamma europeiska bakgrunden till modersmålsämnenas etablering hör behovet av att skapa en nation och senare vidmakthålla den. /.../ Nationalspråket och nationallitteraturen skapades med hjälp av föreställningar om att de representerade folksjälen och var uttryck för nationens och historiens sammanhållande band. Den romantiska filologin grundlade idéer om språket som ett enhetligt och enande uttryck för en homogen nation. Språket speglade en tidlös nationalkaraktär och en essentiell nationalanda (ss. 139-140).

Upphöjandet av det egna landets språk och litteratur var således något som präglade i stort sett hela Europa under 1800-talets andra hälft. Vad som framförallt gör Norges situation speciell är dess korta historia av frigörelse från den danska kulturen och tillkomsten av de nya nationalspråken. Demokratiseringen av det norska samhället är påtaglig under 1800-talet och sätter även spår i språksynen, vilket bland annat tillkomsten av nynorsk är ett uttryck för, konstaterar Nordstoga (2003, s. 37).

### 3.2.3.2. Norskämnet från 1960-tal till nutid

Under de första åren efter andra världskriget kännetecknades norskundervisningen i de norska skolorna av en nationsbyggnadssträvan liknande den under den nationalromantiska eran i slutet av 1800-talet. I undervisningen lästes kanoniserad skönlitteratur och eleverna drillades i att skriva enligt vedertagna stilideal. Nordstoga anser att norska som skolämne vid denna tid kunde liknas vid en komprimerad form av norska som vetenskapsämne. Under senare delen av 1960-talet fick norskämnet nytt innehåll och nya arbetssätt, främst som en konsekvens av enhetsskolans införande med sammanhållna klasser. Syftet med norskundervisningen blev nu att eleverna skulle få färdigheter i modersmålet som var praktiska i vardagslivet och

nödvändiga för samhällets ekonomiska tillväxt. Kanonlitteraturen ersattes av samtida och vardagsnära texter. Syftet med elevernas eget skrivande ändrades från att träna språklig formalia till att få en instrumentell funktion, exempelvis genom att eleverna skulle skriva referat, brev och rapporter (se Nordstoga 2003, ss. 25-26).

1970-talets norskämne kännetecknades av det vidgade textbegreppet och av att ämnets kommunikationsfunktion framhövdes. Norskundervisningen blev mer aktuell och samhällsorienterad, vilket låg i tiden. Allmänt sett präglades 1970-talet av ökad politisk medvetenhet och motstånd mot auktoriteter. Under 1980-talets senare del ändrade norskämnet återigen karaktär och kom att bli mer elevcentrerat. Barndomens egenvärde och elevens egna erfarenheter blev ofta fokus i ämnesinnehållet. Norskämnet har därefter fortsatt att utvecklas i en elevcentrerad riktning. 1997 års läroplan framhäver enligt Nordstoga (2003, s. 29) vikten av att elevens egen röst blir hörd, att elevens egen skriftliga produktion anses betydelsefull och av att norskämnet öppnar sig för samarbete med andra skolämnen.

## 4. Tillvägagångssätt

### 4.1. Val av metod: Textanalys

”Att analysera något är i en allmän betydelse att identifiera och undersöka dess komponenter” fastställer Göran Bergström och Kristina Boréus, författare till den textanalytiska metodboken *Textens mening och makt* (2005, s. 18). Textanalys innebär att texter undersöks i egenskap av att vara resultat av mänskligt tankegods. Texterna är intressanta eftersom de innehåller sådant som någon eller några personer velat förmedla till andra. Innehållet i texter påverkar människors sätt att tänka och handla, vilket innebär att studier av texter blir nödvändiga då man vill försöka förstå samhällsvetenskapliga fenomen.

Eftersom analys av nationella styrdokument är ett centralt inslag i denna studie, är komparativ textanalys ett adekvat metodval. Vårt intresse är uteslutande riktat mot innehållet i ett antal kursplaner i modersmålsämnet. Eftersom denna studie följaktligen inte syftar till att säga något om kursplanernas genomslag i den faktiska undervisningen, finns inget behov av kompletterande metoder.

Vid textanalys blir tolkning ett ofrånkomligt moment i arbetet. Men som Bergström och Boréus påpekar (2005, s. 24-25) är tolkning omöjlig utan ett visst mått av förförståelse. Det är vår övertygelse att vi i undersökningsarbetet har haft stor fördel av att vi är bekanta med hur läroplaner och kursplaner brukar vara utformade och formulerade. Vår förförståelse har således haft betydelse vid denna studie.

En svårighet med vår undersökning är att analysmaterialet delvis består av texter på andra språk än vårt modersmål. Dock handlar det om texter på språk som är mycket lika svenskan. I de fall tveksamheter uppstår om översättning är detta enkelt att kontrollera. Däremot är det svårt att undkomma problemet med ord med likartad betydelse men med viss betydelseförskjutning. Ett och samma ord kan ha något skiftande valör i olika språk. Detta problem bör dock inte försvåra vår analys, eftersom de undersökningar vi skall göra inte påverkas av sådana små skillnader.

#### 4.1.1. Innehållsanalys

Det finns olika textanalytiska inriktningar att använda sig av beroende på vilken sorts text som skall analyseras och vilken aspekt av texten som står i fokus för intresset. I vår undersökning väljer vi att använda oss av den textanalytiska metoden innehållsanalys. Vi bedömer att det är den lämpligaste inriktningen vid en komparativ analys där texternas innebörd står i fokus och där kvantitetsaspekten har betydelse. En del av vår undersökning syftar som bekant till att jämföra målformuleringarna i tre olika kursplaner med avseende på såväl innebörd som antal.

Innehållsanalys handlar om att mäta vissa företeelser i texter, exempelvis att räkna förekomsten av vissa ord eller formuleringar. Eftersom tillvägagångssättet innebär att företeelser kvantifieras, betraktas metoden som kvantitativ. I praktiken kan den dock ofta även vara kvalitativ. När en text kräver komplicerade tolkningar innan en företeelse kan räknas, tillämpas metoden kvalitativt. Vår undersökning, som innebär att slutmålen i tre olika kursplaner klassificeras enligt olika kategorier, inbegriper även en sådan kvalitativ analys. Vissa slutmål är entydiga och därför enkla att klassificera, medan andra är mångtydiga och komplicerade och därför kräver en utförligare analys.

Vid innehållsanalys av stora textmängder är det inte ovanligt att särskilda datorprogram används för att utföra omfattande kvantitativa analyser. Nackdelen med dessa är att analysen inte inbegriper någon avancerad information om de sammanhang inom vilka en viss företeelse

nämns. Med manuella analyser kan naturligtvis betydligt mer komplicerade bedömningar och tolkningar göras, konstaterar Bergström och Boréus (2005, ss. 44-45). Eftersom vårt analysmaterial endast utgörs av tre kursplaner är förutsättningarna goda för en manuell innehållsanalys, vilket möjliggör mer komplicerade tolkningar. I praktiken är följaktligen vår undersökningsmetod snarare en kombination av innehållsanalys och djupare textanalys, varför studien är såväl kvantitativ som kvalitativ. Bergström och Boréus (2005, s. 45) påpekar att det finns olika textanalytiska mellanformer där innehållsanalys utgör en av delarna. De konstaterar vidare att man med fördel kan ”förena innehållsanalys med andra slags analyser av samma material”.

En begränsning med den innehållsanalytiska metoden är den visar på det som finns uttalat i texten och förbiser det outtalade. Det är således textens manifesta innehåll som kodas. Det betyder att den innehållsanalytiska metoden inte är helt ändamålsenligt när t.ex. texter med underförstådda budskap behandlas. Följaktligen finns risken att den verkligt intressanta informationen förbises. Å andra sidan är det i praktiken inte heller möjligt att i en innehållsanalys koda det outtalade, eftersom detta skulle innebära svåra reliabilitetsproblem. I studier där avsikten är att undersöka det underförstådda finns därför istället andra textanalytiska inriktningar och metoder som är bättre lämpade, förslagsvis diskursanalys (se vidare Bergström och Boréus 2005, s. 77).

Till innehållsanalysens fördelar hör dock att den i egenskap av att vara den enda kvantitativa textanalytiska inriktningen ger ett resultat med hög grad av kontrollerbarhet. Den har dessutom sina rötter i en empirisk vetenskapssyn konstaterar Bergström och Boréus (2005, s. 45). I denna studie skall eventuella outtalade budskap inte medföra några egentliga problem. Som officiella styrdokument skall kursplanerna vara både tydliga och uttömmande. Det som inte uttrycks explicit skall heller inte tas i beaktande. Otydliga formuleringar kan inte tolkas på annat sätt än att läraren ges utrymme att handla efter eget tycke och efter de egna förutsättningarna. Därför finns inga skäl att anta att vi går miste om något väsentligt budskap i kursplanerna när vi använder oss av en innehållsanalys, i synnerhet inte som vi utför den manuellt.

## **4.2. Val av material: Nationella styrdokument**

En komparativ modersmålsdidaktisk studie av detta slag kräver tydliga avgränsningar av det material som skall undersökas. Därför bestämde vi oss efter omfattande diskussioner, funderingar och avgränsningar att genomföra en kvalitativ textanalys av komparativt slag av grundskolans kursplan i modersmålsämnet i Sverige, Danmark och Norge. Urvalet av de för studien aktuella länderna har gjorts utifrån föreställningen att vi ville jämföra länder som är mycket lika varandra såväl språkligt som kulturellt. Mellan samtliga nordiska länder, och följaktligen även mellan de skandinaviska, finns det dessutom ett nära samarbete på nationell nivå inom många olika områden bl.a. språk och utbildning.

Språkets stora betydelse vid en kvalitativ textanalys har givetvis också haft betydelse vid urvalet av de länder som har studerats. Vi behärskar de för studien aktuella språken i tillräckligt stor utsträckning för att vi skall kunna genomföra en kvalitativ textanalys av de aktuella styrdokumenten. Vi har dock varit mycket uppmärksamma vid analysen detta material. Vid en kvalitativ textanalys i allmänhet, och vid kvalitativ textanalys av texter på ett annat språk än det egna modersmålet i synnerhet, är det mycket viktigt att vara medveten om det ofta finns flera olika tolkningsmöjligheter. Det norska språket har dessutom, som tidigare påpekats, två olika skriftspråk, nynorsk och bokmål. Vi har dock valt att studera texter skrivna på bokmål, eftersom denna skriftspråkvariant förekommer mer frekvent i Norge.

### **4.2.1. Kort beskrivning av de svenska, danska respektive norska styrdokumenterna**

Styrdokumenterna i de för studien aktuella länderna ser något olika ut. De har t.ex. inte riktigt samma betydelse och funktion i de tre länderna. Därför är en kort beskrivning av respektive lands styrdokument nödvändig för denna studie. Gemensamt för de tre länderna är dock att styrdokumenterna utgörs av en reglering i lagen, av en allmän del samt av ämnesspecifika delar. Istället för att studera den allmänna och övergripande delen har vi valt att koncentrera oss på den ämnesspecifika del som berör modersmålsämnet i respektive land. Decentraliseringen i de olika länderna har dessutom medfört att mer eller mindre läroplans- och kursplansarbete är förlagt på kommun- och skolnivå. Vi har dock valt att inte utöka denna studie med sådana lokala exempel.

#### *4.2.1.1. De svenska styrdokumenterna*

I Sverige har alla barn s.k. skolplikt från 7 t.o.m. 16 års ålder. Om föräldrarna vill kan dock deras barn få börja skolan vid 6, 7 eller 8 års ålder. Utbildningen skall vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Skolverket konstaterar att medan skollagen anger ”skolans grundläggande uppdrag och de övergripande målen för skolans verksamhet” beskriver läroplanerna ”verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet”. Kursplanerna kompletterar respektive läroplan och ”anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne”. Kursplanerna ska, enligt Skolverket, följaktligen visa hur ett ämne eller en kurs kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med de värden och mål som anges i läroplanen. De är dock utformade på ett sätt som lämnar stort utrymme för tolkning, trots att det även finns betygskriterier som anger vilken kunskapsnivå eleverna måste uppnå för respektive betyg (se [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

#### *4.2.1.2. De danska styrdokumenterna*

I Danmark har alla barn s.k. undervisningsplikt, dvs. inte skolplikt, från 7 t.o.m. 16 års ålder. (Därutöver finns även ett valbart 10:e läsår). Undervisningsplikten innebär att det, förutsatt att vissa minimikrav uppfylls, är föräldrarna som avgör om deras barn skall få sin undervisning i den allmänna skolan (*Folkeskolen*), i privatskola eller genom undervisning i hemmet. Det danska skolväsendet är följaktligen inte lika enhetligt som det svenska. *Folkeskoleloven* är i och för sig den gemensamma lag som reglerar det danska grundskolesystemet. Den innefattar bestämmelser om folkskolans syfte, gemensamma nationella mål med undervisningen, lärarkvalifikationer, undervisningsplikt och ansvarsfördelning m.m. Det danska skolsystemet är dock ett mycket decentraliserat system.

Även om läroplanen produceras på nationell nivå av den danska riksdagen, och trots att riktlinjerna för målen i de enskilda ämnena dras upp av det danska undervisningsministeriet (se [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)), är det på lokal nivå och på de enskilda skolorna som det avgörs hur dessa mål skall uppnås. Undervisningsministeriets riktlinjer betraktas följaktligen enbart som rekommendationer, men i stort sätt alla skolor väljer ändå att följa dessa riktlinjer. I en omfattande motsvarighet till den svenska kursplanen, *Fælles Mål*, fastställer Undervisningsministeriet ämnets syfte samt dess centrala kunskaps- och färdighetsområden. De olika kursplanerna innehåller även bindande nationella slutmål för respektive ämne samt olika delmål och anvisningar som skall vara vägledande vad gäller ämnets timantal, uppbyggnad och progression.

#### *4.2.1.3. De norska styrdokumenterna*

Norge har, liksom Sverige, skolplikt från 6 t.o.m. 16 års ålder. I Norge är följaktligen grundskoleutbildningen, sedan den senaste norska grundskolereformen, 10-årig. Grundskolan regleras i den norska motsvarigheten till den svenska skollagen, *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*. Grundskolan i Norge utgår från principen med

ett enat skolsystem, som bidrar till jämställd och anpassad undervisning för alla elever, utifrån ett gemensamt nationellt läroplansverk (se [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). Innehållet och ramen för grundskolans undervisning är följaktligen fastställt i detta läroplansverk, *Kunnskapsløftet*.

Läroplansverket består av en generell del som beskriver grundskolans syfte, de övergripande målen med undervisningen samt grundskolans värdegrund. Läroplanen innehåller även en sammanfattning av den norska skollagen, som bl.a. beskriver ansvarsfördelning samt timplaner för de olika ämnena. Dessutom innehåller den samtliga kursplaner för grundskolans olika ämnen. Kursplanerna anger syfte, huvudområden, grundläggande färdigheter, och kunskapsmål för respektive ämne samt bestämmelser för den slutliga utvärderingen av elevens kunskaper i ämnet.

### 4.3. Bearbetning av data

Vid undersökningen av **selektionsfrågan** är det en innehållsanalytisk metod i ovan beskrivna betydelse som vi kommer att använda oss av. Genom att systematiskt analysera de tre kursplanernas målformuleringar klassificerar vi varje mål i enlighet med Malmgrens definitioner av tre olika ämnesuppfattningar inom svenskämnet. De tre kategorier som Malmgren identifierar är som tidigare nämnts: **Svenska som färdighetsämne**, **svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne** och **svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne** (se Malmgren 1996, ss. 87-89). Dessa tre kategorier är inte unika för svenskämnet utan kan, anser vi, tillämpas på så gott som alla modersmålsämnen, åtminstone på dem som ingår i en skoltradition liknande Sveriges. Definitionerna är således i lika hög grad tillämpliga vid analyserna av danskämnets och norskämnets kursplaner, vilket vi har använt oss av i vår studie. Förfarandet är således följande:

1. I kursplanerna i modersmålsundervisning i de för studien aktuella länderna analyserar vi specifikt de målformuleringar som anger vad varje elev skall kunna när de slutar grundskolan. I den danska kursplanen kallas dessa mål ”Slutmål efter 9./10. klassetrin”, i den norska kursplanen kallas de ”Kompetansemål etter 10. årstrinn” och i den svenska kursplanen benämns målen ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret”.

Då de svenska uppnåendemålen är mycket få till antalet jämfört med de danska och norska, har vi gjort valet att även inbegripa de svenska s.k. strävansmålen i analysen. Dessa mål benämns i den svenska kursplanen ”Mål att sträva mot”. Av de tre länder som ingår i denna studie är det endast i Sverige som kursplanen har två nivåer på de slutmål som eleverna skall bedömas utifrån vid avslutad grundskoleutbildning. Strävansmålen är visserligen inte bindande, men vi anser att det ändå är motiverat att innefatta dessa i analysen, inte minst för att öka jämförbarheten vad gäller målens antal. Vid sidan av slutmålen ger dessutom även strävansmålen anvisningar om ämnets inriktning.

2. Vid analysen av de tre kursplanerna läste vi igenom ett mål i taget och klassificerade det sedan i enlighet med de tre definitioner av modersmålsämnet som vi har använt i vårt klassifikationsschema. Detta arbete utförde vi enskilt, dvs. var och en för sig. Till vår hjälp hade vi, vid behov, ordböcker.

3. Vi jämförde sedan våra respektive klassificeringar för att på så vis kontrollera att de överensstämde. I det fåtal fall där det visade sig att vi hade gjort olika bedömningar diskuterade vi oss fram, med stöd i de tre kategorierna i klassifikationsschemat, till den mest adekvata lösningen. Det visade sig att denna typ av situation i regel uppstod vid mycket diffust formulerade målformuleringar, varför vi anser att det är motiverat att problematisera

dessa fall i resultatredovisningen. Dessa samt övriga exempel som diskuteras och problematiseras i resultatredovisningen översätts inte, utan redovisas på svenska, danska respektive norska.

4. Efter att själva tolkningsarbetet genomförts återstod att kvantifiera målen, d.v.s. att räkna hur många mål som tillhör respektive kategori. Själva antalet mål kan vara intressant i sig, men ännu intressantare är hur stor andel av det totala antalet mål som varje kategori utgör. Att fastställa detta var det sista steget i innehållsanalysen.

Vad gäller den andra frågeställningen som vi i denna studie söker svar på, **legitimitetsfrågan**, är kvantitetsaspekten av underordnat intresse. Här handlar det istället om en mer kvalitativt inriktad undersökning, nämligen en undersökning av *hur* kunskaps- och färdighetsmålen motiveras i de tre kursplanerna, dvs. *hur* det ämnesinnehåll som nämns i kursplanerna, motiveras i respektive lands kursplan. Formuleringar som försöker berättiga existensen av ett skolämne eller som framhäver betydelsen av ämnet som helhet, har vi dock valt att inte redovisa i denna studie.

Bergström och Boréus (2005, s. 44) påpekar att den innehållsanalytiska metoden även kan användas ”på ett vidare sätt och inkludera varje analys som syftar till att på ett systematiskt sätt beskriva textinnehåll”. Det är denna vidare tillämpning av den innehållsanalytiska metoden som vi anser är ändamålsenlig för att undersöka denna fråga. Genom systematiska genomläsningar av kursplanstexterna kan vi i dessa söka formuleringar som på något sätt rättfärdigar målen. Då de tre ländernas kursplaner är olika utformade, förväntade vi oss att denna typ av motiveringar kunde återfinnas i stort sett var som helst i dessa. Därför valde vi att, för att besvara denna frågeställning, undersöka kursplanerna i sin helhet.

## 4.4. Studiens tillförlitlighet

Tre nyckelbegrepp vid diskussioner om studiers tillförlitlighet är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Nedan följer en redogörelse för tillförlitligheten hos denna studie utifrån dessa begrepp.

### 4.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet hos analysinstrumentet. I denna studie har vi som bekant använt oss av tre förhandsdefinierade kategorier av svenskämnet för att klassificera samtliga mål i den svenska, danska respektive norska kursplanen i modersmålsämnet. Vi anser att de tre kategorierna är klart och tydligt definierade av Malmgren, vilket ger ett bra utgångsläge ur reliabilitetssynpunkt. Trots det är det svårt, för att inte säga omöjligt, att undkomma ett visst mått av godtycklighet i kodningsarbetet. Detta beror på att målen ofta är formulerade för att inbegripa flera olika syften samt att vissa av de begrepp som används är vaga i sin betydelse.

Malmgren (1996, s. 89) påpekar att de tre definitionerna är teoretiska konstruktioner som i den praktiska undervisningen sällan påträffas i renodlad form. Detsamma gäller i någon mån målformuleringarna i kursplanerna. *Ett* mål återspeglar inte alltid *en* ämnessyn. Därför är det stundtals mycket svårt att upprätthålla en fullständig reliabilitet i denna studie. En åtgärd vi vidtar för att stärka reliabiliteten är att vi analyserar kursplanerna enskilt, dvs. var och en för sig. I de eventuella fall våra resultat skiljer sig åt krävs en djupare analys, varefter vi enats kring det till synes mest adekvata svaret. Naturligtvis blir dessa svar beskaffade med en viss godtycklighet, vilket vi anser vara ofrånkomligt. Ett urval av de målformuleringar som inte tolkas entydigt av oss båda och som därmed ger upphov till tvekan och osäkerhet kommer att problematiseras i resultatavsnittet, varför svårigheten med sådana fall redovisas.

#### 4.4.2. Validitet

Validitetsfrågan åsyftar huruvida studien verkligen undersöker det den avser att undersöka. I en innehållsanalys handlar validitetsproblematiken ofta om att kodningsenheter tas ur sitt sammanhang, vilket t.ex. är fallet i den tidigare nämnda datorbaserade innehållsanalysen. Validiteten i en innehållsanalytisk studie blir även låg om man hävdar att ett visst ord representerar en viss idé och sedan räknar hur många gånger detta ord förekommer i en text, utan att ta hänsyn till i vilken kontext det förekommer. Däremot blir reliabiliteten hög med ett sådant tillvägagångssätt, eftersom det är fullständigt klart vad som skall räknas och det blir därmed också enkelt att kontrollräkna.

I vår studie är förhållandet mellan reliabilitet och validitet snarare det omvända. Då reliabiliteten kan vara osäker på grund av komplexa målformuleringar, vågar vi däremot hävda att validiteten är hög. Eftersom vi utför en manuell innehållsanalys kombinerad med en djupare textanalys, kan vi vara säkra på att mäta det som vi avser att mäta. För att besvara selektionsfrågan använder vi oss endast av de i kursplanerna väl avgränsade målformuleringarna, eftersom det är i dessa som det anges *vad* eleverna faktiskt *skall* kunna vid avslutad grundskoleutbildning. Vid undersökningen av legitimitetsfrågan identifierar vi de formuleringar i kursplanerna som motiverar ämnesinnehållet.

Ur validitetssynpunkt är legitimitetsfrågan förvisso en aning mer komplicerad än selektionsfrågan, eftersom legitimitetsansatser inte presenteras systematiskt i kursplanerna. Motiveringar till ett och samma ämnesinnehåll kan därför förekomma ett flertal gånger, men på olika ställen i texten och olika formulerade. Vår manuella analys innebär dock att risken att formuleringar lyfts ur sitt sammanhang är mycket liten. Detta gäller såväl vid analysen av selektionsfrågan som vid analysen av legitimitetsfrågan.

#### 4.4.3. Generaliserbarhet

Eftersom denna studie bygger på analys av tre unika dokument, d.v.s. tre olika kursplaner från tre olika länder, kan resultaten endast gälla för de aktuella kursplanerna. Resultaten är med andra ord inte generaliserbara. Bergström och Boréus nämner överhuvudtaget inte begreppet generaliserbarhet i sina kritiska reflexioner kring den innehållsanalytiska metoden. Vi bedömer dessutom att generaliserbarhet inte är relevant i denna typ av textanalys, eftersom syftet är att beskriva unika dokument. Som framgår av Staffan Stukáts (2005, s. 129) genomgång av vad generaliserbarhet innebär, är detta främst ett viktigt begrepp i studier som strävar efter att vara representativa, något som denna studie alltså inte gör.



## 5. Resultat

Med denna studie avsåg vi att genomföra en komparativ textanalys för att på så vis analysera och problematisera de likheter och skillnader som finns mellan grundskolans kursplan i modersmål i Sverige, Danmark och Norge. I detta avsnitt avser vi att redovisa resultatet av denna textanalys. Detta avsnitt kommer följaktligen att utgöras av två olika delar, där den första delen är en redovisning av den s.k. selektionsfrågan, medan den andra delen är en redovisning av den s.k. legitimitetsfrågan.

### 5.1. Selektionsfrågan

Genom selektionsfrågan behandlas vad som i kursplanerna lyfts fram som undervisningens innehåll. Vad lyfts i kursplanerna fram som kunskap värd att förmedla? De slutmål eleverna förväntas ha uppnått vid avslutad grundskoleutbildning klassificeras i kategorierna modersmålsämnet som färdighetsämne, modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne samt modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. På så vis förväntar vi oss att de likheter och skillnader som finns mellan de för studien aktuella kursplanerna, vad gäller ämnets innehåll, tydligt skall framkomma.

När resultatet av analysen redovisas presenteras de tre kategorierna var och en för sig, men därefter följer en sammanfattning i vilken resultaten jämförs. Vid analysarbetet upplevde vi vid flera tillfällen att det var problematiskt att klassificera slutmålen i de kategorier som vi hade till vårt förfogande. Många intressanta exempel kommer därför att lyftas fram och diskuteras, med förhoppningen att vi kan motivera våra resultat med en systematisk och konsekvent analys.

#### 5.1.1. Modersmålsämnet som färdighetsämne

Enligt Malmgrens definition av ämnet, eller ämnesuppfattningen, svenska som färdighetsämne, innebär **modersmålsämnet som färdighetsämne** att undervisningen bygger på en formalisering av färdighetsträningen. ”Huvudtanken är att eleverna ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med olika delfärdigheter. Träningen sker genom att olika moment återupprepas” (1996, s. 87). Modersmålsämnet reduceras på så vis i princip till att uteslutande vara ett språkämne, ett ämne vars funktion är att vara till nytta i elevernas vardag. Det förekommer mycket lite litteraturläsning, innehållet för färdighetsträningen blir sekundärt och sammanhang saknas ofta.

Malmgrens beskrivning av denna kategori är, anser vi, tämligen konkret, och följaktligen var det vid analysarbetet även förhållandevis enkelt att avgöra vilka slutmål som skulle klassificeras i enlighet med denna. Nedan följer en tabell där vi redovisar andelen slutmål i respektive lands kursplan i modersmålsämnet, som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne. Därefter följer en redogörelse av analysarbetet med denna kategori, som även inkluderar ett antal intressanta exempel på mål som har klassificerats i enlighet med denna.

Tabell 1: Redovisning av andelen slutmål (omräknat till procent) som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne

	Sverige		Danmark	Norge
	Uppnåendemål	Strävansmål		
<b>Modersmålsämnet som färdighetsämne</b>	83 %	43 %	56 %	52 %

Gemensamt för de tre, för denna studie aktuella, kursplanerna i modersmålsämnet är att slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, förekommer med förhållandevis hög frekvens. De siffror som presenteras här kan dock i viss utsträckning betraktas som något missvisande eftersom slutmålen i den svenska kursplanen, till skillnad från slutmålen i den danska respektive den norska, ofta består av flera delmål. I den danska respektive norska kursplanen har delmål av detta slag istället separerats till flera, mer lättöverskådliga slutmål.

Även om det vid analysarbetet var förhållandevis enkelt att fastställa vilka slutmål som skulle klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, var det ett antal slutmål som var problematiska att klassificera. Ibland berodde detta på att slutmålen innehöll flera olika delmål, av vilka några tydligen borde placeras i en kategori, medan andra snarare borde placeras i någon av de andra två. Sådana slutmål placerades i den kategori där det till övervägande del var motiverat att placera dem. Ibland var det istället en vaghet i slutmålets formulering eller t.o.m. ett enstaka ordval som gjorde att det var problematiskt att klassificera det enligt någon av de tre kategorierna som vi hade till vårt förfogande. Även sådana slutmål placerades i den kategori där det till övervägande del var motiverat att placera dem.

#### Exempel 1

Sverige: Eleven skall ”kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstexter om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det” (2002, s. 100).

Detta slutmål är problematiskt att klassificera enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne eftersom slutformuleringen antyder att eleverna inte enbart ”ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med olika delfärdigheter” (Malmgren 1996, s. 87), i detta fall förmågan att läsa. Eleverna förväntas dessutom kunna återge samt reflektera över ett reellt innehåll i de texter de läser. Därmed skulle detta slutmål även kunna klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. Vi har dock valt att trots detta klassificera slutmålet enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, eftersom vi anser att eleverna efter avslutad grundskoleutbildning främst förväntas ha tillägnat sig färdigheten att kunna läsa.

#### Exempel 2

Danmark: Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kunskaaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at ”gøre rede for sproget som handlemulighed og anvende det i en form, der passer til situationen” (2003, s. 13).

Liksom i exemplet från den svenska kursplanen i modersmålsämnet (exempel 1) var detta slutmål problematiskt att klassificera enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, eftersom delar av slutmålet är formulerat på ett sådant vis att det istället skulle kunna klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. I det

danska slutmålet är i och för sig inte detta lika tydligt som i det svenska exemplet, men slutmålets formulering antyder ändå att eleverna förväntas ha förvärvat en förmåga som överstiger den rent formella färdigheten att kunna anpassa sitt talspråk till talsituationen. Eleverna förväntas därutöver även vara medvetna om, samt kunna redogöra för, sina möjligheter att använda sig av sitt talspråk i olika talsituationer.

### Exempel 3

Norge: Mål för opplæringen er at eleven skal kunne ”gjenkenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster” (2006, s. 8).

Detta slutmål var problematiskt att klassificera enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne p.g.a. den kontext i vilken det förekommer. Målformuleringarna i den norska kursplanen i modersmålsämnet är uppdelade under rubrikerna *Muntliga tekster*, *Skriftliga tekster*, *Sammensatte tekster* samt *Språk og kultur*. Det slutmål som återges i exemplet ovan (exempel 3) har placerats under rubriken *Skriftlige tekster*, varför slutmålet följaktligen behandlar elevernas förmåga att kunna producera skriftliga texter.

Utöver denna formella färdighet innebär detta slutmål att eleverna även skall behärska förmågan att kunna identifiera och förstå olika språkliga verkningsmedel. Dessutom skall de kunna använda sig av dessa på ett korrekt sätt då de producerar egna texter. Formuleringen av detta slutmål innebär därför att det även skulle kunna klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. Vi har dock valt att trots detta klassificera det enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, eftersom vi anser att den kontext i vilket det förekommer innebär att eleverna efter avslutad grundskoleutbildning främst förväntas ha tillägnat sig färdigheten att kunna skriva.

#### 5.1.2. Modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne

Enligt Malmgrens definition av ämnet, eller ämnesuppfattningen, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne, har **modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne** ett förhållandevis bestämt ämnesinnehåll. ”I centrum står förmedlingen av ett kulturarv som betraktas som omistligt. Kulturarvet omfattar ett urval av de litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för som de mest värdefulla” (1996, s. 88). Genom att tillägna sig detta gemensamma kulturarv får eleverna en gemensam kulturell referensram. Denna ämnesuppfattning inkluderar, enligt Malmgrens definition, även språklära, dvs. grammatik och språkhistoria.

Också Malmgrens beskrivning av denna kategori är tämligen konkret, och följaktligen var det vid analysarbetet även förhållandevis enkelt att avgöra vilka slutmål som skulle klassificeras i enlighet med denna. Nedan följer en tabell där vi redovisar andelen slutmål i respektive lands kursplan i modersmålsämnet, som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Därefter följer en redogörelse av analysarbetet med denna kategori, som inkluderar ett antal intressanta exempel på mål som har klassificerats i enlighet med denna. Gemensamt för de tre, för denna studie aktuella, kursplanerna i modersmålsämnet är att de slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne, förekommer med förhållandevis låg frekvens.

Tabell 2: Redovisning av andelen slutmål (omräknat till procent) som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne

	Sverige		Danmark	Norge
	Uppnåendemål	Strävansmål		
<b>Modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne</b>	17 %	14 %	6 %	11 %

Även om det vid analysarbetet var förhållandevis enkelt att fastställa vilka slutmål som skulle klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne är det mycket intressant att jämföra några av de slutmål som har klassificerats enligt denna kategori. Formuleringen av dessa slutmål varierar nämligen kraftigt mellan de tre kursplanerna vad gäller såväl omfattning som grad av konkretion. Analysarbetet visade även att det fåtal slutmål som var problematiska att klassificera antingen bestod av flera olika delmål eller var ytterst otydliga i sina formuleringar. Sådana slutmål placerades, som tidigare angetts, i den kategori där det till övervägande del var motiverat att placera dem.

#### Exempel 4

Sverige: Eleven skall ”kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka” (2002, s. 100).

Den svenska formuleringen är mycket oprecis. Hur många skönlitterära verk och hur många olika författarskap skall undervisningen behandla? Hur skall läraren kunna avgöra vilka skönlitterära verk och författarskap som har haft betydelse för människors sätt att leva och tänka? Betydelse för vilka människor, var någonstans i världen och under vilken period i historien? Detta slutmål kan dock dess vaghet till trots, anser vi, ändå klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne.

En komplikation vid analysarbetet med den svenska kursplanen i modersmålsämnet är uppdelningen av slutmålen i strävansmål respektive uppnåendemål. Samtliga slutmål, hämtade från den svenska kursplanen, som hittills anförts i denna studie, är exempel på s.k. uppnåendemål. Inte heller de strävansmål som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne ger någon specifik vägledning vad gäller urval och omfattning av den litteratur som eleverna förväntas ha tillägnat sig efter avslutad grundskoleutbildning.

#### Exempel 5

Sverige: Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven ”får möjlighet att *förstå kulturell mångfald* genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen (2002, s. 97).

Den kursiverade formuleringen *förstå kulturell mångfald* innebär att detta slutmål även skulle kunna klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. En förutsättning för att eleverna skall kunna uppnå denna förståelse är dock att de överhuvudtaget har möjlighet att tillägna sig skönlitteratur av olika slag. Därför har vi ändå valt att klassificera detta slutmål enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Syftet med denna ämnesuppfattning är enligt Malmgren (1996, s 88) dessutom att ”eleverna i skolan skall få en gemensam kulturell referensram”, något som de kan få genom att *möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen*.

Av de tre kursplanerna i modersmålsämnet är det endast den danska kursplanen i modersmålsämnet som har ett slutmål som utan vidare analys kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne.

#### Exempel 6

Danmark: Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kunskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at opleve og lære om dansk litteratur og kulturel tradition og udvikling, bl.a. gennem kendskab til folkeviser, Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg” (2003, s. 13).

Enligt Malmgren är förmedlingen av ett kulturarv centralt för ämnesuppfattningen. Detta kulturarv ”omfattar ett urval av de litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för som de mest värdefulla” (1996, s. 88). Intressant och anmärkningsvärt är att det endast är i den danska kursplanen som ett antal författare rekommenderas, även om det uteslutande är det danska kulturarvet som lyfts fram och preciseras i just detta exempel. Därmed är den danska formuleringen betydligt mer precis än såväl den svenska som den norska. Dessutom finns det till den danska kursplanen i modersmålsämnet en mycket omfattande lärarhandledning, i vilken även det nordiska perspektivet lyfts fram med konkreta förslag på nordisk litteratur som kan ingå som ett inslag i undervisningen.

#### Exempel 7

Norge: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ”lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjonlitterære og saksperegede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri” (2006, s. 8).

Att klassificera den norska formuleringen visade sig vara betydligt mer problematiskt. I stor utsträckning kan detta slutmål även klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, eftersom språkfärdigheterna läsa och skriva lyfts fram. Av slutmålen i den norska kursplanen är det dock endast denna mycket vaga formulering som berör vilka skrivna texter eleverna förväntas ha tillgodogjort sig efter avslutad grundskoleutbildning. I likhet med den svenska formuleringen ställs det i detta exempel höga krav på lärarens förmåga att avgöra *vilka* texter som skall presenteras för eleverna.

### 5.1.3. Modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne

Enligt Malmgrens definition av ämnet, eller ämnesuppfattningen, svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne skiljer sig **modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne** från de båda tidigare ämnesuppfattningarna genom att kategorin ”mer utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar” (1996, s. 89). Färdighetsträningen funktionaliseras och inordnas i ett sammanhängande kunskapsökande arbete, inte sällan ämnesövergripande. Därför blir också innehållet viktigt och bestäms i större utsträckning utifrån individens behov och förutsättningar. ”Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem” (Malmgren 1996, s. 89). Elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden betraktas som en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling.

Även om också beskrivningen av denna kategori kan betraktas som tämligen konkret, var det tveklöst analysarbetet med de slutmål som klassificerades i enlighet med denna som utgjorde den mer problematiska delen av vårt analysarbete. Åtminstone vad gäller den svenska och den norska kursplanen var det svårt att enbart utifrån de olika slutmålen avgöra om de i praktiken faktiskt innebär att färdighetsträningen funktionaliseras och inordnas i ett

sammanhängande kunskapssökande arbete. Detta beror sannolikt på att dessa kursplaner i så pass stor utsträckning skall tolkas av den enskilda läraren.

Nedan följer, liksom tidigare, en tabell där vi redovisar andelen slutmål i respektive lands kursplan i modersmålsämnet, som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. Därefter följer en redogörelse av analysarbetet med denna kategori, som inkluderar ett antal intressanta exempel på slutmål som har klassificerats i enlighet med denna.

Tabell 3: *Redovisning av andelen slutmål (omräknat i procent) som har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne*

	Sverige		Danmark	Norge
	Uppnåendemål	Strävansmål		
<b>Modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne</b>	0 %	43 %	38 %	37 %

Gemensamt för de tre kursplanerna i modersmålsämnet är att de slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne, förekommer med lägre frekvens än slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne. De förekommer dock med högre frekvens än slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne.

Anmärkningsvärt är att inget av uppnåendemålen i den svenska kursplanen i modersmålsämnet har klassificerats enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne, även om ett antal av dessa slutmål har inslag av denna ämnesuppfattning (se exempel 1). Ett betydande antal av strävansmålen kan dock klassificeras enligt denna kategori.

#### Exempel 8

Sverige: Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven ” förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskap” (2002, s. 97).

Kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne innebär enligt Malmgren (1996, s. 89) att elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden betraktas som en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling. I den svenska formuleringen understryks att skolan i sin undervisning i svenska skall sträva efter att eleverna *både på egen hand och tillsammans med andra [lär sig] använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskap*. Elevernas språk- och kunskapsutveckling kan följaktligen påverkas av deras egen nyfikenhet samt i interaktionen med deras omgivning.

Den danska formuleringen är ett exempel på ett slutmål som innebär att färdighetsträningen funktionaliseras och inordnas i ett sammanhängande kunskapssökande arbete.

#### Exempel 9

Danmark: Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kunskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at ”gøre rede for og vurdere etiske, æstetiske og historiske aspekter i tekster og andre udtryksformer (2003, s. 13).

Att klassificera detta slutmål enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne är dock inte självklart. Formuleringen skulle även kunna klassificeras enligt kategorin modersmålet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Avgörande för slutmålets placering är dock, i detta exempel, ordvalet *värdera* samt det faktum att eleverna skall kunna redogöra för och värdera både *etiska, estetiska och historiska aspekter i texter och andra uttrycksformer*. Att tillägna sig denna förmåga torde vara avgörande för elevernas möjligheter att utveckla den ”sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem” som enligt Malmgren (1996, s. 89) är ett mål med ämnesuppfattningen.

Av de tre kursplanerna i modersmålsämnet är det endast den norska kursplanen som innehåller ett slutmål som utan vidare analys kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne.

#### Exempel 10

Norge: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ”presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et författarskap, et litterært tema og et språklig tema (2006, s. 9).

Som Malmgren (1996, s. 89) påpekar utgår slutmål av detta slag i större utsträckning från ”den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar”, eftersom det är eleverna själva som väljer vilket författarskap, vilket litterärt tema samt vilket språkligt tema de vill arbeta med.

#### 5.1.4. Sammanfattande analys

Det var ofta mer problematiskt att klassificera slutmålen i den svenska kursplanen i modersmålsämnet än i den danska respektive norska. Detta beror bl.a. på att målformuleringarna i den svenska kursplanen ofta består av flera delmål. Målformuleringarna i den danska respektive norska kursplanen är istället fler till sitt antal, men de enskilda målen är ofta mindre omfattande. Vi upplevde dessutom ofta att slutmålen i den svenska kursplanen var vagt formulerade, något som ofta även var fallet med slutmålen i den norska. Ytterligare en komplikation vid analysarbetet med den svenska kursplanen är uppdelningen av slutmålen i strävansmål respektive uppnåendemål.

Nedan följer en tabell där vi redovisar andelen slutmål som har klassificerats enligt de tre kategorierna modersmålsämnet som färdighetsämne, modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne samt modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. Därefter följer en sammanfattning av analysarbetet med dessa kategorier, där de resultat som framkommit jämförs.

Tabell 4: Redovisning av andelen slutmål som har kategoriserats i kategorierna modersmålsämnet som färdighetsämne, modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne samt modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne

	Sverige		Danmark	Norge
	Uppnåendemål	Strävansmål		
Modersmålsämnet som färdighetsämne	83 %	43 %	56 %	52 %
Modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne	17 %	14 %	6 %	11 %
Modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne	0 %	43 %	38 %	37 %

Intressant är att gemensamt för de tre, för denna studie aktuella, kursplanerna i modersmålsämnet är att de tre kategorierna förekommer med mycket likartad frekvens. Slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne förekommer med hög frekvens. Även om det vid analysarbetet var förhållandevis enkelt att fastställa vilka slutmål som skulle klassificeras enligt denna kategori var det ett antal slutmål som visade sig vara problematiska att klassificera.

Slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne, förekommer med förhållandevis låg frekvens. Vid analysarbetet var det även tämligen enkelt att fastställa vilka slutmål som skulle klassificeras enligt denna kategori. Det är dock intressant att jämföra några av de slutmål som slutligen klassificerades enligt denna kategori. Formuleringen av dessa slutmål varierar kraftigt mellan de tre kursplanerna vad gäller såväl omfattning som grad av konkretion.

De slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne, förekommer med lägre frekvens än de slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, men med högre frekvens än slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Att fastställa vilka slutmål som skall klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne har varit problematiskt.

## 5.2. Legitimitetsfrågan

Om vi inleder med att granska de delar av kursplanerna som studerades för att besvara selektionsfrågan, d.v.s. slutmålen, kan vi konstatera att det i dessa inte finns några motiveringar formulerade. Målen följer på varandra, men dessa inkluderar ingenting av rättfärdiganden. Målformuleringarna är därför de mest lättöverskådliga delarna av samtliga kursplaner. Man kan förmoda att det finns en avsikt att deras innebörd skall vara så tydlig som möjligt, vilket i så fall förklarar frånvaron av motiveringar.

Vår analys av målformuleringarna visade följaktligen att dessa inte var den adekvata platsen för en legitimitetsansats. Således är det i de övriga delarna av kursplanerna som motiveringar till slutmålen kan påträffas, i den mån sådana motiveringar faktiskt existerar. Att målformuleringarna inte innehåller några motiveringar var inte en utgångspunkt för oss när vi genomförde denna studie, utan en kunskap som har framkommit under det textanalytiska arbetet. För att säkerställa att analysen av legitimitetsfrågan blir uttömmande har vi därför valt att granska kursplanerna i sin helhet.

I anslutning till de svenska och norska kursplanerna finns ett avsnitt som behandlar bedömning av elevers prestationer i ämnet. Då vi har valt att inte låta betygskriterier vara föremål för våra studier, bortser vi följaktligen från dessa avsnitt. I Sveriges fall ingår för övrigt bedömningsavsnittet formellt sett inte i själva kursplanen utan finns i direkt anslutning till denna.

För tydlighetens skull anges det förordade ämnesinnehållet och motiveringarna kopplade till dessa var för sig i två kolumner. Vår förhoppning är att detta skall förtydliga vilka formuleringar som utgör själva legitimitetsansatsen. Det är viktigt att påpeka att det i kursplanerna angivna ämnesinnehållet har sammanfattats av oss i några nyckelord, medan motiveringarna därtill återges ordagrant i sin helhet. Syftet med detta är att göra de omfattande ämnesbeskrivningarna mer hanterliga och för läsaren överskådliga. Formuleringar i kursplanen som syftar till att berättiga ämnesinnehållet citeras oavkortat eftersom de utgör själva svaren på legitimitetsfrågan.



### 5.2.1 Sverige

Grundskolans kursplan i svenska består av fyra större delar: *Beskrivning av ämnets syfte, Beskrivning av ämnets karaktär och uppbyggnad, Strävansmål* och *Uppnåendemål*. Uppnåendemål anges för årskurs fem och årskurs nio, varav de gällande årskurs nio är intressanta för denna studie eftersom de är slutmål. Av de tre skandinaviska kursplanerna i modersmålsämnet är den svenska den minsta till omfånget. Det beror bl.a. på att den svenska kursplanen, till skillnad från den danska och norska, endast innehåller ett fåtal målformuleringar. I den svenska kursplanen specificeras slutmål för årskurs fem och nio, medan de s.k. strävansmålen är gemensamma för hela grundskolan. I den danska och norska kursplanen finns mål specificerade för olika årskurser, och i den danska finns även s.k. läseplaner för de olika årskurserna.

Nedan presenteras det ämnesinnehåll som motiveras i den svenska kursplanen, åtföljt av tillhörande legitimitetsansats(er). Samtliga exempel återfinns i de delar i kursplanen som benämns "Ämnets syfte och roll i utbildningen" och "Ämnets karaktär och uppbyggnad". Resterande delar av kursplanen utgörs av målformuleringar, vilka som bekant inte innehåller några motiveringar.

Tabell 5: *Presentation av det ämnesinnehåll som motiveras i den svenska kursplanen, åtföljt av tillhörande legitimitetsansats(er)*

Ämnesinnehåll	Motivering
Utveckla förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva (s. 96).	"Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet" (s. 96).
Främja förmågan att tala och skriva väl samt ge förståelse och respekt för andras uttrycksätt (s. 96).	"Språket har en nyckelställning i skolarbetet.[...] Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar" (s. 96).
Utveckla kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (s. 96).	"Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter" (s. 96).
Skönlitteratur, film och teater (s.96)	"Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten" (s. 96).  "Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar" (s. 96).  "Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder" (s. 99).
Språkets uppbyggnad och system (s. 98).  Språkhistoria (s. 99).	"För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system" (s. 98).  "Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad och om hur det historiskt har utvecklats fördjupar förståelsen" (s. 99).
Språkets funktion i samspel mellan människor (s. 98).	"Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga" (s. 98).

Som framgår av resultatet ovan kan det förordade ämnesinnehållet i den svenska kursplanen sammanfattas i förhållandevis få punkter, samtidigt som de är allmänt formulerade till sin karaktär. Ämnesområdena är med andra ord få till antalet men breda till sin karaktär och utformning. Det enskilda ämnesinnehåll som får mest utrymme och som motiveras utförligast i kursplanen är ämnesinnehållet *skönlitteratur, film och teater*, d.v.s. det s.k. vidgade textbegreppet. Utöver de ovan presenterade motiveringarna finns det i kursplanen även åtskilliga beskrivningar av det vidgade textbegreppet, men de är som bekant inte intressanta för legitimitetsfrågan.

Ämnesinnehållet *språkets uppbyggnad och system* samt *språkhistoria* motiveras med att det fördjupar förståelsen och är nödvändigt för språkutvecklingen. För att vara ett förordat ämnesinnehåll i den löpande texten är det förhållandevis specificerat, men motiveringen får betraktas som ganska allmän och vag. Vad innebär det egentligen att eleverna får möjlighet att upptäcka sina kunskaper om språket? Detta, i kombination med formuleringen ”med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system”, antyder att det inte är lärarstyrd grammatikundervisning som förespråkas. Vi bedömer således att formuleringarna antyder *hur* ämnesinnehållet skall förmedlas till eleverna, men däremot motiverar texten inte varför detta förfarande är att föredra.

Ämnesinnehållet *språkets funktion i samspel mellan människor* är diffust formulerat såväl till sitt innehåll som till sin motivering, anser vi. Om det klassificeras enligt Malmgrens tre kategorier av modersmålsämnet tillhör det kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. Det torde även framgå av de resultat som presenteras ovan att det färdighetsbetonade ämnesinnehållet motiveras frekvent i den svenska kursplanen, något som motsvarar dess förekomst i målformuleringarna. Färdigheter som förmågan att tala, läsa och skriva motiveras exempelvis med att det är färdigheter som är viktiga såväl i skolan som i elevernas fortsatta liv och verksamhet. Som framgår av de resultat som presenteras ovan förekommer formuleringar där specifika förmågor skall ”utvecklas” och ”främjas” frekvent, men det ges inte någon vägledning om hur detta skall åstadkommas.

### 5.2.2 Danmark

Danmarks kursplan i modersmålsämnet är den mest omfattande av de tre kursplanerna. Till stor del beror detta på att målformuleringarna kräver mycket utrymme, eftersom dessa är både många till antalet och detaljerade till sin karaktär. Det finns angivet såväl stegmål för fem årskurser som slutmål efter avslutad grundskoleutbildning. Samtliga mål är indelade i fyra kategorier: *Det talte sprog, Det skrevne sprog - læse, Det skrevne sprog - skrive* samt *Sprog, litteratur og kommunikation*. Dessa kategorier anges i kursplanen som de centrala kunskaps- och färdighetsområdena (s.10). Alla mål presenteras dessutom både i punktform och i synoptisk uppställning.

Kursplanen i danska utgörs av sex större delar: *Signalement, Formål, Slutmål, Trinmål, Beskrivelser* och *Læseplan*. I likhet med den svenska kursplanen innehåller de danska målformuleringarna ingenting av rättfärdiganden, utan motiveringar till det förordade ämnesinnehållet finns i resterande delar av kursplanen. Vår textanalys av den danska kursplanen har visat att det är i de delar som benämns *Beskrivelser* och *Læseplan* som det föreskrivna ämnesinnehållet rättfärdigas i någon mån. Den legitimitetsansats som framkommit genom textanalysen och som presenteras nedan, återfinns således i dessa två delar av den danska kursplanen i modersmålsämnet.

Tabell 6: *Presentation av det ämnesinnehåll som motiveras i den danska kursplanen, åtföljt av tillhörande legitimitetsansats(er)*

Ämnesinnehåll	Motivering
Samtal och debatter i grupper (s. 39).	”Samtaler i mindre grupper og debatten i klassen fortsætter som væsentlig mulighed for at dele viden og erfaring og for at drøfte både faglige og sociale problemstillinger”(s. 39).
Arbete med skönlitteratur och dansk fackprosa (s. 39).	”Elevernes kendskab til det litterære sprog og dets begrebsverden udvikles gennem arbejdet med fælles skönlitterære og danskfaglige tekster. Fælles tekster læses grundigt, således at også elevernes ordforråd fortsat udvikles med god ordforståelse samt sikker og automatiseret ordafkodning”(s. 39).
Använda loggbok, mindmap och anteckningar i läs- och skrivarbete (s. 40).	”I vekselvirkningen mellem læse- og skrivearbejde benytter eleverne logbog, mindmap og notater, til dels at fastholde deres refleksioner over det læste og til at forberede kommende skriveopgaver” (s. 40).
Redigering, t.ex. intervju, video och ljud (s. 41).	”Elevernes erfaringer med selv at redigere, fx i interview, video og lyd, har stor betydning for deres forståelse af, at video, tv og film altid er redigeret virkelighed” (s. 41).
Samtal om litteratur (s. 65).	”Elevernes læselyst og deres forståelse af det læste plejes gennem varierede samtaler om læsestoffet” (s. 65).
Insigt om ändamålsenliga lästekniker (s. 65).	”Bevidstheden om hensigtsmæssige læsemåder – afhængig af genre, krav og læseformål – er med til at forberede eleverne til sikre og selvstændige læsere” (s. 65).

Av det resultat som presenteras ovan framgår att det specifika ämnesinnehåll som faktiskt motiveras i kursplanetexten kan sammanfattas i några få punkter. Två av punkterna anger vad som kan betraktas som ett detaljerat ämnesinnehåll: användandet av loggbok, mindmap och anteckningar samt redigering av text-, ljud- och bildmedier. Att detta detaljerade ämnesinnehåll motiveras är intressant, eftersom det totala antalet motiveringar är förhållandevis få till antalet.

Enligt vår bedömning finns det ingen uppenbar gemensam nämnare mellan de motiveringar som anges. Flera av motiveringarna framhåller dock nyttoinriktade färdigheter som resultat av övning i ett visst moment, exempelvis utökat ordförråd, förmåga till avkodning, lästeknik och träning i skrivprocessen. Detta indikerar att modersmålsämnet som färdighetsämne är den ämnesuppfattning som framträder starkast bland motiveringarna. Analysen av selektionsfrågan visade att ett övervägande antal av slutmålen kunde klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne. Därför är det intressant att det också är den ämnesuppfattning som förekommer mest frekvent i legitimitetsansatsen.

Motiveringen till ämnesinnehållet *redigering av intervju, video och ljud* kan sägas vara särskilt intressant, eftersom den övertygar om sambandet mellan praktisk färdighet och övergripande insikter hos eleven. Redigering av ljud- och bildmedier är inget traditionellt innehåll i modersmålsämnet, vilket kan tänkas ha föranlett ett behov av att ge det en särskilt stark motivering. Ämnesinnehållet *samtal* motiveras, som framgår av tabellen, vid två tillfällen. Motiveringarna till detta ämnesinnehåll kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne.

Eftersom den danska kursplanen är så omfattande är det ett intressant att den innehåller så få legitimitetsansatser. Av de tre kursplanerna innehåller den danska flest förordanden om ett specifikt ämnesinnehåll. Utöver målformuleringarna innehåller även avsnitten *Beskrivelser* och *Läseplan* otaliga anvisningar om vad undervisningen i danska skall innefatta, men som vi kan se i tabellen ovan är det förhållandevis få av dessa som motiveras. De motiveringar som skall legitimera det anvisade ämnesinnehållet i den danska kursplanen är dessutom förhållandevis kortfattade.

### 5.2.3 Norge

Den norske kursplanen i modersmålsämnet utgörs liksom den danska av sex större delar. Dessa benämns *Formål med faget*, *Hovedområder i faget*, *Timetall i faget*, *Grunnleggende ferdigheter i faget*, *Kompetansemål i faget* och *Vurdering i faget*. Den sistnämnda delen innefattas inte i vår textanalys, som tidigare nämnts, eftersom den behandlar bedömning. De så kallade kompetansemålen finns angivna för fyra olika årskurser på grundskolenivå, varav de för årskurs tio per definition är de slutmål som skall ha uppnåtts efter avslutad grundskoleutbildning. Dessutom innehåller den norske kursplanen mål för gymnasiets tre årskurser, men dessa är inte intressanta för denna studie.

Den till synes generella principen att målformuleringar inte inkluderar några motiveringar gäller även för Norges kursplan. Det textanalytiska arbetet har visat att i den norske kursplanen är det i de två delarna *Formål med faget* och *Grunnleggende ferdigheter i faget* som motiveringar till ämnesinnehållet står att finna. Följaktligen är det resultat som redovisas nedan hämtat från dessa delar.

Tabell 7: *Presentation av det ämnesinnehåll som motiveras i den norske kursplanen, åtföljt av tillhörande legitimitetsansats(er)*

Ämnesinnehåll	Motivering
Läsning och skrivning (s. 1).	”Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger” (s. 1).  ”Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet” (s. 4).  ”Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære” (s. 4).
Skönlitteratur och sakprosa (s. 1).	”Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter” (s. 1).
Uttrycka sig muntligt (s. 4).	”Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter” (s. 4).
Räkning (s. 4).	”Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnering og problemløsning” (s. 4).
Använda digitala verktyg (s. 5).	”Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner” (s. 5).

Av resultatet ovan kan slutsatsen dras att det är de språkliga färdigheterna läsa, skriva och tala, som motiveras utförligast i den norska kursplanen i modersmålsämnet. Denna typ av ämnesinnehåll torde dessutom vara den enklaste att motivera, just för att den ur alla aspekter är grundläggande i modersmålsämnet. Med andra ord är det modersmålsämnet som färdighetsämne som framträder starkast också vid motiveringarna till ämnesinnehållet i den norska kursplanen.

Det är endast i den norska kursplanen som förmågan att förstå och behärska räknekonsten är ett ämnesinnehåll som motiveras. Räkning kan betraktas som ett förhållandevis oväntat innehåll i modersmålundervisningen, men eftersom det definieras som ett icke-verbalt språk i kursplanen anser vi att det ändå motiveras. Förmågan att använda digitala verktyg åtföljs av flera motiveringar. Det är troligt att detta förhållandevis nya ämnesinnehåll kräver en stark motivering, eftersom det ännu inte har en lika självklar plats i modersmålsundervisningen som exempelvis läsning och skrivning.

Läsning av litteratur är, enligt vår erfarenhet, ett viktigt och utrymmeskrävande innehåll i modersmålsundervisningen. I den norska kursplanen motiveras litteraturläsning dock endast mycket kortfattat, och då framförallt som ett sätt att rättfärdiga läsning av äldre litteratur. Detta kan tolkas som att litteraturens betydelse i norskämnet är så självklar att vidare motiveringar är överflödiga. Studeras de motiveringar som är knutna till färdigheten läsning, kan det konstateras att litteraturens betydelse dessutom finns inkluderad i lästräningen.

#### 5.2.4. Sammanfattande analys

Det ämnesinnehåll som i störst utsträckning motiveras i de tre kursplanerna kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne. Även kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne motiveras i samtliga tre kursplaner. Intressant och oväntat är att ett ämnesinnehåll som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne endast motiveras i den svenska kursplanen. Detta trots att samtliga kursplaner innehåller målformuleringar som kan klassificeras enligt denna kategori.

Gemensamt för de motiveringar som har redovisats i denna studie är att de är tillräckligt konkreta för att kunna betraktas som legitimitetsansatser. Utöver det ämnesinnehåll och de citerade formuleringarna som presenteras ovan finns i kursplanetexten även åtskilliga formuleringar som på olika sätt beskriver ämnets innehåll och karaktär. Dessa formuleringar är dock i regel ytterst allmänt hållna och kan endast betecknas som beskrivande, inte motiverande. Gränsen mellan det beskrivande och det motiverande är ibland oklar, och därför har det textanalytiska arbetet till stor del bestått i att definiera formuleringarna i enlighet med det förra eller det senare.

Formuleringar av beskrivande karaktär är framförallt utmärkande för den svenska och den norska kursplanen. Bortsett från målformuleringarna innehåller dessa kursplaner endast någon enstaka formulering med ord som *skall* eller *bör*. I övrigt formuleras anvisningarna med mindre anbefallande ordval, t.ex. ”det ingår i ämnet att...” och ”ämnet utvecklar elevens förmåga att...”. Detta medför att den svenska och norska kursplanen på många sätt kan uppfattas som en beskrivning av svensk- respektive norskämnet.

Den danska kursplanen är däremot skriven i en mer anbefallande stil. Även den danska kursplanen innehåller otaliga formuleringar av beskrivande karaktär, men de är framför allt koncentrerade till avsnittet *Beskrivelser*. I de två avsnitten *Formål* och *Læseplan* förekommer däremot i många fall ord med förordande karaktär, såsom *skall* och *bör*, t.ex. ”Undervisningen skal give eleverne adgang til det nordiske sprog- og kulturfællesskab” (s. 11).

## 6. Diskussion och avslutande reflektioner

Syftet med denna studie var att analysera och problematisera de likheter och skillnader som finns mellan den svenska, danska och norska grundskolans kursplan i modersmålsämnet. Undersökningsområdet begränsades följaktligen till de tre skandinaviska länderna Sverige, Danmark och Norge, och problemområdet avgränsades till att behandla **selektionsfrågan** och **legitimitetsfrågan**. De slutmål som eleverna förväntas ha uppnått vid avslutad grundskoleutbildning klassificerades i kategorierna **modersmålsämnet som färdighetsämne**, **modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne** samt **modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne**. På så vis förväntade vi oss att de likheter och skillnader som finns mellan de för studien aktuella kursplanerna, vad gäller ämnets innehåll, tydligt skulle framkomma. Därefter avsåg vi även att fastställa hur dessa slutmål legitimeras i respektive lands kursplan i modersmål.

### 6.1. Resultat i förhållande till tidigare forskning

Intressant är att gemensamt för samtliga tre kursplaner är att de tre kategorierna förekommer med snarlik frekvens. Slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne förekommer exempelvis med förhållandevis hög frekvens. Detta överensstämmer även med Malmgrens (1996, s. 88) slutsats att denna ämnesuppfattning, som bygger på en månghundraårig tradition, har genererats av såväl den gamla latinskolan som den moderna grundskolan. Karin Dahl (1999, s. 78) anser t.o.m. att det fortfarande är modersmålsämnet som färdighetsämne som dominerar starkt, åtminstone vad gäller den samtida svenskundervisningen, en slutsats som vårt resultat tycks stödja.

De slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne förekommer istället med förhållandevis låg frekvens. Vid analysarbetet var det även tämligen enkelt att fastställa vilka slutmål som skulle klassificeras enligt denna kategori. Det är dock intressant att jämföra några av dessa slutmål. Deras formulering varierar kraftigt mellan de tre kursplanerna vad gäller såväl omfattning som grad av konkretion. Detta resultat samstämmer även med de observationer som Henrik Møller redogör för i sin artikel ”Sproglig opdagelse – sproglig opdragelse. Nabosprog i et didaktisk perspektiv” (2000).

Det är anmärkningsvärt att det i de tre kursplanerna förekommer så få slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Av den historiska genomgång av modersmålsundervisningen i Sverige, Danmark samt Norge, som presenterades i kapitel 3, framgår att gemensamt för de tre länderna är en sedan 1800-talet pågående litteraturdebatt. Vilken litteratur skall eleverna tillgodogöra sig i skolan och varför skall de tillgodogöra sig just denna litteratur? Enligt Malmgrens definition (1996, s. 88) innebär ämnesuppfattningen att ”eleverna i skolan skall få en gemensam, kulturell referensram”, genom att läsa s.k. klassiker, d.v.s. texter som står sig genom tiderna. Det är intressant att andelen slutmål som kan klassificeras enligt denna kategori är så få, trots att denna debatt ständigt är aktuell. Just avsaknaden av nationella riktlinjer är sannolikt en av orsakerna till debattens kontinuitet.

De slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne förekommer med lägre frekvens än slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne. Slutmål som kan klassificeras enligt denna kategori förekommer dock med högre frekvens än slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Att

fastställa vilka slutmål som skulle klassificeras enligt denna kategori har varit problematiskt. Åtminstone vad gäller den svenska och den norska kursplanen i modersmålsämnet var det svårt att enbart utifrån de olika slutmålsens formuleringar avgöra om de i praktiken faktiskt innebär att färdighetsträningen funktionaliseras och inordnas i ett sammanhängande kunskapsökande arbete. Detta beror sannolikt på att dessa kursplaner i stor utsträckning skall tolkas av den enskilda läraren. Endast den danska kursplanen i modersmålsämnet innehåller en lärarvägledning som ger läraren mer specifik handledning.

Vad legitimitetsfrågan anbelangar har våra resultat visat att samtliga tre kursplaner endast i liten omfattning uppvisar motiveringar till sitt förordade ämnesinnehåll. De formuleringar som av oss klassificerats som motiveringar utgör en mycket liten del av det totala innehållet i kursplanerna. Skillnaderna i antalet motiverande formuleringar mellan de tre länderna är mycket små, vilket framgår av respektive lands tabell. Detta gör att det inte är möjligt att dra några slutsatser enbart baserat på kvantiteten av motiveringar, annat än att länderna är anmärkningsvärt lika i detta avseende. Det faktum att den danska kursplanen är störst till omfånget och att den svenska är minst, har inte heller någon avgörande betydelse i sammanhanget eftersom skillnaden främst beror på att den danska kursplanen, och även den norska, är differentierad utifrån årskurs.

Det ämnesinnehåll som motiveras i den svenska kursplanen är i regel allmänt och vagt formulerat, möjligtvis med undantag av språkhistoria. Dessutom kan motiveringarna uppfattas som vaga eftersom de ofta är mångtydigt formulerade. Denna otydlighet innebär oundvikligen en viss försvagning av legitimiteten, enligt vår bedömning. Den danska kursplanen innehåller otaliga anvisningar om vad undervisningen i danska skall innefatta, men förhållandevis få av dessa motiveras i kursplanen. De motiveringar som skall legitimeras det anvisade ämnesinnehållet i den danska kursplanen är dessutom förhållandevis kortfattade. Detta faktum kan få två sinsemellan motstridande konsekvenser.

En möjlig tolkning är att betrakta de få och kortfattade motiveringarna i den danska kursplanen som en brist i denna, dvs. legitimeringen av innehållet är otillräcklig. Alternativt kan de kortfattade och förhållandevis tydliga motiveringarna betraktas som en fördel. De klara och koncisa formuleringarna innebär att de lätt uppfattas och förstås av läsaren, och därmed är legitimeringen att betrakta som god.

Det ämnesinnehåll som motiveras i den norska kursplanen är mycket klart och tydligt definierat, men de åtföljande motiveringarna är ofta något vagt formulerade. ”Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv” är t.ex. en onödigt komplicerad och vag formulering. Vi anser att ämnesinnehållets legitimitet i någon mån försvagas av att en förhållandevis enkel och tydlig motivering inte presenteras.

Den mest utmärkande skillnaden mellan de tre kursplanernas legitimitetsansatser är att den danska är tydligare och koncisare i sina formuleringar. På ett förhållandevis konkret sätt motiveras varför ett specifikt ämnesinnehåll är relevant i modersmålsundervisningen. Såväl den svenska som den norska kursplanen är däremot något diffusa och i vissa fall abstrakta i sina formuleringar. Detta innebär inte nödvändigtvis att ämnesinnehållet motiveras mer övertygande i den danska kursplanen, men troligtvis kommuniceras detta effektivare till uttolkaren. Vår bedömning är att tydliga och kortfattade motiveringar underlättar för innebörden att nå fram till läsaren, vilket också i ett visst avseende stärker dokumentets legitimitet.

Samtliga tre kursplaner är exempel på nationella styrdokument, vilket innebär att det sätt på vilket kursplanen är formulerad formellt sett inte påverkar legitimitetsaspekten. Det är dock rimligt att anta att ju tydligare anvisningar och tillhörande motiveringar styrdokumentet uppvisar, ju mer stärks legitimiteten. Skälet till det, menar vi, är att ju effektivare kursplanen

motiverar sitt innehåll inför uttolkaren, desto större är möjligheten att dokumentet uppfattas som ett hjälpmedel i undervisningen och därmed fyller sin avsedda funktion.

Resultatet av legitimitetsfrågan samstämmer med resultatet av selektionsfrågan. Som Bengt Göransson (2001) påpekar i sin artikel "Historieämnets legitimitet: skola, akademisk disciplin, offentlighet" är det dock problematiskt att separera de två frågeställningarna vid en dokumentanalys, något som vi i denna studie ändå har försökt göra. Att analysera de båda frågeställningarna oberoende av varandra, har varit problematiskt, men resultatet är nog så intressant. Det är dock, anser vi, först när de två frågeställningarna problematiseras i förhållande till varandra, som en djupare förståelse för didaktikens förutsättningar kan uppstå.

Intressant och anmärkningsvärt är att en stor andel av slutmålen i den svenska kursplanen i modersmålsämnet kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som färdighetsämne, trots att den även innehåller en formulering som opponerar sig mot undervisning som per definition bygger på en formalisering av färdighetsträningen. Huvudtanken bakom ämnesuppfattningen modersmålsämnet som färdighetsämne är att "eleverna ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med olika delfärdigheter. Träningen sker genom att olika moment återupprepas" (Malmgren 1996, s. 87).

Sverige: I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning.

Också förekomsten av slutmål som kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne överensstämmer mycket dåligt med en strävan efter att inte dela upp modersmålsämnet i olika delar. Kategorin modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne innebär nämligen traditionellt att modersmålsämnet ofta delas upp i två delar: språk respektive litteratur (Malmgren 1996, s. 88). Även om den litteraturhistoriska aspekten är en viktig del av modersmålsämnet, och även om denna typ av undervisning har ett visst belägg i kursplanerna, gynnar det inte den helhetssyn på ämnet som eftersträvas, och därmed också legitimeras, i den svenska kursplanen.

Modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne är följaktligen ett modersmålsämne som legitimeras, åtminstone i den svenska kursplanen. Också i den danska respektive norska kursplanen finns det dock formuleringar som specifikt legitimerar också detta modersmålsämne.

Danmark: Dansk er et dannelsefag, hvor de grundlæggende kundskaber og færdigheder skal udvikles som en helhed gennem hele skoleforløbet både i faget dansk, og når dansk indgår i tværgående emner og problemstillinger (2003, s. 10).

Den strävan efter progression som återfinns i den danska kursplanen återfinns inte i den svenska respektive den norska. I den danska kursplanen legitimeras i större utsträckning än i den svenska respektive norska kursplanen dessutom förekomsten av slutmål som kan klassificeras som såväl modersmålsämnet som färdighetsämne som modersmålsämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne. Den norska kursplanen är dock den enda av de tre kursplanerna som innehåller ett slutmål som utan vidare analys kan klassificeras enligt kategorin modersmålsämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne.

#### Exempel 10

Norge: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne "presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et författarskap, et litterært tema og et språklig tema (2006, s. 9).

En ämnesuppfattning som alltså också legitimeras i den norska kursplanen i modersmålsämnet.



Norge: Norskfaget skal legge til rette før utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger (2006, s. 1).

Som Malmgren (1996, s. 89) påpekar utgår mål av detta slag i större utsträckning från ”den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar”. Det innebär sannolikt att läraren i sin undervisning väljer att inte undervisa den traditionella västerländska litteraturkanon som ofta förespråkas i dagens litteraturdebatt, utan istället utgår från elevernas önskemål och erfarenheter vid urvalet av den litteratur som eleverna förväntas tillägna sig, åtminstone under delar av utbildningen. Det är ju för övrigt endast den danska kursplanen som innehåller specifika angivelser kring vilken litteratur som eleverna förväntas ha tillägnat sig efter avslutad grundskoleutbildning, något som underlättar lärarens urvalsarbete, men som också begränsar dennes frihet.

## 6.2. Relevans för läraryrket

Vår förhoppning var att denna studie skulle öka vår förståelse för modersmålsundervisningens innehåll samt hur detta kan legitimeras på olika sätt, en förhoppning som vi anser också infriades. Genom att göra en jämförelse över rum förväntade vi oss att de likheter och skillnader som därmed framkom skulle bidra till att öka vår insikt om modersmålsundervisningens skilda förutsättningar. På så vis skulle vi även få möjlighet att förbättra vår förmåga att förmedla styrdokumentens innehåll till våra framtida elever, en förmåga vi anser att arbetet med denna studie har förbättrat. Denna studie kan följaktligen relateras såväl till våra teoretiska ämneskunskaper som till vår kommande yrkespraktik. Vi anser därför att det finns ett flertal pedagogiska och didaktiska skäl som kan åberopas för att legitimera denna studie.

Vad gäller selektionsfrågan kan vi konstatera att Malmgrens teori, ”att man t.ex. i Sverige kan tala om att tre olika ämnen och ämnesuppfattningar konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiet modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt (Malmgren 1996, s. 87) stämmer, åtminstone vad gäller kursplanerna i modersmålsämnet i Sverige, Danmark och Norge. Genom att undersöka legitimitetsfrågan kunde vi sedan finna att samtliga av dessa teoretiska konstruktioner i någon utsträckning också legitimeras i de tre kursplanerna. Vi anser därför att det är mycket viktigt att vi som lärare är medvetna om att dessa teoretiska konstruktioner faktiskt existerar, eftersom det är den verklighet som vi skall förhålla oss till när vi inom kort påbörjar vår yrkespraktik.

## 6.3. Förslag till fortsatt forskning

Att finna exempel på komparativ modersmålsdidaktisk forskning har inte varit enkelt. Att motivera fortsatt forskning inom detta område är därför inte svårt. Det skulle exempelvis vara mycket intressant att såväl utöka undersökningsområdet till att inkludera resterande nordiska länder som att utöka problemområdet till att även beskriva och problematisera ytterligare två av de didaktiska huvudfrågor som Göransson (2001) lyfter fram i sin artikel. Göransson definierar dessa frågor som **identitetsfrågan** respektive **kommunikationsfrågan**.

Ett annat tänkbart sätt att utöka denna studie är att undersöka skillnader och likheter i den faktiska modersmålsundervisningen mellan de skandinaviska eller t.o.m. nordiska länderna. Åtminstone selektionsfrågan skulle kunna inkluderas även i en sådan studie. Det skulle dock innebära omfattande förändringar i tillvägagångssättet genom att textanalys överges till

förmån för exempelvis observationsstudier, där forskaren undersöker *vad* som är föremål för undervisning t.ex. på lektioner i svenska, danska och norska.

## **6.4. Avslutande ord**

Syftet med denna studie var alltså att analysera och problematisera de likheter och skillnader som finns mellan den svenska, danska och norska grundskolans kursplan i modersmålsämnet. Genom att problematisera de likheter och skillnader som framkommer kring vilken kunskap som anses värd att förmedla i de tre ländernas respektive kursplan, samt hur detta legitimeras i respektive kursplan, strävade vi efter att lära oss något om modersmålsundervisning i allmänhet och om den svenska modersmålsundervisningen i synnerhet. Vår förhoppning var att denna studie därmed skulle öka vår förståelse för modersmålsundervisningens innehåll samt hur detta kan legitimeras på olika sätt, en förhoppning som vi anser också infriades.

## Referenser

- Andersen, J. (1999). "Grundskolestrukturen i Norden", i E-M. Befring & A. Nordin (Red.), *Nordisk utbildning i fokus: indikatorer* (s. 47). Köpenhamn: Nordisk Ministerråd.
- Arfwedson, G. & G. (2002). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.). (2005). *Textens mening och makt*. Studentlitteratur.
- Göransson, B. (2001). "Historieämnets legitimitet: skola, akademisk disciplin, offentlighet". *HumaNetten*, (9). Hämtat 27 november 2007, från <http://vxu.se/hum/publ/humanetten/nummer9/art0115.html>
- Henningsen, S.E. & Sørensen, B. (1995) *Danskfagets didaktik*. Dansk lærerforening.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Grunnskole*. Hämtat 28 november 2007, från <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Grunnopplaring.html?id=1408>
- Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Møller, H. (2000). "Sproglig opdagelse – sproglig opdragelse. Naboer i et didaktisk perspektiv". *Språk i Norden*, (30), s. 65.
- Nationalencyklopedin, elektronisk upplaga. Hämtat 20 december 2007, från [www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=272011&i\\_word=norska](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=272011&i_word=norska)
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Regeringskansliet. (2007). *Nordiskt samarbeide*. Hämtat 28 november 2007, från <http://www.regeringen.se/sb/d/2712>
- Skolverket. (2007). *Grundskolan*. Hämtat 28 november 2007, från <http://www.skolverket.se/sb/d/663>
- Svedner, P-O. (1999). *Svenskämnet och svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskämnet historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2002). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes offentliga publikationer.

Undervisningsministeriet. (2007). *Generel information om grundskolen*. Hämtat 28 november 2007, från  
<http://us.uvm.dk/folkeskolen/generelinfo/infogrundskolen.htm?menuid=100805>

Undervisningsministeriet. (2003). *Faelles Mål – Faghaefte I – Dansk*. Köpenhamn: Undervisningsministeriets forlag. Hämtat 28 november 2007, från  
<http://us.uvm.dk/folkeskolen/generelinfo/infogrundskolen.htm?menuid=100805>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Lærplan i norsk*. Hämtat 29 november 2007, från  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/Grunnskole\\_og\\_gjennomgaende/Lareplan\\_norsk\\_endret\\_240807.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/Lareplan_norsk_endret_240807.rtf)

# Bilaga A: Slutmålen i den svenska kursplanen i modersmålsämnet

## Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,
- tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika,
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,
- får erfarenheter av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,
- utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet,
- förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

## **Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret**

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

# **Bilaga B: Slutmålen i den danske kursplanen i modersmålsämnet**

## **Slutmål för faget Dansk**

### **Efter 9. /10. klassetrin**

#### **Det talte sprog**

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- tale forståeligt, klart og varieret i en form, der passer til situationen
- udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en sammenhængende og disponeret form
- bruge kropssprog og stemme i en form, der passer til situationen
- bruge hjælpemidler til støtte for mundtlig fremstilling, fx tavle og overheadprojektor
- lytte aktivt i samtale og være åbne og analytiske, når de vurderer deres egen og andres mundtlige fremstilling
- lytte til norsk og svensk med forståelse.

#### **Det skrevne sprog - læse**

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse
- bruge forskellige læsemåder, der er afpasset læseformål, genre og medie
- fastholde det væsentlige af det læste i mundtlig og skriftlig form
- forholde sig åbent og analytisk til tekster fra forskelligartede medier
- opnå og vise indsigt i forskelligartede teksters og teksttypers egenart og virkemidler
- forstå og bruge forskellige trykte og elektroniske kildetyper (tekster, billeder og lyd) målrettet og kritisk, herunder udvælge, bearbejde og sammenfatte det væsentlige i teksten i forhold til læseformål
- læse norske og svenske tekster med forståelse.

#### **Det skrevne sprog - skrive**

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- skrive forståeligt, klart og varieret i en form, der passer til situationen
- udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en sammenhængende og disponeret form

- styre skriveprocessen fra ide til færdig tekst
- anvende og forholde sig til korrekt sprog, retstavning og tegnsætning i egne og andres tekster
- anvende layout så tekst og billeder understøtter kommunikationen
- skrive en læselig, personlig, rytmisk håndskrift med passende hastighed og skrive på computer med hensigtsmæssig skriveteknik
- indgå i dialog om egne og andres skriftlige fremstillinger
- bruge informationsteknologi til at organisere, tydeliggøre og præsentere information til en bestemt målgruppe
- fastholde det væsentlige af det, de læser, hører og ser.

### **Sprog, litteratur og kommunikation**

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- gøre rede for sproget som handlemulighed og anvende det i en form, der passer til situationen
- tilegne sig kundskaber om sprog og sprogbrug, bl.a. bevidsthed og viden om sprogformer, om sproglig stil og korrekthed samt om sprogets virkemidler, funktion og opbygning
- have indsigt i sprog, teksters og forskelligartede mediers æstetik og gøre rede for samspillet mellem sprog, indhold, genre og situation
- opleve og lære om dansk litterær og kulturel tradition og udvikling, bl.a. gennem kendskab til folkeviser, Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H. C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg\*
- gøre rede for og vurdere etiske, æstetiske og historiske aspekter i tekster og andre udtryksformer
- fortolke, vurdere og perspektivere ældre og nyere dansk og udenlandsk litteratur samt sagprosa og andre udtryksformer på baggrund af såvel umiddelbar oplevelse som analytisk fordybelse
- gøre rede for litterære genrer, fremstillingsformer, fortælleteknikker og virkemidler og anvende dem i en form, der passer til situationen
- tilegne sig kundskaber om trykte og elektroniske medier, billedkunst, film og drama og udtryksformernes sprog og æstetik
- anvende informationsteknologi til lyd- og billedforløb i fiktive og ikke-fiktive udtryksformer og multimedier i en form, der passer til situationen
- søge forskellig slags information og anvende den bevidst i en form, der passer til situationen.

\* Der henvises til: Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder ( slutmål ) og trinnål, der træder i kraft den 1. august 2005, idet det understreges, at det gælder alene for elever, der går i 1. til 7. klasse i skoleåret 2005/06 og senere. Fra skoleåret 2006/07 omfatter reglen tillige elever der går i 8. klasse, fra skoleåret 2007/08 endvidere elever i 9. klasse, og fra skoleåret 2008/09 gælder reglen alle folkeskolens klassetrin.



# Bilaga C: Slutmålen i den norska kursplanen i modersmålsämnet

## Kompetansemål etter 10. årstrinn

### Muntlige tekster

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale
- lede og referere møter og diskusjoner
- vurdere egne og andres muntlige framføringer
- gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

### Skriftlige tekster

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri
- begrunne egne valg av litteratur og lesing med utgangspunkt i kunnskap om lesestrategier
- lese og gjengi innholdet i et utvalg tekster på svensk og dansk
- formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster
- uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk
- vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter
- vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- bruke tekstbehandlingsverktøy til arkivering og systematisering av eget arbeid
- bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

## **Sammensatte tekster**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
- vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster

## **Språk og kultur**

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar
- gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag
- gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland
- forklare hvordan mening og uttrykk videreføres og endres når enkle fortellinger, tegneserier og poplyrikk oversettes til norsk