

Säg vad du menar och mena vad du säger!

En diskursanalytisk studie av svenska grundskolans nationella prov, läroplan och kommentarmaterial för årskurs 4–6.



Av: David Lilliehöök & Hampus Söderberg

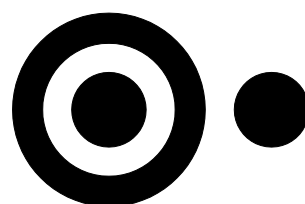
Handledare: Daniel Wojahn

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1 15 hp

Svenska | Hötsterminen 2016

Grundlärarutbildning med interkulturell profil mot årskurs 4–6



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Title: Say What You Mean and Mean What You Say! A discourse-analytic study of standardised tests, the national curriculum and accompanying commentary content for Swedish primary schools.

The aim of this study was to identify discourses about oracy and the spoken language, how these discourses were constructed as well as investigating how these discourses compared to those about writing and written language. Through the use of a social-constructivist approach, we have analysed central documents in the Swedish school system and deconstructed these to uncover implicit meanings bound to them. The materials analysed include a standardised test taken by pupils in the 6th grade along with an excerpt from the Swedish curriculum, containing the aim of Swedish as a school subject, as well as a complimentary material provided for clarifying purposes. We've fragmented these documents to identify discourse-indicating variables and their possible function in constructing discourse.

In this study we have identified small-scale discourses which we believe to be contributing to the present view on oracy as well as an implicit undermining of its legitimacy, something which we haven't found any signs of in texts associated with written-language education. This undermining presents itself as language which is hard to decipher, which may be perceived as leading to the expressed uncertainty amongst Swedish teachers and a vertigo linked to these forms of educating. Conclusions drawn from this study points toward a favouring of written activities in the texts, reasons for which we believe could be historical and/or social in nature.

Keywords: Discourse, Oracy, Text analysis

Nyckelord: Diskurs, Muntlighet, Textanalys

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Muntlig framställning	3
2. Teoretisk bakgrund	5
2.1 Socialkonstruktivism	6
2.2 Diskurs	6
2.3 Träningslogik	9
3. Tidigare forskning	12
4. Material	14
4.1 Nationella provet 2012	14
4.2 Läroplanstext	15
4.3 Kommentarmaterial till kursplanen i Svenska 4–6	15
5. Metod	16
5.1 Makroteman och makropropositioner	17
5.2 Språkhandlingar	18
5.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial	20
6. Analys och resultat	25
6.1 Muntliga respektive skriftliga nationella prov från 2012	25
Delprov A – Muntlig framställning	26
Delprov A – Diskussionsfrågor	26
Delprov C – Skriv en insändare!	26
6.1.1 Makroteman och makropropositioner	27
6.1.2 Språkhandlingar	29
6.1.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial	31
6.1.4 Slutsatser utifrån nationella provet från 2012	33
6.2 Läroplanstext	35

6.2.1 Makroteman och makropropositioner	35
6.2.2 Språkhandlingar.....	37
6.2.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial	38
6.2.4 Slutsatser utifrån syftesdelen för svenskämnet i läroplanen.....	40
6.3 Kommentarmaterial till kursplanen i Svenska 4–6.....	41
6.3.1 Makroteman och makropropositioner	42
6.3.2 Språkhandlingar.....	43
6.3.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial	44
6.3.4 Slutsatser utifrån kommentarmaterial till svenskämnet.....	46
7. Slutsatser och slutdiskussion	48
8. Käll-och litteraturförteckning	52
8.1 Elektroniska källor.....	54
Bilaga 1 – Muntliga nationella prov från 2012	55
Delprov A – Muntlig framställning	55
Delprov A – Diskussionsfrågor	55
Bilaga 2 – Skriftliga nationella prov från 2012	57
Bilaga 3 - Läroplanstext	58
Bilaga 4 - Kommentarmaterial	59

1. Inledning

Svenska skolans värdegrund lägger idag emfas vid elevens möjlighet att utvecklas till goda medborgare som kan delta och agera ansvarsfullt i samhället (Skolverket 2014, s. 7). De kommunikativa kompetenser eller förmågor som beskrivs i läroplanen har enligt flera forskare en tydlig koppling till det demokratiuppdrag skolan har idag (se t.ex. Olsson Jers 2010, s.16, 50–51, 127 och Liberg 2003, s. 13). Det sägs ibland att ”språk är makt”, vilket vi instämmer med, och enligt svenska skolans styrdokument är det inom den svenska skolan lärarens skyldighet att fördela makten på ett rättvist sätt i klassrummet. Detta i strävan efter jämlik undervisning och i enighet med demokratins anda (Skolverket 2014, s. 13–19). Som det tidigare nämnda talesättet antyder utövas makt t.ex. genom kompetens inom olika språkliga uttrycksformer såsom debatt, berättelser eller mer allmänna demonstrationer. Dessa uttrycksformer ska eleverna ges möjligheten att utvecklas inom eftersom det uttrycks i syftesdelen för ämnet Svenska för årskurs 1-9 står att ämnet ska ge eleverna förutsättningarna för att utveckla sitt tal-och skriftspråk (Skolverket 2014, s. 222).

Formuleringar i den gällande läroplanen beskriver ingen explicit hierarkisk systematisering av de kommunikativa uttrycksformerna, det kan därför antas att det inte finns någon avsedd sådan. Blickas det närmre på den faktiska texten går det att urskilja strukturer som kan tolkas preferera beskrivningar kring skriftspråksbruk, baserat endast på användningsfrekvensen av ord kopplade till skriftspråkliga aktiviteter i relation till de om talspråkliga sådana. Vår avsikt med studien är att undersöka några av dessa formuleringar utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv genom att dekonstruera delar av vår läroplan och nationella standardiserade prov.

”Talets gåva har alla fått. En del använder den effektivt, andra inte” (Gröning 1987, s. 4).

Talets gåva är något vi alla fått, men i undervisningssituationer vid tidigare verksamhetsförlagda kurser, vikariat och annan kontakt med verksamheten, har vi erfarit en tydligt dominerande skriftspråklig undervisningstradition. Så hur använder vi den effektivt? Detta är svårt att bestyrka eftersom liknande studier i ämnet inte bedrivits i svenska mellanstadieklasser. Anne Palmér (1999) menar dock att majoriteten av all talundervisning i gymnasieskolan sker slumpvis och eftersom ”träning ger färdighet”

går det att undra om det inte kan finnas en kausalitet mellan muntlighetsundervisningen som bedrivs med elever i de yngre åldrarna och resultaten i hennes rapport.

Det kan vara svårt att dra generella slutsatser om muntlighetsområdet i Sveriges mellanstadieundervisning eftersom forskningsfältet om undervisning kring muntlig framställning är relativt glest. Ambitionen med studien är således att försöka bidra till breddandet av forskningsområdet. Detta ämnar vi göra genom en väldefinierad och överskådlig analys av hur muntlighetsområdet konstrueras i aktuella texter som används inom mellanstadiet i skolan utifrån kvantifierbara och kvalitativa variabler samt genom att jämföra dessa med konstruktioner av skriftområdet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att identifiera och undersöka diskurser som behandlar muntlig och skriftlig framställning i årskurserna 4–6 i svenskämnet. Detta görs i den svenska läroplanen, nationella prov samt Skolverkets kommentarmaterial för ämnet. Diskurser kring muntlig framställning analyseras i relation till diskurser kring skriftlig framställning för att konkretisera våra iakttagelser. Detta görs genom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på texterna, d.v.s. att dessa är konstruerade utifrån och genom diskurser och texterna därför kan bearbetas text- och diskursanalytiskt. Vår avsikt med att analysera diskurser är att komma åt förhandlingen av den betydelse någonting kan sägas tillskrivits eller tillskrivs mellan och på flera nivåer. Detta åstadkommes med hjälp av fyra diskursmarkerande variabler: *Makrotema* och *makroproposition* som berättar om textens innehåll, och *språkhandling* och *modalitet* som berättar om olika strukturer i texten respektive hur dessa modifieras. Utifrån dessa förutsättningar är dessa de frågor vi ska besvara:

- Vilka diskurser konstrueras kring muntlig framställning i svenska skolans nationella prov, läroplan och kommentarmaterial för ämnet svenska i årskurserna fyra till sex och hur konstrueras dessa?
- Hur skiljer sig diskurser kring muntlig framställning från skriftliga sådana?

Dessa besvaras genom diskursanalys av de tidigare nämnda texterna och textanalys med de tidigare nämnda diskursmarkerande variablerna med avstamp i tidigare forskning med förhoppningen att synliggöra muntlighetsaspekten i årskurserna 4–6.

1.2 Muntlig framställning

I följande text presenterar vi muntlig framställning utifrån ett historiskt, såväl som ett skolhistoriskt perspektiv med hänvisningar till viktiga beskrivningar från modern forskning i ämnet. Avsnittet avslutas med en kort definition av den betydelse *muntlig framställning* kommer att bära i denna studie.

Det är viktigt att göra en distinktion för begreppet muntlig framställning. Aktiviteterna som detta begrepp kan beskriva är många och har varierat över tid precis som själva begreppet. Den betydelse vi avser med *muntlig framställning* har tillskrivits olika namn i olika läroplaner. Cecilia Olsson Jers (2010) förklarar att det som idag kallas ”muntlig framställning”, i tidigare läroplaner kallades ”muntligt anförande”. Detta är ett exempel på hur inte bara termen bytt definition utan hur definitionen även bytt term.

Den här studien kommer att behandla centrala delar av den svenska läroplanen, kommentarmaterial och nationella prov för ämnet svenska; alla delar av regeringsenheten Skolverkets publikationer. Vad som söks förstå är vilka förutsättningar som muntlig språktradition har gentemot den skriftliga. Denna jämförelse bygger på en upplevd brist på talundervisning under den verksamhetsförlagda utbildning (Vfu) som ingår i den nutida svenska lärarutbildningen. Sagnaden av balans omnämns av Kent Adelman i dennes avhandling om ett vidgat lyssnandebegrepp från 2002. I en evolutions-, utvecklings- och skolhistorisk genomgång lägger Adelman fram flera aspekter som spelar in på dagens skolsystem. En sammanfattning av detta går att finna i följande tabell från avhandlingen:

Tabell 1: Utveckling av språk och språket i undervisningen (Adelmann 2002, s. 28)

	Utveckling		Omfattning		Införande
	Fylogenetiskt ¹	Ontogenetiskt ²	Vardagsliv	Skolliv	Undervisning
Lyssna	1	1	1	4	4
Tala	2	2	2	3	3
Läsa	3	3	3	1	1
Skriva	4	3	4	2	2

Tabell 1 visar på skillnaden mellan vardagens och skolvärldens prioritering av talspråket kontra skriftspråket (här ”lyssna” och ”tala” respektive ”läsa” och ”skriva”) där sifferintervallet 1–4 representerar den kronologiska följden. Adelmann gör en poäng av att de kommunikativa verktyg som utvecklats först i människans historia och hennes utveckling i livet är de som minst främjas i skolvärlden. Istället ligger historiskt sett ett stort fokus på det skriftspråkliga. Att skollivet präglas av en skriftspråklig tradition kan sökas tillbaka till dess ursprung. Den svenska skolan tillkom som en del av den kristna kyrkan under upplysningstiden med den tidens kunskapsideal. Undervisningen gick vid denna tid ut på att lära bönder enkel läsning i syftet att de skulle kunna läsa och memorera den s.k. *katekesen*, en förenklad version av de viktigaste delarna av bibeln. Skrivandet var vid denna tid något som endast präster eller speciellt undervisade och rika personer hanterade (Hjort 2001, Lundgren & Säljö 2012, s. 55–76). Skriften tillkommer i svenska skolföreskrifter först med *1842 års folkskolestadga* och trots litet fokus finns det snabbt ett utbrett skriftspråk (Adelmann 2002, s. 27). Att skriften tidigare sågs som en symbol för makt och välstånd i den tidens samhälle kan hypotetiskt ha påverkat den fortsatta synen på dess höga värde.

¹ Fylogeni – Vetenskapen om släktskap mellan organismer. I detta sammanhang en kronologi som visar språkets utveckling över spannet av flera separata människosläkten, från Homo Erectus fram till den moderna människan. Se: Gärdenfors (1996), Holmberg (2011, s. 97-98).

² Ontogeni – Läran om människans utveckling från befruktning till könsmognad. I detta fall i vilken ordning de olika språkliga aktiviteterna oftast tar fäste hos en individ. Se: Thomlison (2001), Holmberg (2011, s. 97-98).

Muntligheten träder in i skolan långt senare med *1919 års undervisningsplan* där det faller under det dåvarande modersmålsämnet. Tanken var vid den här tiden att eleverna skulle kunna uttrycka sig i relativt klart språk. Talet var dock inte i fokus under s.k. ”talövningar” utan syftade snarare till att hjälpa eleverna i sin skriftspråkliga utveckling. Denna attityd ändrades först med *Lgr 80*³ då talorienterad undervisning får egna mål i den svenska läroplanen. Detta sågs nu alltså inte längre som något hjälpverktyg för skriften utan som ett eget ämne (Adelmann 2002, s. 27-28). En etablerad talundervisning kan alltså sägas ha existerat sedan 1980 (36 år vid utförandet av studien).

Vad avser vi då med muntlig framställning? Det bör sägas att vi inte avser allt tal som förekommer i en undervisningssituation utan endast som grund för avsiktlig och organiserad undervisning. Mads Th. Haugstedt (2004), som bedrivit muntlighetsforskning i Danmark, beskriver detta som en differentiering mellan undervisning i muntlighet och muntlighet i undervisning. Med muntlig framställning avses i detta arbete redskap för verbal kommunikation inom svenskundervisningen d.v.s. talorienterade textaktiviteter och de underordnade genrer som hör därtill. Vi har delvis baserat denna definition utifrån läsning av Olsson Jers *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos.* och hennes diskussion kring begreppet⁴.

2. Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt behandlas socialkonstruktivismens grunder. Valet av socialkonstruktivism som teoretiskt perspektiv finns i studiens syfte och frågeställningar, d.v.s. att undersöka konstruktionen av diskurser i läroplanen, nationella prov och kommentarmaterial. Det teoretiska perspektivet socialkonstruktivism är baserat på antagandet att kunskap är resultatet av vår konstruktion av världen, vilket innebär att människor genom socialt samspel skapar sin verklighet (Angelöw & Jonsson 2000, s. 53). Perspektivet kan sägas ha en kritisk inställning till absolut eller självklar kunskap vilket vi tycker lämpar sig utmärkt i en diskursanalytisk studie. Vi kommer genomgående i studien låna begrepp från socialkonstruktivismen.

³ *Läroplan för grundskolan 1980*

⁴ Som tjänst till dig som läsare återfinns denna diskussion i kapitel 5, s. 91-99 för den vetgirige.

2.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivismen bygger på idén att handlingar, ord, bokstäver etc. får betydelse (eller *konstrueras*) i det sociala samspel där de används. Tomas Saar (2005, s. 29–35) erbjuder några olika perspektiv på fenomenet genom att presentera några centrala tänkare som inspelat på socialkonstruktivismens nutida betydelse.

Lev Vygotskijs tankar om socialt samspel ställs här upp som inspiration för tanketraditionen. Vygotskij menade att allt får sin mening i sammanhanget samt att forna erfarenheter formar individens världsbild. Grundtanken kan här beskrivas som att vår subjektiva verklighet formas av tidigare interaktioner med liknande omständigheter, något som kommer nära den socialkonstruktivistiska grundtanken. För att dra läsaren närmre denna tanke lyfter Saar en vanlig definition från Peter Berger och Thomas Luckmans *The social construction of reality* från 1966. Saar sammanfattar deras definition som tanken att ”människors verklighetsuppfattningar konstrueras och omkonstrueras i ett ständigt växelspel med sammanhanget”, med andra ord att individens tolkning av världen dikteras av erfarenheter och skiftar med nya sådana (Saar 2005, s. 30). En liknande definition ger Syvenne Dahlin-Ivanoff (2016, s. 82–83) men tillägger att konstruerad kunskap måste förstås utifrån sammanhanget.

Vivian Burr (2000) skriver att det finns fyra premisser som anses kunna definiera socialkonstruktivism. *Den första* är en kritisk inställning till det som kan kallas ”självklar kunskap” eller kunskap vi helt enkelt tar för givet och inte reflekterar över. *Den andra* är att vi upplever världen som kulturellt eller historiskt betingad och därmed dynamisk. *Den tredje* är erkännandet av relationen mellan kunskap och sociala processer. *Den fjärde* är erkännandet av relationen mellan kunskap och social handling, d.v.s. hur olika handlingar kommer uppfattas t.ex. utifrån olika världsbilder.

Det generella socialkonstruktivistiska antagande som kommer att användas härnäst är att den subjektiva verkligheten formas av de sociala normer (se t.ex. Lindgren 2005, s. 53, ett resonemang kring objektivitet) som råder i samhället och att denna måste förstås av den som analyserar samt ett erkännande av Burrs fyra premisser.

2.2 Diskurs

Diskurs kan sägas ha en central roll i socialkonstruktivistisk forskning (se t.ex. Burr 2000, Börjesson 2003). Begreppet eller konceptet av diskurs kan anses svårförståeligt

om en klar definition ej anges. I detta syfte kommer nu några skilda beskrivningar av diskurs presenteras för att sedan tillåta oss frambringa en användbar definition för studien.

Kristina Boréus skriver att ”Diskurser är språkliga praktiker – regler för och regelbundenheter i hur man kategoriserar och talar – men kan också innefatta andra praktiker” (Bergström & Boréus 2016, s.177). Simon Lindgren använder en liknande beskrivning men i förhållande till ett enskilt fenomen, han skriver att en diskurs är ett vedertaget och etablerat sätt för samhället att förhålla och tala om ett fenomen (Lindgren 2002, s. 7).

I Meriel och Thomas Bloor's text *The Practice of Critical Discourse Analysis. An Introduction* beskrivs några diskurskaraktäristiska distinktioner som kan summeras som att diskurs är den högsta nivån av text (ovanför fonem, morfem, ord, fraser, meningar, stycken och faktiskt text). Det är också förväntningar kring hur vi agerar i relation till kontext, fält och register. Diskurs kan beskriva den kommunikativa aktiviteten som helhet (Bloor & Bloor 2007, s.6–7).

James Paul Gee (1990) särskiljer ”Diskurs” och ”diskurs” (en metafor med versalen respektive gemen som fungerar bättre på engelska) där diskurs_D innefattar diskurs_d. Diskurs_D beskriver Gee som ”ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, social identities, as well as gestures, glances, body positions and clothes” (Gee 1990, s. 142). Vilket vi tycker är den tidigare nämnda makro-och mikronivå representationen sedan innan. Gee konkretiserar skillnaden med att diskurs_D alltid omfattar mer än endast språk, vilket diskurs_d inte gör.

Diskurser bygger som sagt på socialkonstruktivismens grundtanke men innefattar ett större fokus vid det maktbegreppet som populariserades av Michel Foucault (1980) i verket *Power/Knowledge*. Foucault menar att makt i debatten om kunskap uttrycker sig i form av s.k. utestängningar och inneslutningar⁵. Detta kan förstås som att kontroversiell kunskap stängs ute medan sådan som konfirmerar redan anammat kunnande släpps in. På detta sätt lever diskurser vidare. Roz (Rosalind) Ivanič (2004) beskriver hur maktstrukturer påverkar diskurser med begreppet ”Socio-political discourse”. Detta begrepp beskriver hur maktstrukturer som t.ex. politisk agenda spelar

⁵ Översatta begrepp från Tomas Saar (2005, s. 30)

in på diskursernas utformning och efterhållning. Maktstrukturer i läroplan är även något som A. V. Kelly (2004) lägger stor vikt vid i dennes bok *The Curriculum – Theory and Practice*. Denne beskriver diskurser som makt och legitimerandet av diskurser som uttryck av makt. Här beskrivs även hur diskurser styr sättet som världen uppfattas på (Kelly 2004, s. 39). Det är alltså frågan om värdeladdade formuleringar som genom att stärkas i vardaglig norm fastslår en cyklisk natur. Denna natur kan förklaras utifrån Mads Hermansen (2000). Han menar att det är kommunikationen (och därigenom språket) som utgör grunden för mänsklig kunskap. Diskursen styr i många fall det språk som ”skapar” världen såsom vi ser den och ger oss tillgång förståelse för den. ”Man kan säga att både världen och de mentala konstruktionerna av världen bestäms av diskursen (samtalet om, eller historien om)” (Hermansen 2000, s. 76). Det är därför inte svårt att se varför diskurser tenderar att vara djupt rotade samhällens kultur.

Perspektivet socialkonstruktivism och därmed en syn som beskrivs ovan att föreställningar om världen ges mening genom diskurser medför också en möjlighet till s.k. *dekonstruktion*. Dekonstruktion kan beskrivas som ett isärplockade av konstruktioner eller ”sanningar” i mån om att kunna presentera dennes uppbyggnad, underliggande värderingar eller alternativa förståelser (se t.ex. Burman 1994, Parker 1994). Dekonstruktionens betydelse i denna studie tycker vi förtydligas i citatet nedan: ”Dekonstruktion (som metod) är alltså en sorts avmystificerande närläsning av texter, ett kritiskt sökande efter textens interna problem [...]” (Järvinen, 1999, s. 18–28).

Vi kan genom dekonstruktion och förståelse kring densamma identifiera konstruktioner som kanske inte nödvändigtvis är problematiska men värda att dekonstruera och analysera, därför blir dekonstruktion ett viktigt begrepp vi lånar ifrån socialkonstruktivismen. Dekonstruktion kommer användas på flera nivåer i följande text, exempel på detta är att vi både beskriver, identifierar och bryter loss våra texter från deras kontext (historisk och utifrån forskningsfält) för att sedan använda fragmentet för vidare dekonstruktion i form av diskursanalys. Vi är medvetna om att detta är en grov förenkling av dekonstruktionsbegreppet och praktiken samt att det finns många tolkningar av begreppet. Vad detta istället bör ses som är de centrala delar som vi kommer ha användning av i vår förståelse av texterna och analys.

Diskursdefinitionen i vår studie kan således kort beskrivas som förhandlingen av den betydelse någonting kan sägas tillskrivits eller tillskrivs mellan och på flera nivåer samt

möjligheten till analys av denna tillskrivelse. Denna dekonstruktion och analys är sen i sin tur fönstret genom vilket vi kan uppmärksamma diskursen.

2.3 Träningslogik

De maktstrukturer som omnämns av Foucault (1980) berörs i en skolkontext av Tomas Saar (2005). Denne redogör för det allmänt anammade "regelverk" som modern undervisning tenderar utgå ifrån, något som han namnger *träningslogik* (Saar 2005, s. 55). Essensen i Saars resonemang är här att skolpraktiker och -politiker inte alltid främjar de bäst lämpade metoderna utan snarare de klarast definierade, något som krockar med de hävdade värden dessa ofta utger sig ha. Saar menar att den rådande logiken kan spåras till en kombination av historiska, ideologiska och diskursiva bakgrunder vilket utmynnat i att han sedan sammanfattar träningslogiken som "det som skolan "bara gör" (Saar 2005, s. 55). Det som ingår i den nutida träningslogiken menar Saar är följande fem beståndsdelar:

1. Reproduktion av färdiga kategorier,
2. fokus på skriftliga beskrivningar,
3. föreskriven moral,
4. uteslutning av alternativa rationaliteter⁶, och
5. procedurer istället för meningsskapande (Saar 2005, s. 55).

För det här arbetet blir speciellt punkterna 1, 2 och 5 intressanta utgångspunkter då dessa målar upp en bild av den skola muntligheten existerar inom idag samt några möjliga motstånd som "nyare" ämnen (såsom de av estetisk karaktär) möter i sin etablering. Saar menar att svenska träningslogiken har haft ett dominerande fokus på produktion och tolkning av skriven text, vilket inspelar på de formuleringar som följer (Saar 2005, s.55,58). Dessa historiska och kulturella betingningar kan vara av värde att beakta i en analys av hur muntlig framställnings konstrueras i relation till den skriftliga.

Saar erbjuder oss ännu ett viktigt begrepp i form av *motstånd* vilket kan sägas beskriva den struktur av hinder som kan hindra ett nytt ämne från att forma om den rådande träningslogiken. Detta begrepp låter oss alltså föra resonemang om de olika faktorer som kan ha spelat in på de skillnader vi hittat. Underordnade begrepp här är *elevmotstånd*, *lärmotstånd* och *vetenskapligt motstånd*.

⁶ Se Foucault, M. (1980)

- *Elevmotstånd* kan förstås utifrån den första punkten i träningslogiken och syftar till en ovilja och brist på uppfattat värde med tvetydiga uttrycksformer. Detta menar Saar (2004, s. 104) kan sökas till en syn på skolan som en satsning mot framtiden. Detta gör att fokus då istället ligger på att få höga betyg, ”koden” till vilket Saar menar att eleverna listar ut tidigt. Följden av detta är att det finns en trots bland eleverna mot det svårtolkade.
- *Lärarmotstånd* syftar till en hierarki av områden som prioriteras inför nationella mätningar. Här fokuseras de ”viktiga” sakerna före det andra, något Jönsson (2014, s. 194–195) menar är en vanlig företeelse med namnet *teaching to the test*. Från Tomas Saars perspektiv⁷ är muntligheten ett prioriterat område. Det går dock att säga att muntligheten hamnar i en annan sort hierarki än den Saar beskriver.
- *Vetenskapligt motstånd* är det som, kanske speciellt ny forskning möter. Om den nya forskningen inte behandlar ett väletablerat område, bygger på starka, naturvetenskapliga källor, eller erbjuder klara direktiv kan denna komma att ses som ett ”passionsprojekt” av författaren. Då svensk forskning i muntlighet, som ovan nämnt, är ett tunt område (och där didaktiska undersökningar med kvalitativa källor dessutom ofta är överrepresenterade) finns det rimligt själ att anta att det finns ett visst sådant motstånd mot muntlighetsforskning.

Det dessa termer erbjuder vår analys är möjligheten att ställa oss utanför vår spontana tolkning för att istället försöka utforska alternativa sådana.

Ett sista viktigt begrepp som kan kopplas till Saars träningslogik är *yrsel*. Detta är ett fenomen som Saar beskriver vid flera tillfällen, både explicit och implicit (d.v.s. utan att använda termen). Detta kan beskrivas som problem som sker när metoden blir mångtydig (Saar 2005, s. 78, 104). Det finns här två sorters yrsel som vi vill lyfta, *läraryrsel* och *elevyrsel*. Dessa begrepp syftar till en närmast cyklisk relation mellan osäkerheten hos lärare och elever och kan hjälpa oss förstå hur det textbundna inverkar på praktiken, något som blir värdefullt, dels för att förstå resultatet genom en verklighetsförankring men även med diskussionsfokus. Termerna kan beskrivas på följande sätt:

⁷ Tomas Saar (2005) skriver om de skapande ämnenas plats i skolan. Dessa menar han ligger på lägsta stegpinnen. Från detta perspektiv är muntlighet ett relativt väletablerat område.

- *Läraryrsel* (som också skulle kunna benämnas ”styrdokumentsyrsel”) avser undvikandet av att lägga vikt vid mångtydiga examinationsformer p.g.a. de svårigheter som finns med gradering samt de sociala aspekter⁸ som inte kan ignoreras i dess inspel på den presenterade produkten. Detta leder till att undervisning i det mångtydiga blir bristande till följd av den antagna svårigheten (Saar 2005, s. 106).
- *Elevyrsel* bygger på punkt 1 i träningslogiken. Saar utvecklar detta som att elever lär sig proceduren men ej processen vilket sedan får som konsekvens att de får problem i situationer där möjligheterna är ändlösa. Denna yrsel tar sig även i uttryck att eleverna börjar ifrågasätta mångtydiga examinationsprocessers validitet (Saar 2005, s. 87–104).

Vi är medvetna om att inkludering av träningslogiken kan anses vinklande men ett lika ingående ramverk för skolvärldens konventioner är svårt att hitta. Träningslogiken går även att applicera likvärdigt på både muntlig och skriftlig framställning vilket vi anser berättiga dess plats bland våra teoretiska utgångspunkter.

⁸ T.ex. dålig gruppdynamik och/eller blyghet

3. Tidigare forskning

I denna del presenterar vi forskningsrön som är relevanta för vår studie. Området som presenteras nedan behandlar muntlig framställning som medel i undervisning och synen kring detsamma. Även om forskning om muntlig framställning i den svenska grundskolan är tämligen sällsynt finns det flera rapporter med didaktiskt fokus, men desto färre som behandlar det isolerande fenomenet. En orsak till detta kan vara att muntlig framställning relativt nyligen tillkommit som obligatorisk del av undervisningen och nationella proven. Som självständig gren tillkom muntlighetsområdet (omnämnt som ”talövningar”) så sent som i utbildningsplanen från 1955 (Adelmann 2002, s. 43). Innan denna period nämns främst talande utifrån ett speglade perspektiv med läraren som ideal och eleven som imitator (Adelmann 2002, s. 43; *Exempel på undervisningsplaner för fortsättningsskolor 1919*). En anledning till att detta område då dominerades av pedagogiskt inriktade arbeten skulle då kunna vara bristen på generaliserad skolpraxis.

Ett centralt verk i utformningen av vår studie (och bland de senast utgivna vid utförandet av studien) är universitetslektor Cecilia Olsson Jers doktorsavhandling *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos* från 2010. Avhandlingen undersöker hur muntlig framställning konstrueras av gymnasieelever och -lärare samt hur undervisningen möjliggör elevernas fostran till demokratiska medborgare genom kommunikativ kompetens. Det anses alltså finnas en koppling mellan kommunikativ kompetens och utövandet av demokrati. En viktig faktor i demokratiska processer är individers trovärdighet och den trovärdighetsfaktor som primärt behandlas av Olsson Jers är *ethos* och etablerandet av detta. Ethos definieras av Olsson Jers som ”[...] det övertygningsmedel som ligger i talarens egen karaktär såsom den visar sig och det som talaren väljer att visa för lyssnarna i den kommunikativa situationen” (s. 31). Ethos framställs som en färdighet som bör tränas genom undervisning och utvecklas från genomtänkt respons. I studien undersöks även talundervisningens utformning och ställs i kontrast till undervisningen om skriftliga textaktiviteter. Med hänvisning till Olga Dysthes (1996) beskrivning av termen *hybridgenre* d.v.s. att det finns en växelverkan mellan muntlig och skriftlig användning av språket.

Mads Th. Haugsted skriver i sin bok *Taletid: mundlighet, kommunikation og undervisning* (2004) om det danska skolsystemets avsaknad av strukturerad

undervisning i muntlighet trots krav på detta i den danska kursplanen (i alla åldrar). Lärare uppger att de är medvetna om kraven på sådan undervisning men tror sig sakna kunskap och tydliga riktlinjer för utförandet.

Alison Sealey (1999) undersöker utformningen av engelska läroplanen genom text-och diskursanalys. I den diskursanalytiska delen av hennes forskningsrapport beskrivs hur språkliga val och formuleringar ger uttryck för diskurser i texterna. De språkliga strukturerna hon valt att använda som grund för hennes analys är dess lexikala fält samt modalitetens betydelse i tolkningsrepetoaren.

Anne Palmér (1999) studerar lärare och elevers syn på muntlig framställning i relation till undervisning och bedömning. Hon redogör för muntlig framställnings omfattning i skolan mer allmänt och i svenskämnet. Konklusionen är att talundervisning sker slumpmässigt. Palmér (2008) skriver i sin rapport om muntlig kommunikation i gymnasieskolan på två yrkesförberedande program dels utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv, dels utifrån ett mer språkligt och allmändidaktiskt perspektiv. Hon behandlar också hur olika muntliga kulturer och praktiker i svenskundervisningen kan beskrivas. Senare skriver Palmér (2010) om bedömning av muntlighet i relation till en utvärdering av ett delprov i muntlighet för gymnasiet och hur tillförlitlig denna är. I studien fastställer hon att förändringen av provformatet från 2007 har ökat samstämmigheten i bedömningen.

Ivanič (2004) undersöker hur diskurser konstrueras i policydokument för den engelska skolan. I hennes text synliggör hon diskurser genom att dekonstruera policydokumentet och placera detta i den analysmodell hon skapat. Författaren behandlar diskurser kring skrivande och identifierar sex stycken och förklarar hur dessa yttrar sig och dess betydelse.

4. Material

Studien grundas i tre skolrelaterade texter som är aktuella i det svenska skolväsendet idag. Den första texten är de nationella proven i svenska för årskurs 6 från 2012 (muntliga och skriftliga som vi räknar som en text). Den andra texten är läroplanens syftesdel för skolämnet svenska. Den tredje är kommentarmaterialet för svenskämnet. Texterna beskrivs mer utförligt under nedanstående rubriker. Anledningen till att vi valt dessa delar och vilka dessa är specificeras även det nedan, men två mer allmän förklaring är att dessa behandlar både skriftlig- och muntlig framställning i något avseende och att de olika texterna behandlar olika perspektiv på svenskämnet⁹. Vi förmodade vid valet av dessa texter, delvis grundat i avstampet i ett socialkonstruktivistiskt antagande, att dessa skulle oavsett fynd avslöja något om synen på muntlig respektive skriftlig framställning. De faktiska texterna finner du i bilagorna 1, 2 och 3.

4.1 Nationella provet 2012

Upphovsmannen till det som idag kallar nationella prov kan sägas vara Frits Wigforss, vid tillfället hette provformatet dock standardprov. Provens primära syfte var att vara ett verktyg för att kunna kategorisera eleverna efter resultat samtidigt som det skulle göra skolan enhetlig och påbörja en professionalisering av den tidens folkskollärare. Proven var inte avsedda som kontrollstruktur från myndigheten utan som mätinstrument för klassläraren (Lundahl 2009, s. 19–25). Ett av de materialen vi valt att använda är nationella provet för 4-6 i svenska från 2012. Dessa prov innehåller flera olika delar, vi har valt att fokusera på de muntliga och skriftliga delarna i svenskämnet och försöker jämföra dessa eftersom de är de produktiva kommunikationsgenrerna. Vi har valt att använda 2012 års upplaga eftersom det är för närvarande det mest aktuella materialet som finns tillgängligt för offentligheten. En aspekt av hur de nationella proven blir intressanta att granska är eftersom det är bl.a. en regeringsyttring att göra dessa obligatoriska och som inarbetad del i betygssättningen.

⁹ Nationella provet behandlar bedömning, Läroplanens syftesdel behandlar syftet med ämnet och kommentarmaterialet på ämnets centrala innehåll med fokuserar på ämnesinnehållet.

4.2 Läroplanstext

Grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan har var sin läroplan. Läroplanen för grundskolan fastställs av regeringen (precis som de andra skolformerna) och delas in i tre delar. Den första är skolans värdegrund och uppdrag, den andra är övergripande mål och riktlinjer för utbildning och den sista är kursplaner som kompletteras med kunskapskrav (Skolverket 2014, s. 3–20). Vi har valt att använda oss av syftesdelen för ämnet svenska som finns under den sista av de tre delarna, d.v.s. i kursplanerna. I diskussioner kring diskurser kring muntlig framställning i skolan bör det sägas att granskning av läroplanen och det tillhörande kommentarmaterialet är relevant. Dels eftersom läroplanen är det centrala dokument som lärare i den svenska skolan ska konstruera sin undervisning utifrån samt kommentarmaterialet som hör därtill som är en konstruktion av läroplanens författare. Dessa dokument tror vi kan innehålla information samt explicita såväl som implicita värderingar kring vårt ämne och därmed ett av våra valda material för diskursanalys. Syftesdelen kan kortfattat beskrivas som skolämnets kärna eller essens.

4.3 Kommentarmaterial till kursplanen i Svenska 4–6

Kommentarmaterial avser ett stödmaterial som Skolverket ger ut för att hjälpa lärare i sin betygssättning. I detta material förtydligas skolämnet svenska genom mer utförliga beskrivningar av dess syfte samt konkretiserande av de s.k. värdeord som förekommer i kursmålen. Här beskrivs även ett resonemang om hur lärare bör bedöma olika kunskaper, något som inte framgår i de texter vi stöter på i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Genom att blicka närmre på det här dokumentet hoppa vi således bredda förståelsen av skolverkets ställningstaganden och formuleringar vilket vi anser höjer analysens validitet.

5. Metod

Vi identifierar diskurser genom analys och kvantifiering av olika språkliga praktiker och språkhandlingar i de utvalda texterna. Vi har tagit avstamp i kritisk diskursanalytisk metod med ett perspektiv på hur det vi kommunicerar i tal och skrift har inflytande på sociala praktiker t.ex. utformandet av framtida läroplaner. Detta betyder alltså att det finns en växelverkan mellan de nutida diskurserna och konstruerandet av framtida textdiskurser, vilket Ivanič (2004) beskriver i sin framställning av *sociopolitiska diskurser*¹⁰ (s. 237-240). Ivanič har varit inspirations-källan för vår analysmetod även om den skiljer sig kraftigt från hennes.

Diskurs är idag ett populärt begrepp. I vetenskapliga texter och debatter används detta ofta odefinierat. Konceptet har så blivit så vagt att det ibland förlorar sin mening eller betyder olika saker beroende på kontext. En generell föreställning verkar dock vara att en diskurs representeras i textstrukturer och språkliga mönster. *Diskursanalys* är analysen av dessa (Jørgensen & Phillips 2012, s. 1). Detta kan kopplas till Martin Reisigl och Ruth Wodak, vars definition av diskurs lyder ”ett komplext knippe av samtidiga och sekventiella relaterade lingvistiska handlingar som manifesteras inom och över sociala handlingsfält som tematiskt relaterade semiotiska – talade eller skrivna – tecken, mycket ofta i form av ’texter’ som tillhör specifika semiotiska typer, d.v.s. ”genrer” (Boréus 2016, s. 179). Utifrån denna föreställning att texter är ”komplexa samtida handlingar” som sträcker sig mellan olika sociala fält (i vårt fall skolverket till skolverksamheten) anser vi texterna vi valt vara konstruerade samt troligen baseras i liknande diskurser.

Aspekter av dessa strukturer och mönster benämner vi i denna studie som *diskursmarkerande variabler*, vilka vi använder för att beskriva variablerna i vår analysmodell som möjliggör identifieringen av var en diskurs kan sägas yttra sig. Det som följer är delarna av vår analysmodell som bör definieras och konkretiseras för analysens validitet. Dessa presenteras för att klargöra funktionen dessa spelar i texten och vår analys samt för att förse läsaren med den lingvistiska betydelse vi avser. Detta beskriver Stefan Arvidsson med att då termer kan bära en stor mängd olika betydelser och

¹⁰ I Ivaničs text *Discourses of Writing and Learning to Write (2004)* används begreppet ’A Sociopolitical discourse of writing and reading’.

associationer som påverkar begreppets lämplighet att användas i den aktuella kontexten, ger en konkret definition läsaren insikt i författarens avsedda betydelse (Arvidsson 2008, s. 53).

Metodvalet har grundats i vår förståelse av den brittiske lingvisten Norman Faircloughs kritiska diskursanalys som vi sedan omstöpt för att passa vårt syfte. Fairclough använder begreppet diskurs för att referera till talad eller skriftlig språkanvändning. Denne anser en diskurs kunna vara en social praktik som bör granskas i förhållande till yttre omständigheter, detta i och med att diskurser både formar och återspeglar verkligheten (Bergström & Boréus, 2012, s. 356), en förklaring som reflekterar vad vi tidigare skrivit om diskurser. Hans kritiska förhållningssätt passar vårt syfte och kan appliceras konkret i t.ex. ett resonemang där de texter och formuleringar som finns i läroplanen och de nationella proven inte kan ses som isolerade företeelser utan som rimligtvis grundade i andra strukturer.

5.1 Makrotema och makropropositioner

Makrotema avses det som också kan kallas för, eller innefatta, kontext. Detta avser den situation eller det avsedda ämne den granskade texten samspelar med i skapandet av meningsbärande *lexikogrammatik* d.v.s. strukturen av ord i formulerandet av text med en mer eller mindre implicit värdering. Temat befäster förväntningar på textinnehållet för läsaren och leder, med hjälp av den medföljande kontexten, läsaren genom tvetydigheten. Vad som egentligen skiljer makrotema från dess underordnade s.k. "mikrotema" är inte alltid speciellt tydligt. Främst görs denna avvägning av forskaren i valet av startpunkt för analysen (Hellspong & Ledin 1997, s. 118–119). Med andra ord kan det som en forskare benämner som textens makrotema klassificeras som dess mikrotema av en annan. Detta tror vi inte påverkar läsaren eller vår analys eftersom vi använder begreppet som markör för en förmodad diskursinriktning. Den ovan nämnda kontexten spelar speciellt stor roll i avkodningen av de tvetydiga ord som ofta förekommer men som i sammanhanget endast förstås på ett sätt. Denna föreställning bygger på Per Holmberg och Anna-Malin Karlssons (2013) beskrivning av språkets olika skikt (s. 19–20) och förste-/sekundärläsare (s. 165–166) i deras introduktion till

funktionell grammatik. Läsaren bör därför väga in att vår avkodning byggs på en skolpolitisk förförståelse och att denna kan komma att färga analysen.

Nära besläktat med makrotemat är s.k. *propositioner*. En proposition är enkelt uttryckt ett påstående om ett tema. Precis som tema, existerar även propositioner på makro- och mikronivå. Vi använder oss i vår analys av begreppet *makropropositioner*. Definitionen av densamma hämtades från Lennart Hellspång och Per Ledins i deras handbok i brukstextanalys, där makropropositioner beskrivs som “ [...] en kort sammanfattning av huvudbudskapet i en text” (Hellspång & Ledin 1997, s. 122). Det handlar med andra ord om textens (eller delar av dennas) huvudsakliga påstående om ämnet såsom detta kan förstås. Detta gör vi genom att urskilja formuleringar som bidrar till och bygger betydelsen för den valda texten.

Genom att ta hänsyn till makropropositioner i text tillåts vi dra slutsatser om hur delar av texten samspelar med varandra i byggandet av ett budskap genom att tillskriva dessa platser i resonemangen (Hellspång & Ledin 1997, s. 236). Detta är till speciellt stor hjälp i tolkandet av läroplanstext där uppmaningar med förtydliganden påståenden bygger delar av texten.

Avslutningsvis bör det sägas att teman och propositioner inte alltid är lätta att urskilja från varandra. För att göra distinktionen något klarare har vi därför bestämt att temat avser texten som helhet och den information denna behandlar medan propositionerna behandlar delar av texten och påstår något om ämnet.

5.2 Språkhandlingar

Språkhandling, i vår text, avser ett begrepp som har ett kommunikativt syfte. Syftet är oftast konventionellt och kan avse vardagliga saker såsom att fråga, erbjuda eller påstå. Holmberg och Karlsson (2013, s. 34) beskriver språkhandlingar som grundläggande för att skapa interpersonell betydelse. Vi antar att t.ex. läroplanen och de nationella proven i svenska för årskurs 6 har en sådan avsikt (d.v.s. interpersonell), vilket gör språkhandlingar till ett användbart analysverktyg.

Nedan redovisas en modell för hur språkhandlingar kan förstås utifrån deras olika interpersonella betydelser, vilket vi kommer använda för att kunna redovisas senare i kapitlet *Resultat och analys*.

Tabell 2: Språkhandlingar (Holmberg & Karlsson 2013, s. 36)

		Utspelesdragets talarroll			
		Givande		Krävande	
Utbyte	Information	Påstående →	Bekräftelse	Fråga →	Svar
			Ifrågsättande		Avstående
	Varor och tjänster	Erbjudande →	Accepterande	Uppmaning →	Åtagande
			Avvisande		Vägran

Tabellen 2 representerar olika möjliga språkhandlingar tillsammans med dess funktion. Begreppen *påstående*, *erbjudande*, *fråga* och *uppmaning* kommer användas i resultatavsnittet för att benämna språkhandlingar i texterna. Utifrån tabell två kan vi beskriva de ovan nämnda språkhandlingarna.

- Ett *påstående* är en språkhandling där talaren ger information till mottagaren. Detta kan t.ex. innefatta ställningstaganden i texter. Respons innefattar *bekräftelse* (att acceptera informationen) samt *ifrågasättande* (att motsätta sig informationen).
- *Frågan* är krävandet av information från en part i samtalet. Dessa kan ofta identifieras utifrån användandet av *frågetecknet* (?) som ofta följer det. Förväntad respons är *svar* (ofta ett påstående eller uppmaning) och *avstående* (att inte svara).
- Med *erbjudanden* avses givandet av varor och tjänster. Respons är *accepterande* (godkänna varan/tjänsten) och *avvisande* (att vägra denna).
- Slutligen kan *uppmaning* ses som ett krävande av varor och/eller tjänster. En rå variant av denna är imperativet, ett kommando som följs med ett utropstecken (!). I text kan uppmaningar istället ta till en bedjande ton i stil med ”öppna gärna fönstret”.

Ibland är inte verkligheten så simpel som tabell 2 kan få det att verka. Genom vissa formande ord kan språkhandlingar maskeras i formen av en annan. Ta t.ex. frågan ”Du är väl inte vegetarian?”. Den här frasen fyller funktionen av en fråga men tillförandet av ett ”väl” riktar frågan på ett sätt som ett påstående skulle gjort. Jämför med ”är du vegetarian?” som ger svarande makt över svarets vinkling. Den här typen av maskering kallas i funktionell grammatik för *grammatisk metafor* (Holmberg & Karlsson 2013, s. 48–49).

5.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial

Det finns olika sätt att modifiera språkhandlingar. Ett sätt som beskrivs av Holmberg och Karlsson är användningen av ett modalt verb som satsens finit. Modalitet beskrivs då utifrån fyra betydelseskalar: förpliktelse, villighet, sannolikhet och vanlighet. Dessa skapar ett kontinuum av säkerhet, från språkhandlingar utan modalitet till dess negerande motsats (Holmberg & Karlsson 2013, s. 58). Förekomsten av onegerade språkhandlingar kan därför också säga något om textens innehåll. Om modaliteter låter författaren anpassa sin säkerhet, bör en mening utan modalitet ses som självklar. Vi anser att dessa skalor kan vara till hjälp vid identifierandet av implicita värderingar våra texter. Modifieringen av språkhandlingar exemplifieras i tabellerna 3–6.

Förpliktelse avser modaliteter som modifierar nivån av krav en uppmaning sätter på den tilltalade. En vanlig företeelse är att uppmaningar som innefattar dessa modaliteter maskeras i formen av påståendesatser vilket kan illustreras med *tabell 3*.

Tabell 3: Förpliktelsemodaliteter (Holmberg & Karlsson 2013, s. 63)

negerat påstående, utan modalitet	FÖRPLIKTELSE			onegerat påstående, utan modalitet
	låg grad (tillåtet/möjligt)	medelhög grad (rekommenderat)	hög grad (nödvändigt)	
Fyll inte i en särskild blankett!	Du <u>kan</u> fylla i en särskild blankett.	Du <u>bör</u> fylla i en särskild blankett.	Du <u>ska</u> fylla i en särskild blankett.	Fyll i en särskild blankett!

Med *villighet* berörs utbytet av varor och tjänster. Detta gestaltas därför bra genom formen av det erbjudande som används i *tabell 4*. Genom dessa grader binder sig talaren olika mycket till genomförandet eller accepterandet av uppgiften.

Tabell 4: Villighetsmodaliteter (Holmberg & Karlsson 2013, s. 65)

negerat påstående, utan modalitet	VILLIGHET			onegerat påstående, utan modalitet
	låg grad (beredd)	medelhög grad (villig)	hög grad (angelägen)	
Nej, ni får inget nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Vi <u>kan</u> sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Vi <u>vill</u> sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Vi <u>ska</u> sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen.	Varsågod! Här får ni ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen!

Sannolikhet beskriver säkerheten med vilket t.ex. ett påstående kan sägas. I svenskan använder vi tre grader av modala verb för att beskriva detta vilka återspeglas i tabell C. I de texter som kommer analyseras kan sannolikhetsmodaliteter användas för att få texten att framstå som mer öppen för diskussion.

Tabell 5: Sannolikhetsmodaliteter (Holmberg & Karlsson 2013, s. 60)

negerat påstående, utan modalitet	SANNOLIKHET			onegerat påstående, utan modalitet
	låg grad (tänkbart)	medelhög grad (troligt)	hög grad (säkert)	
Din ekonomi får sig inte en	Din ekonomi <u>kan</u> få sig en	Din ekonomi <u>bör</u> få sig en törn i	Din ekonomi <u>måste</u> få sig	Din ekonomi får sig en törn

törn i dag.	törn i dag.	dag.	en törn i dag.	i dag
-------------	-------------	------	----------------	-------

Slutligen har vi kommit fram till de modaliteter som behandlar *vanlighet*. Dessa modaliteter modifierar påståenden (eller frågor) så informationen som ges (eller krävs) i dessa endast gäller under vissa kontexter (Se: tabell 6). Graderna är svårare att urskilja på de här modaliteterna då svenskan endast har två modala verb i kategorin, *brukar* och *kan*. Detta leder till att det kan bli svårare för läsaren att urskilja informationens grad av giltighet.

Tabell 6: Vanlighetsmodaliteter (Holmberg & Karlsson 2013, s. 62)

negerat påstående, utan modalitet	VANLIGHET			onegerat påstående, utan modalitet
	låg grad (ibland)	medelhög grad (vanligen)	hög grad (alltid)	
Stenar tas inte bort under operationen.	Stenar <u>kan</u> <u>ibland</u> tas bort under operationen.	Stenar <u>brukar</u> <u>ofta</u> tas bort under operationen.	Stenar <u>brukar</u> <u>alltid</u> tas bort under operationen.	Stenar tas bort under operationen.

Modalitet som fenomen vid analys av policydokument är ett koncept vi hämtat från Alison Sealeys rapport kring den engelska läroplanen från slutet av 90-talet. Sealey kvantifierar vid ett tillfälle bruket av modalitet som grund för textanalys. I texten behandlar hon t.ex. *deontiskt värde*¹¹ i modaliteter som ytterligare förstärkning i sin analys (Sealey 1999, s. 90–91) vilket vi har tagit inspiration från. De begreppsdefinitioner och tabeller vi använder i denna del har huvudsakligen baserats på Per Holmbergs och Anna-Malin Karlssons (2013) introduktion till funktionell textanalys. Holmberg och Karlsson kombinerar den deontiska tolkningen av modala verb (som vi

¹¹ Från *de'ontos* – förpliktelse. I detta fall ett verktyg för att värdera förpliktelsebärande ord i text såsom *kan*, *bör* och *ska* samt villighetsbärande ord som *kan*, *vill* och *ska*.

finner hos Sealey) med den motsvarande *epistemiska*¹² tolkningen för att kunna täcka och beskriva ett bredare språk. Den deontiska tolkningen av modala verb ligger då i grund för beskrivningar av *förpliktelse* och *villighet* medan den komplimenterande epistemiska tolkningen används för att tolka *sannolikhet* och *vanlighet*. Ett exempel på skillnaden i dessa tolkningar kan exemplifieras med ordet *måste*. Tolkas ordet utifrån en deontisk vinkel kan det förstås som en moralisk skyldighet medan samma ord ur ett epistemiskt perspektiv förstår som ett behov i förhållande till en satt kunskapsmängd (Nationalencyklopedin 2016). Ett ord som *vill* har däremot bara en kategori att falla under (se: tabell 5). Kontexten blir, med andra ord, viktigare i tolkningen av vissa modaliteter än i andra.

Tabell 7: Vanliga modala verb och deras funktion på modalitetsskalor enligt Holmberg & Karlsson (2013, s. 67)¹³

	LÅG GRAD	MEDELHÖG GRAD	HÖG GRAD
Förpliktelse	kan, får	bör	ska, måste, behöver
Vanlighet	kan	vill	ska, måste
Sannolikhet	kan, lär	bör	ska, måste
Vanlighet	kan	brukar	brukar

I texter och i samspel med modala verb kan även s.k. *interpersonella satsadverbial* förekomma i texter. Dessa har en sorts negerande effekt på modaliteter och inspelar således på språkhandlingens nivå (Holmberg & Karlsson 2013, s. 66-70). Ett exempel på detta kan exemplifieras med meningen ”det kan hända” där *kan* är ett modalt verb¹⁴. Denna kan ges en låg grad med ”det kan *nog* hända”, en medelhög grad med ”det kan *troligen* hända” och en hög grad med ”det kan *säkert* hända”. I alla dessa fall modifieras satsens säkerhet med hjälp av en modalitet men ges ytterligare riktning med ett interpersonellt satsadverbial. Dessa kan alltså verka för att låta författaren ta ytterligare

¹² Från *epistē'mē* – kunskap och *-logi'a* – lära. Bygger på kunskapsteori. I detta fall verktyg för att värdera sannolikhetsbehandlande ord som *kan*, *bör* och *måste* samt vanlighetsbaserade ord som

¹³ Notera att många ord (som *kan* och *måste*) förekommer ofta och att därför kontext spelar en stor roll i tolkningen av dessa.

¹⁴ Se: Tabell 7

avstånd från texten. I *tabell 8* presenteras vanliga interpersonella satsadverbial samt vilken funktion de har.

Tabell 9: vanliga interpersonella satsadverbial och deras inverkan på olika modalitetsskalor (Holmberg & Karlsson 2013, s. 68)

	LÅG GRAD	MEDELHÖG GRAD	HÖG GRAD
Sannolikhet		gärna	helst
Villighet		gärna	helst
Förpliktelse	möjligen, nog, kanske, eventuellt	förmodligen, antagligen, troligen, sannolikt	med stor sannolikhet, säkert, garanterat, bergis
Vanlighet	ibland, tillfälligtvis	ofta, oftast, vanligtvis, mestadels	alltid

6. Analys och resultat

Under de kommande rubrikerna för detta avsnitt presenteras inledningsvis en tabell där respektive diskursmarkerande variabel lyfts ut i relation till muntlig och skriftlig framställning, varpå en analys av vad dessa kan sägas förtälja om texten. Dessa variabler är, som tidigare nämnt, *makroteman* som beskriver textinnehållet, *makropropositioner* som påstår något om ämnet, *språkhandlingar* som avser textformuleringens agenda, samt *modaliteter och interpersonella satsadverbial* som modifierar agendans negeringsgrad. Denna process bygger på den dekonstruktionspraxis vi presenterat i diskursavsnittet (2.2) av vår teoretiska bakgrund. Genom att plocka isär text i mindre delar och försöka förstå deras funktion individuellt kan vi presentera en djupare tolkning av helheten, vilket överensstämmer med Bloor & Bloor (2007, s. 6–7) diskursdefinition.

Analystabellerna som följer gestaltar de analyser vi gjort på detaljnivå. Vi har valt detta tillvägagångssätt då textanalys inte är en objektiv kunskap. Genom att delge arbetsmaterial hoppas vi därför höja transparensen i arbetet samt ge läsaren chansen att förhålla sig kritisk till våra påståenden. De faktiska texterna som analyserats (med markörer som rör tabellerna) finner ni under varje material i analysen samt i bilaga 1–4. Vi anser att det finns ett värde i att ha de analyserade texterna i anslutning till presentationen av våra fynd och analys i syftet att ge läsaren möjlighet till överblick. Att vi även valt att inkludera texterna i bilagorna är eftersom de komprimerade texterna kan bli svårläst för vissa. I delen som behandlar skriftlig framställning i svenskämnets kommentarmaterial, använder vi romerska siffror för att underlätta särskiljningen både för oss själva och läsaren, detta då bägge texterna hämtats från samma material men behandlar olika områden av detta. Under tabellerna där varje diskursmarkerande variabel behandlas, redogör vi för våra fynd.

6.1 Muntliga respektive skriftliga nationella prov från 2012

Följande är vår textanalys av 2012 års nationella prov i svenska som utformades för elever i årskurs 6. Provdelar som analyseras är de som behandlar tal och skrift. Metatexter utan makroproposition är undantagits.

Delprov A – Muntlig framställning

- Redogör för något du gör på din fritid(1).
- Tänk på att de som lyssnar kanske inte vet något om din fritidsaktivitet(2).
- Använd gärna tankekarta där du planerar din redogörelse(3).
- Tänk ut en bra början och ett bra slut på redogörelsen(4).
- Planera din redogörelse så att du kan tala fritt(5). Du får gärna använda stödord(6).

Delprov A – Diskussionsfrågor

Text – Rött kort

Vad tyckte du om berättelsen(1)?

Hur tror du berättelsen fortsätter(2)?

Markus är en ganska lugn person i vanliga fall(3). Vad gör Markus när han blir attackerad(4)?

Telefonrösten säger: "Först fixar vi din syrra, sen blir det din tur." (5) Vad tror du personen vill att Markus ska göra när han hör det(6)?

Många saker går upp och ner, alla dagar är inte bra dagar(7). Tycker du att det är viktigt att alltid ligga på topp(8)? Hur känner du när du presterar sämre än du hade väntat dig(9)?

Har du blivit riktigt arg någon gång(10)? Vad hände och vad gjorde du(11)? Berätta(12).

Vad betyder hämnd(13)? Om man vill hämnas, vad tror du det kan bero på och vad kan det leda till(14)? Har du velat hämnas någon gång(15)?

Markus ägnar mer tid åt fotbollen än förut och ändå tycker han att det går sämre(16).

Har du känt så någon gång(17)?

Extrafrågor

Vad var viktigast, mest spännande eller konstigast(18)?

Här följer några ord och uttryck(19). Hjälps åt att förklara eller beskriva dem(20).

Tafatt, fysiskt, skrovlig, hånskratt, ducky, sansad, utkyld, inte lägga två strån i kors, pojkestreck.

Delprov C – Skriv en insändare!

Insändare är en kort text som publiceras i en tidning(1). Den skrivs av en privatperson, inte en journalist(2). Texten presenterar en åsikt, argument för denna åsikt och eventuellt en lösning(3). Hur gör du om du verkligen vill uttrycka din åsikt om något viktigt(4)? Ett sätt är att skriva en insändare och få den införd i tidningen(5). Där kan många läsa vad du tycker och kanske reagera på dina åsikter(6).

Glöm inte att läsa igenom din insändare en sista gång innan du lämnar in den(7). Instruktion till uppgiften:

- Du ska skriva en insändare om något du verkligen bryr dig om(8).
- Ta hjälp av faktacirkeln längst ner på sidan(9). I den kan du läsa vilka delar en insändare ska innehålla(10).
- Se till att alla delarna i faktacirkeln finns med i din insändare(11).
- Tänk på att din insändare ska kunna publiceras i en dagstidning(12).

En insändare ska bestå av följande delar(13):

Rubrik: överskrift som passar till innehållet och lockar till läsning(14)

Tes: åsikt, budskap(15)

Argument: skäl som stöder åsikten(16)

Avslutning: kort sammanfattning/slutsats eller en uppmaning till läsarna eller en lösning(17)

Signatur: underskrift med eget eller påhittat namn(18)

6.1.1 Makroteman och makropropositioner

Nedan redovisas textens makroteman respektive makropropositioner, d.v.s. textens behandlade område respektive de ställningstaganden som görs kring detsamma. Dessa har extraherats från vår beskrivning av begreppen i vårt metodavsnitt. Vi har även som tjänst till läsaren markerat makropropositionernas meningstillhörighet.

Tabell 10: Analys av makroteman i nationella provets delprov A – muntlig framställning och diskussionsfrågor, samt delprov C – skriv en insändare!.

	Muntligt prov	Skriftligt prov
Makroteman	Delprov A – Muntlig framställning:	Delprov C – Skriv en insändare!
	Eleven ska planera en redogörelse för något denne gör på sin fritid.	Skriva en insändare i enlighet med genretypiska drag.
	Delprov A – Diskussionsfrågor:	
	Samtala och förmedla åsikter kring en muntlig text.	

Makrotemat, såsom det beskrivs, i metodavsnittet ska befästa förväntningar på texten som efterföljer. Planera en redogörelse, samtala och förmedla åsikter och att skriva en insändare med diverse specificeringar är de makroteman vi identifierat och tycker dessa stämmer överens med texten. Nationella proven för årskurs 6 har genomgående tydliga makroteman. Det går inte på makrotemanivå att urskilja några distinkta diskursskillnader mellan muntlig och skriftlig produktion utöver att det finns en explicit genreangivelse som inte uttrycks kring muntlighet (och som även kan uppfattas ha en mer vardaglig karaktär). Detta kan sägas bli tydligare på en djupare granskande nivå. I *Tabell 11* har vi därför extraherat påståenden om ämnet, s.k. *makropropositioner* och texthänvisat dessa.

Tabell 11: Analys av makropropositioner i nationella provets delprov A – muntlig framställning och diskussionsfrågor, samt delprov C – skriv en insändare!.

	Muntligt prov	Skriftligt prov
Makropropositioner	Delprov A – Muntlig framställning:	Delprov C – Skriv en insändare!
	Strukturera din redogörelse på detta sätt.	<i>Mening 1–5:</i> Detta är en insändare och dessa skriver dem.
	Delprov A – Diskussionsfrågor:	<i>Mening 6–7:</i> Framför dina åsikter genom insändare.
	<i>Mening 1–2, 9:</i> Berätta om din upplevelse av texten. <i>Mening 3:</i> Återberätta om attacken på Marcus. <i>Mening 4:</i> Spekulera kring telefonröstens avsikter. <i>Mening 5–8:</i> Berätta och resonera om dina känslor.	<i>Mening 8–18:</i> Så här skriver du din insändare.

Som vi ser i *Tabell 11* så skiljer sig inte makropropositionen för *Delprov A – muntlig framställning* och den inledande makropropositionen för det skriftliga provet. Det som skiljer är att det finns en tydligare genreförklaring kring den skriftliga delen som kan uppfattas som att det finns ett större krav från provutformningsmyndigheten för hur skriftgenrer ska utformas alternativt kopplas till den del av Saars beskrivning av *träningslogik* som handlar om strikt reproduktion utifrån färdiga kategorier (Saar 2005, s. 55). Prov som endast inrymmer en makroproposition anser vi dessutom kunna uppfattas som anspråkslösa, vilket kan sägas stämma överens med *Delprov A – Muntlig framställning* (se *Tabell 12* samt efterföljande resonemang). Långa makropropositioner kännetecknar *Delprov C – Skriv en insändare!*, vilket antyder att instruktionerna (eller påståendena såsom du kommer se i *Tabell 12*) är välbeskrivna eller åtminstone har en mer omfattande textmängd vilket vi återkommer till i den avslutande delen för materialet (d.v.s. muntliga respektive skriftliga proven).

Det vi kan se i *Delprov A – Diskussionsfrågor* är att provet präglas av instruktioner såsom att återberätta, berätta och spekulera kring texten och individens reaktion och känslor kring densamma. Det är tydligt vad eleven ska reflektera kring eller berätta om men inte hur. Detta kan upplevas som problematiskt eftersom det inte finns någon

instruktion, såsom i det skriftliga provet. En yttring för detta kan sägas vara den skillnad som vi kan se i *Tabell 11: Analys av makropropositioner i muntligt och skriftligt prov* där det skriftliga provet effacerar formatet, d.v.s. insändargenrer i hög utsträckning medan det muntliga provet fokuserar på olika sätt att samtala om sin upplevelse av texten. Effekten blir att det skriftliga provet får en mer strikt och instruerande gestaltning samtidigt som det muntliga en mer vardaglig sådan.

6.1.2 Språkhandlingar

Nedan redovisar vi språkhandlingar kvantitativt för att sedan dra slutsatser om vad kombinationer av sådana tyder på. Ibland förekommer det att det finns ”maskerade” språkhandlingar d.v.s. grammatiska metaforer. Med detta menar vi att det är öppet för tolkning vilken sorts språkhandling det rör sig om. I dessa fall hanteras sådana formuleringar extra i analysen.

Tabell 12: Analys av språkhandlingar i nationella provets delprov A – muntlig framställning och diskussionsfrågor, samt delprov C – skriv en insändare!.

	Muntligt prov	Skriftligt prov
Språkhandlingar	Delprov A – Muntlig framställning:	Delprov C – Skriv en insändare
	Uppmaningar: 4 Påståenden: 0 Frågor: 0 Erbjudanden: 0	Uppmaningar: 5 Påståenden: 12 Frågor: 1 Erbjudanden: 0
	Delprov A – Diskussionsfrågor:	
	Uppmaningar: 2 Påståenden: 4 Frågor: 14 Erbjudanden: 0	

I analysen av språkhandlingar i nationella provet så är det viktigt att ha olikheterna mellan proven i åtanke. Medan båda proven riktar sig mot specifika genrer väljs lika sätt att testa dessa. Den muntliga delen är generellt mer fri i sin formulering medan det

skriftliga förser eleverna med klara direktiv och genretypiska drag. Granskas materialet rent kvantitativt utifrån mängden olika språkhandlingar så återspeglas dessa skillnader även i hur instruktionstexterna instruerar eleverna.

Delprov A – muntlig presentation representerar ett instruktionsblad till den uppgift eleverna skall utföra. Föga förvånande är det alltså att vi finner detta blad mättat med uppmaningar till eleven. Vad som kan vara intressant här är kanske snarare sättet dessa uppmaningar tar form. Mening 1 ” Redogör för något du gör på din fritid.” representerar, genom sin brist på subjekt, de typiska dragen för ett imperativ, en högst kommenderande sort av uppmaning (Holmberg & Karlsson 2013, s. 53–55). Sådan klarhet återkommer sedan inte. Detta är även den uppmaningen eleven får att utföra uppgiften, vilket alltså kan tolkas vara den mest centrala i delprovet att utföra uppgiften. De återstående punkterna tar istället en bedjande och uppmuntrande ton där eleven bl.a. ombedes tänka på de andras förförståelse(2), använda tankekarta(3), tänka ut en struktur(4) samt planera ett stöd för presentationen (4 & 5). Denna ton förstärks även av att vissa delar av uppmaningarna kan ses som metaforer för erbjudanden. Exempel är ”du får gärna använda stödord”. På ytan verkar detta vara en svag uppmaning, d.v.s. att de bör använda stödord och att det är en väsentlig del av produktionen. Samtidigt kan vi tänka på möjlig respons som kan ges. Provtagaren kan acceptera eller neka förslaget. Den bedjande tonen på punkterna som följer mening 1 anser vi kan tolkas indikera att dessa är sekundära och ej nödvändiga för att klara delprovet.

Delprov A – Diskussionsfrågor är ett diskussionsblad med frågor om ett bokutdrag som elever i små grupper ska samtala om. Språkhandlingarna som förekommer återspeglar just det. Majoriteten är frågor med inslag av påståenden om texten och uppmaningar om samarbete mellan eleverna. Även här finner man svaga uppmaningar till eleverna med en bedjande karaktär där de uppmanas öppna upp för gruppen. Blandningen av uppmaningar och frågor kan tolkas byggas på förväntan av ett *elevmotstånd* (Saar 2005, s. 104).

Delprov C – Skriv en insändare! är, som tidigare nämnt, en annan sorts uppgift som ska testa genrekompens, vilket skiljer sig från vad vi stöter på i *Delprov A*. Denna text är mättad med påståenden om genren eleverna skall skriva inom samt uppmaningar som ger en tydlig bild av vad som förväntas av dem. Den första gruppen text (1–6) ger en bakgrund i genren och sätter uppgiften i ett vardagsperspektiv. Dessa består primärt av

påståenden med en fråga (retorisk) som besvaras av det följande påståendet. Textgrupp 7–12 är instruktioner till uppgiften och består av uppmaningar i stil med de vi fann i *Delprov A – muntlig presentation*. Skillnaden är att uppmaningarna här är säkrare och att de bedjande uppmaningarna inte existerar i samma utsträckning. Slutligen kan koncentrationen av påståenden läsas som att det finns en större säkerhet runt genren som behandlas skriftligt. Alternativt kan detta beskrivas som att det saknas en generell yrsel kring skriftgenrer.

6.1.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial

Modaliteter beskrivs nedan med sannolikhet (S), förpliktelse (F), villighet (Vi) och vanlighet (Va). I fragmenten från texten kommer modaliteter förövrigt att kursiveras. Vidare representeras även den styrkegradering som Holmberg och Karlsson (2013) använder i sina tabeller¹⁵. Detta kommer konstrueras (F-*x*) där "F" står för förpliktelse och *x* som möjliga graderingsnivåer, dessa kommer skrivas som *låg*, *m.hög*, och *hög*. Detsamma gäller för interpersonella satsadverbial som istället ges beteckningar i stil med (isa-F-*x*) där "isa" förkortar interpersonellt satsadverbial, "F" representerar vad för sorts modifiering som sker och "x" representerar graden av modifiering. Interpersonella satsadverbial kommer att understrykas i textfragmenten.

¹⁵ Se exempel *Modalitet* 5.1.4. Tabell 7.

Tabell 13: Analys av modaliteter och interpersonella satsadverbial i nationella provets delprov A – muntlig framställning och diskussionsfrågor, samt delprov C – skriv en insändare!.

	Muntligt prov	Skriftligt prov
Modaliteter och interpersonella satsadverbial	Delprov A – Muntlig framställning	Delprov C – Skriv en insändare!
	<u>Kanske inte vet</u> (2) (<u>isa-S-låg</u>) Använd <u>gärna</u> (3) (<u>isa-F-m.hög</u>) <i>Kan</i> tala fritt (5) (<i>S-låg</i>) Du <i>får</i> <u>gärna</u> (6) (F) (<u>isa-F-m.hög</u>) Onegerade meningar: 1,4 Negerade meningar: -	<u>Kanske reagera</u> (6) (<u>isa-S-låg</u>) <i>Ska</i> skriva (8) (<i>F-hög</i>) <i>Kan</i> du läsa (10) (<i>F-låg</i>) <i>Ska</i> innehålla (10) (<i>F-hög</i>) <i>Ska</i> kunna (12) (<i>S-hög</i>) <i>Ska</i> bestå (13) (<i>F-hög</i>) Onegerade meningar: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18 Negerade meningar: -
	Delprov A – Diskussionsfrågor	
	<i>Ska</i> göra (6) (<i>F-hög</i>) <i>Kan</i> bero på (14) (<i>S-låg</i>) <i>Kan</i> det leda till (14) (<i>F-låg</i>) Onegerade meningar: 5, 7, 12, 16, 19, 20 Negerade meningar: -	

När vi undersöker modaliteterna och de interpersonella satsadverbialen går det att urskilja en nivåskillnad i säkerhetsgraden på kraven som ställs på eleverna. Uppgiftsbeskrivningen för den muntliga redovisningen har, som nämnt i analysen av språkspråkhandlingarna, en låg nivå av krav som genomsyrar instruktionerna med undantag för att uppgiften måste göras vilket markeras dominant med en onegerad mening. Uppgiften måste med andra ord göras men hur den görs ställs inga starka krav på. *Delprov A – Diskussionsfrågor* och *C – Skriv en insändare!* har även de detta krav. *Delprov C* utmärker sig dock i att dess påståenden och uppmaningar primärt består av onegerade meningar (som uppgör större delen av texten) eller sådana med hög-gradig modalitet. Onegerade meningar blir speciellt vanliga i delarna som behandlar textens betydelse. Det går då att resonera att dessa instruktioner är mer intresserade av

produkten i relation till det muntliga provets delar. Dessa verkar istället fokusera på att skapa en miljö där examinationen kan ske genom att ta avstånd från för starka krav.

Även texternas interpersonella satsadverbial är här intressanta att granska. I det muntliga delprovet bidrar dessa till den bedjande ton vi diskuterat med formuleringar som ”använd gärna”(3) och ”du får gärna”(6). Dessa lämnar valet hos eleven om huruvida denne väljer att acceptera de erbjudanden som finns. I det skriftliga provet används interpersonella adverb istället för att ställa hypotetiska användningsområden för texttypen som skall produceras.

6.1.4 Avslut för materialet: nationella prov från 2012

I detta avsnitt presenterar vi allmänna slutsatser utifrån materialen och det vi funnit genom våra diskursmarkerande variabler. Dessa presenteras för att kunna redovisa mer allmänna slutsatser utifrån den samlade text- och analyskroppen i avsnitt 7. *Slutsatser och slutdiskussion.*

I materialen *Delprov A – Muntlig framställning*, *Delprov A – Diskussionsfrågor* och *Delprov C – Skriv en insändare!* går det att urskilja skillnader i synen, betydelsen och konstruktionen av proven, d.v.s. det vi benämner som diskurser. Det mest framstående fyndet i texterna bör sägas vara genrebristen i muntlig framställning, de skiljande modalitetsgraderingarna samt den bedjande tonen genom grammatiska metaforer i *Delprov A – Muntlig framställning*. Här kan en förväntan på motstånd antas ha spelat in under produktionen av formuleringarna. Detta skulle kunna förklara varför muntlighetsproven genomsyras av lågmodifierade uppmaningar. Med detta ämnas det att blicka närmre på det som Saar (2005, s. 104) kallar för *elevmotstånd*. Med detta menas att aktiviteter utan tydligt betyghöjande inverkan ofta kan uppfattas som meningslösa för eleven. Om vi då ser tillbaka på vår tolkning av flera punkter i det muntliga provet som sekundära, finns risken att elever bortser från de extra punkterna för att undvika det extra arbetet. Till detta bör tilläggas att det muntliga delprovet, utifrån sina makroteman och makropropositioner, kan uppfattas som vardagligt och anspråkslöst medan det skriftliga provet framstår som akademiskt vedertaget genom sin regelbundenhet och konventionella form. Om detta låter raljerande ombedes läsaren att återbesöka tabell 11,12 och 13 där det framgår att det muntliga provet har en lägre modalitetsgrad, färre påståenden och uppmaningar, samt makropropositioner som ofta anspelar på provtagaren upplevelser och känsloliv. Beakta detta i relation till det

skriftliga provet som instruerar med bestämdhet och ger ingående hänvisningar till den aktuella textgenrens konventioner.

Eftersom det muntliga provet är vårt huvudsakliga fokus och det skriftliga provet ett jämförelsematerial, beskrivs nu aspekter av det muntliga provet närmre. Inledningsvis bör det sägas att muntlig framställning, eftersom detta finns som obligatorisk del av provet, redan idag kan anses hålla en relativt hög status i språkundervisningen. Tomas Saar (2005) skriver om de skapande ämnens plats i skolans undervisning. Även från detta perspektiv är muntlighet ett relativt väletablerat område.

Så vilka diskurser konstrueras i det material vi tagit från nationella provet? Det vi ser är en blygsam och bedjande diskurs där språket försöker locka eleven till deltagande genom grammatiskt metaforiska erbjudanden till delaktighet. Detta skulle kunna benämnas som en *motståndskontrande diskurs*. Med detta menar vi att urkunden genom sina formuleringar på ett ursäktande sätt försöker introducera en muntlig kultur för eleverna att delta i. Det verkar då finnas en syn på eleverna som kravkänsliga i en situation med en underförstådd yrselfaktor. Detta skiljer sig från diskurser som går att uppfatta i det muntliga provet som kan beskrivas som en *ledsagardiskurs*, d.v.s. att texten talar för elevens möjlighet att producera en kvalitetsuppgift med den tillgängliga informationen.

6.2 Läroplanstext

Här följer en textanalys av den fritext som ingår i svenskämnets syftesdel för grundskolan. De avslutande punkterna har här bortsetts från eftersom vi anser de ha sammanfattande funktion och därför inte tillför något till analysen.

Textmaterial 2: Syftesdel för kursplanen i svenska.

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket (1). Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften(2). Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära(3).

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva(4). Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier(5). Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra(6). Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer(7). Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor(8).

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen(9). Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa (10). I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (11).

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier (12). På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan (13). Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor (14). Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket (15). Undervisningen ska även bidra till att eleverna får möta och bekanta sig med såväl de nordiska granspråken som de nationella minoritetsspråken (15). (Skolverket 2014, s. 222–223)

6.2.1 Makroteman och makropropositioner

Nedan redovisas det som vi anser vara textens makroteman respektive makropropositioner.

Tabell 14: Analys av makroteman i svenskämnets syftesdel.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Makro-teman	Utveckla sin förmåga att formulera och kommunicera i tal.	Utveckla sin förmåga att formulera och kommunicera i skrift.

Det vi ser i *Tabell 14* är att det faktiskt inte skiljer sig överhuvudtaget på makrotemanivån i syftesdelen från läroplanen för svenskämnet (utöver tal och skrift). Detta bör inte tolkas som ett icke-resultat utan istället som ett betydelsefullt sådant eftersom det berättar för oss att det inte finns någon avsedd hierarkisk struktur mellan tal-och skriftundervisningen. Fortsätter vi till makropropositionerna kan vi se att detta inte nödvändigtvis är sant.

Tabell 15: Analys av makropropositioner i svenskämnets syftesdel.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Makropropositioner	<p><i>Mening 1–3:</i> Undervisning i talspråk ger elever försättningar att utveckla sin språkförmåga.</p> <p><i>Mening 11–14:</i> Kunskap om svenska språkets normer, uppbyggnad och historia stärker den kommunikativa förmågan och hur den samspelar med omvärlden.</p>	<p><i>Mening 1–3:</i> Undervisning i skriftspråk ger elever försättningar att utveckla sin språkförmåga.</p> <p><i>Mening 4–6:</i> Undervisningen ger eleverna lustkänsla, kunskap och förmåga i och kring produktionen av skrift.</p> <p><i>Mening 11–14:</i> Kunskap om svenska språkets normer, uppbyggnad och historia stärker den kommunikativa förmågan och hur den samspelar med omvärlden.</p>

Återigen skiljer sig inte makrotemat sig från makropropositionen mellan muntlig och skriftlig framställning (mening 1–3 och 11–14), däremot finns en ytterligare makroproposition i texten som behandlar skriftliga framställningar, men inte muntliga sådana (mening 4–6). I detta fall där båda typerna av framställningar är producerande

kommunikationsmedel kan det förefalla anmärkningsvärt att det endast är skriftlig framställning som omnämns i makropropositionen kring lustkänsla, kunskap och förmåga. Det går att hävda att det i citatet som följer finns en tolkningsmöjlighet att inkludera muntlig framställning.

”Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva(4). Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier(5). Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra(6).

Olsson Jers (2010) beskriver sambandet mellan kommunikativ kompetens, att etablera ethos och utvecklingen till demokratisk medborgare. I en text som behandlar formuleringen av egna åsikter och tankar känns det anmärkningsvärt att muntlighetsaspekten inte uttrycks explicit i det här textfragmentet.

I formuleringen ”olika slags texter”, ”skilda medier” och den efterföljande användningen av ordet ”text” finns det möjlighet att tolka ett s.k. *vidgat textbegrepp*¹⁶ som skulle inkludera muntlig framställning också. Detta är en tolkning vi inte ansett passande för studiens kritiska fokus. Vi känner dock oss benägna att nämna detta i mån om transparens.

6.2.2 Språkhandlingar

Nedan redovisas textens språkhandlingar och analysen av kompositionen av dessa.

Tabell 16: Analys av språkhandlingar i svenskämnets syftesdel.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Språk- handlingar	Uppmaningar: 7 Påståenden: 0 Frågor: 0 Erbjudanden: 0	Uppmaningar: 10 Påståenden: 0 Frågor: 0 Erbjudanden: 0

¹⁶ [kort definition] Ett begrepp som idag används inom utbildningssammanhang för meningsbärande medier som, utöver skrivna sådana, också avser talad, i bild eller ljud.

Som ett så s.k. ”styrdokument” kanske det inte är konstigt att alla meningar är skrivna i formen av uppmaningar. Då text överlappar många av formuleringarna för både läsande och tal (kommunikation) finns det några extra meningar som har en skriftspråklig karaktär medan de övriga delas med talspråket. Rent kvantitativt får alltså skriften övertaget. Många av meningarna kan ses som grammatiska metaforer för påståenden. Ordet ”ska” placeras här in för att ge det en uppmaningsform. Tas modaliteten ”ska” bort ifrån meningarna får vi alltså en text full med påståenden. Ett exempel:

”Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva”

Eller

”Undervisningen stimulerar elevernas intresse för att läsa och skriva”

Samma process går faktiskt att utföra på alla meningar i hela syftesdelen. Genom att sätta in en förpliktelsemodalitet ändras formen på påståendena till uppmaningar¹⁷. En anledning kan vara att uppmaningar låter säkrare för läsaren. En annan kan vara att ansvaret faktiskt läggs på läraren och den enskilda huvudmannen i den nuvarande formuleringen. Det är då den enskilda skolans ansvar att se till att undervisningen lever upp till de uppmaningar läroplanen innehåller.

6.2.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial

Nedan presenteras de modaliteter och interpersonella satsadverbial som haft inverkan på vår tolkning av textens helhet.

¹⁷ Detta fenomen beskrivs i större detalj av Holmberg (2013, s. 48–49).

Tabell 17: Analys av modaliteter och interpersonella satsadverbial i svenskämnets syftesdel.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Modaliteter och interpersonella satsadverbial	<i>Ska ge (1) (F-hög)</i>	<i>Ska ge (1) (F-hög)</i>
	<i>Ska eleverna ges (2) (F-hög)</i>	<i>Ska eleverna ges (2) (F-hög)</i>
	<i>Kan uttrycka (2) (S-låg)</i>	<i>Kan uttrycka (2) (S-låg)</i>
	<i>Ska ges (3) (F-hög)</i>	<i>Ska ges (3) (F-hög)</i>
	<i>Ska eleverna ges (11) (F-hög)</i>	<i>Ska stimuleras (4) (F-hög)</i>
	<i>Ska undervisningen (12) (F-hög)</i>	<i>Ska eleverna ges (5) (F-hög)</i>
	<i>Ska också bidra (13) (F-hög)</i>	<i>Ska även syfta (6) (F-hög)</i>
	<i>Kan få konsekvenser (13) (S-låg)</i>	<i>Ska eleverna ges (11) (F-hög)</i>
	<i>Däri genom ska eleverna ges (14) (F-hög)</i>	<i>Ska undervisningen (12) (F-hög)</i>
		<i>Ska också bidra (13) (F-hög)</i>
	Onegerade meningar: -	<i>Kan få konsekvenser (13) (S-låg)</i>
	Negerade meningar: -	<i>Däri genom ska eleverna ges (14) (F-hög)</i>
		Onegerade meningar: -
		Negerade meningar: -

Likt tidigare nämnt skiljer sig den muntliga representationen från den skriftliga med några få meningar. Det som blir intressant här är vilken typ av modaliteter som förekommer i de gemensamma delarna (1–3, 11–14) i jämförelse med de som förekommer i de textspecifika (4–6). Som helhet är de gemensamma delarna starkt formulerade med många hög-gradiga modaliteter. Undantag görs vid utsvävningar som har med t.ex. omvärlden att göra. Den textspecifika delen är här endast representerad med hög-gradiga modaliteter. Att modaliteterna är nästan genomgående starka betyder att skolverket vill framstå som säkra i sina ord men även sälja in det hos lärare med en sänkt uppfattad kravnivå.

En annan sak att påpeka är att det här är det enda dokumentet i vår analys som inte består av några onegerade meningar, alltså några självklarheter. Detta ställer sig nära tanken att läroplanen skall vara öppen för tolkning och inte ge färdiga svar men betyder

även att det inte finns en klar ståndpunkt om ämnet i syftet. Dessa är istället maskerade som uppmaningar riktade mot läraren.

6.2.4 Avslut för materialet: syftesdelen för svenskämnet i läroplanen

I detta avsnitt presenterar vi återigen allmänna slutsatser utifrån materialet och det vi funnit genom våra diskursmarkerande variabler. Dessa presenteras för att kunna redovisa mer allmänna slutsatser utifrån den samlade text- och analyskroppen i avsnitt *7. Slutsatser och slutdiskussion.*

Inledningsvis bör det lyftas att en stor del av det granskade materialet här representerar både talspråket och skriftspråket från ett centralt perspektiv. Skillnaden är ett stycke som behandlar mötet med texten, textgenrer och bearbetning av text i grupp. Att lära eleverna tygla och fatta tycke för texten kan anses spela roll i barnens språkutveckling som Skolverket uppfattar den. Som tidigare nämnt skulle ett vidgat textbegrepp tillåta muntliga former att ingå här, detta är dock en identifiering som vi gjort först efter bearbetning och frågan blir då vilken betydelse läraren läser in i orden. Rent explicit går det dock att säga att tal inte omnämns inom denna del av texten, en del där propositioner om lustfylldhet även faller. Att muntlighet inte omnämns inom denna lustproposition förefaller för oss underligt då vi hade uppfattat att ämnet syftade mot att eleverna skulle fostras att uppskatta värdet av hela ämnets väsen för deras fortsatta studie. Deduktivt kan vi då föreslå att det finns en syn på skriftlig framställnings funktion som muntligframställning ej kan tillgodose, men ej tvärt om.

Att fastställa diskurser i den här typen av dokument är invecklat och ibland närapå omöjligt. Tvetydigheten i skolpolitiska dokument genom öppna formuleringar gör värderingar relativt svåridentifierade i detta material. Vad vi lyckats finna är en muntlighetsdiskurs som inte egentligen skiljer sig från en skriftlig sådan.

6.3 Kommentarmaterial till kursplanen i Svenska 4–6

Det som följer nedan är textanalysen av våra utdrag från svenskämnets kommentarmaterial för grundskolan som behandlar muntlig och skriftlig produktion.

Textmaterial 3: Kommentarmaterial till kursplanen i svenska.

Muntliga presentationer

Det innehåll som handlar om *muntliga presentationer och muntligt berättande... för olika mottagare* lyfter fram olika aspekter av att föra fram ett muntligt budskap(1). Att eleverna lär sig att bedöma mottagarens förkunskaper och kan anpassa innehållet i sin presentation därefter, är viktigt för att kommunikationen ska fungera(2). Ibland behöver man ta till tekniska hjälpmedel vid presentationer och även dessa ska eleverna få undervisning om genom hela sin skoltid(3).

Undervisningens fokus förändras något över tid(4). De yngre eleverna, som kanske är ovana vid situationer där de förväntas berätta något för en grupp kamrater, behöver grundläggande kunskaper om hur man gör detta på ett framgångsrikt sätt(5). De yngre eleverna ska också få undervisning i hur man kan använda *bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer*(6). I årskurserna 4–6 tillkommer *hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation*(7). Genom kunskaper om kroppsspråkets betydelse ökar elevernas medvetenhet om hur de kan använda kroppen för att förstärka sina presentationer, och hur till exempel gester och ansiktsuttryck både kan hindra och hjälpa fram ett budskap(8).

I årskurserna 7–9 ligger de tidigare årens innehåll till grund för undervisning i hur man kan anpassa presentationens *språk, innehåll och disposition*, både med hänsyn till presentationens syfte och till vilka som ska lyssna på den(9).

Innehållet *berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften* finns bara i årskurserna 1–3(10). Om läraren och eleverna så tycker kan detta innehåll mycket väl också behandlas under de senare skolåren, men som centralt innehåll betraktat är det förlagt till de tidigare åren(11). *Berättande från olika tider* kan vara folksagor från skilda delar av världen(12). *Skilda syften* kan till exempel vara berättelser som återges för att roa, eller för att uppfostra eller lära ut något(13).

Skrivstrategier

Alla elever i grundskolan ska också få undervisning om skrivstrategier, det vill säga hur man skriver olika slags texter, hur man bygger upp dem och hur den aktuella texttypens språk ser ut(i). Därför är *strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag* ett centralt innehåll i alla årskurser(ii). För de äldre eleverna ska undervisningen behandla *skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar*, medan det i årskurserna 1–3 är tillräckligt med *skapande av texter där ord och bild samspelar*(iii).

I kunskapsområdet ”Berättande texter och sakprosatexter” nämns olika typer av texter som undervisningen ska behandla och som undervisningen kan utgå från när eleverna utvecklar strategier för att skriva(iv). Texter där ord och bild samspelar kan till exempel vara bilderböcker eller serietidningar(v). Texter där ord, bild och ljud samspelar kan vara olika typer av webbtexter eller filmer(vi).

Progressionen ligger främst i att olika innehållspunkter samspelar med varandra så att komplexiteten i de texter som studeras gradvis ökar under skoltiden(vii). Med detta följer att även de texter som produceras blir allt mer komplexa(viii). I årskurserna 1–3 studeras till exempel hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar(ix). Eleverna kan då själva skriva texter som har en enkel handling och där det ingår personbeskrivningar(x).

I årskurserna 4–6 står det i motsvarande punkt att eleverna ska studera berättande texter *med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger*(xi). Att själv skriva texter med parallellhandling och dialog är mer krävande än att skriva texter med en enkel handling och personbeskrivningar(xii). På så sätt får innehållet som handlar om skrivstrategier en tydlig progression(xiii).

6.3.1 Makroteman och makropropositioner

Nedan redovisas det som vi anser vara textens makroteman respektive makropropositioner.

Tabell 18: Analys av makroteman i kommentarmaterialet för svenskämnet centrala innehåll.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Makro-teman	Detta är muntlig framställning i skolan.	Så här skapar du texter av olika slag.

Analysen av kommentarmaterialet resulterade i de makroteman du ser i *Tabell 18: Analys av makroteman i kommentarmaterial*. Texten beskriver undervisningen kring muntlig framställning, vad som bör undervisas om och hur ämnet förändras över årskurserna. Texten om skriftlig framställning beskriver utvecklingen av skrivstrategier och hur detta ska ske på ett liknande sätt som i texten om muntlig framställning. Det går inte att urskilja några diskursiva skillnader genom användning av makrotemat som isolerad diskursmarkerande variabel här utan vi behöver vandra nedåt till makropropositionerna. Skillnader i texterna blir tydligare när vi granskar *Tabell 19* där muntlighetstextens motiverande ton börjar framgå.

Tabell 19: Analys av makropropositioner i kommentarmaterialet för svenskämnet centrala innehåll.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Makropropositioner	<p><i>Mening 1–2:</i> Därför undervisas elever i muntliga presentationer och berättande.</p> <p><i>Mening 3–9:</i> Detta behöver eleverna och behöver undervisas kring detta.</p> <p><i>Mening 10–13:</i> Basera undervisningen på detta innehåll.</p>	<p><i>Mening i–iii:</i> Detta är exempel på skrivstrategiers-undervisning i skolan.</p> <p><i>Mening iv–vi:</i> Detta menar vi med berättande texter och sakprosatexter.</p> <p><i>Mening vii–xiii:</i> Det här menar vi med progression.</p>

Det vi ser på makropropositions-nivå är att det i kommentarmaterialet kring muntlig framställning verkar finnas en motivering till användningen i undervisningen som inte återspeglas i den om skriftlig framställning. Anledningen till att muntlig framställning fortfarande behöver motiveras i den här typen av material kan vi inte med säkerhet besvara. En faktor som kan verka skulle kunna vara det som Adelman (2002) beskriver, d.v.s. att en etablerad talundervisning kan sägas ha existerat i ca 36 år. Det korta tidsspänn som talundervisning varit en tydlig del av svenskämnet kan rimligtvis påverka allmän konsensus kring dennes plats i undervisningen.

6.3.2 Språkhandlingar

Nedan redovisas textens språkhandlingar och analysen av kompositionen av dessa.

Tabell 20: Analys av språkhandlingar i kommentarmaterialet för svenskämnet centrala innehåll.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Språk- handlingar	<p>Uppmaningar: 1</p> <p>Påståenden: 12</p> <p>Frågor: 0</p> <p>Erbjudanden: 0</p>	<p>Uppmaningar: 3</p> <p>Påståenden: 13</p> <p>Frågor: 0</p> <p>Erbjudanden: 0</p>

I språkhandlingssammanhang är texterna väldigt lika (till den grad att de innehåller lika många meningar) och behandlar ämnena med samma typer av formuleringar. Dessa är oftast rader med påståenden med en uppmaning till läraren i slutet av något större. Att skrifftexten kvantitativt ser större ut är för att den använder en satsradning med kombinerade uppmaningar och påståenden. För att kunna säga något om språkhandlingarna måste vi därför se till *Tabell 21* där vi kan se vilken inverkan modaliteterna får på dessa till synes likartade texter.

6.3.3 Modaliteter och interpersonella satsadverbial

Nedan presenteras de modaliteter och interpersonella satsadverbial som haft inverkan på vår tolkning av textens helhet.

Tabell 21: Analys av modaliteter och interpersonella satsadverbial i kommentarmaterialet för svenskämnet centrala innehåll.

	Muntlig framställning	Skriftlig framställning
Modaliteter och interpersonella satsadverbial	<u>Ibland</u> behöver man (3) (isa-Va-låg)	Ska också få (i) (F-hög)
	(F-hög)	Ska undervisningen (iii) (F-hög)
	Ska eleverna få (3) (F-hög)	Ska behandla (iv) (F-hög)
	Förändras <u>något</u> över tid (4) (isa-Va-låg)	Kan utgå från (iv) (F-låg)
		Kan till exempel (v) (S-låg)
	Som <u>kanske</u> är ovana (5) (isa-S-låg)	Kan vara (vi) (S-låg)
	Förväntas berätta något (5) (F-hög)	Ligger <u>främst</u> i (vii) (isa-Va-hög)
	Ska också få (6) (F-hög)	Kan organiseras (ix) (F-låg)
	Hur man <i>kan</i> använda (6) (F-låg)	Kan då själva skriva (x) (S-låg)
	Kan stödja presentation (6) (S-låg)	Ska studera (xi) (F-hög)
	Hur de <i>kan</i> använda (8) (F-låg)	
	Kan hindra (8) (S-låg)	Onegerade meningar ii, viii, xii, xiii
	Hur man <i>kan</i> anpassa (9) (F-låg)	Negerade meningar: -
	Ska lyssna (9) (F-hög)	
	Tycker <i>kan</i> (11) (F-låg)	
	Kan vara (12) (S-låg)	
	Kan till exempel (13) (S-låg)	
Onegerade meningar: 1, 2, 7		
Negerade meningar: -		

När man blickar på byggstenarna av meningarna uppenbarar sig något vi inte kunde se på den högre nivån, nämligen att det finns strax under dubbelt så många modaliteter i muntlighetstexten samt att den större mängden av dessa är av låg grad. Detta är särskilt intressant om faktumet att det är lika många meningar i bägge texterna tas i omtanke. Även interpersonella satsadverbial i muntlighetstexten domineras av en låg-grad av säkerhet. Detta skiljer sig från skriftens del där texten bygger på lika delar låga och höga modaliteter samt endast ett interpersonellt adverb, detta av hög grad. Även här tas alltså ett större avstånd från muntligheten än skriftligheten under ungefär samma mängd text.

6.3.4 Avslutning för materialet: kommentarmaterial till svenskämnet

I detta avslutande avsnitt presenterar vi allmänna slutsatser utifrån materialen och det vi funnit genom våra diskursmarkerande variabler. Dessa presenteras för att kunna redovisa mer allmänna slutsatser utifrån den samlade text- och analyskroppen i avsnitt 7. *Slutsatser och slutdiskussion.*

På ytan är texterna slående lika och behandlar ämnets innehåll samt eventuella tvetydiga termer som förekommer i läroplanens centrala innehåll. På en allmän nivå kan det därför vara lätt att se texterna som lika behandlande av sina innehåll. På en detaljnivå blir det dock klart att det handlar om två olika vinklade texter. Ett centralt fynd här är att mängden modaliteter och interpersonella satsadverbial i muntlighetstexten är anmärkningsvärt högre än i skriftlighetstexten med dubbelt så många inom samma meningsantal. Utöver det rent antalsmässiga finner vi även att merparten av modifieringarna i muntlighetstexten graderas lågt medan skriftlighetstexten har en balans mellan låga och höga modifieringar. Detta ger texten en avståndstagande känsla där förpliktelser att följa direktiv trycks undan, möjligen i förmån för att ge läraren ett bredare spelrum. Här kan vi resonera att det tas hänsyn till en sort *läraryrsel*. Att texterna behandlas olika anser vi kan sökas tillbaka till hur länge traditionerna varit etablerade i skolväsendet. Skriften har trots allt här haft århundranden att akklimatisera lärarna till dess konventioner medan muntligheten relativt nyligen trädde in som en obligatorisk del i skolan utöver återgivelser av texter. Slutledningsvis menar vi att detta kan tolkas som en *ursäktande men rättfärdigande diskurs* för muntlighetens plats i ämnet, något som skriftspråkighetens långa involvering i skolväsendet¹⁸ troligen tillåter denna klara sig utan. Detta kan då tolkas som att skolverket befinner sig i en process för konventionaliseringen av muntlighetsundervisningen men att denna ännu ej fullbordats i svenska skolan. Det bör här tilläggas att det skriftspråkliga innehållet fortfarande förhandlas om, men utan en förhandling om metoden. Detta tycks kunna liknas vid det Sealey (1999, s. 88–89) beskriver kring den engelska läroplansutvecklingen inom området. Sealey problematiserar under-representationen av det engelska muntlighetsområdet och hypotiserar att detta inkluderas trots bristen på klarhet för att fylla en sorts ”färdighetskvot”. Detta kan i sig också kopplas till vad Ronald Carter (1996, s. 19–20) beskriver om författningen av den engelska läroplanen. Han menar att

¹⁸ Se: Adelman (2002)

formuleringarna kring språkstudier är kontextneutraliserade och generella istället för funktionalistiska vilket skulle underlätta förståelsen av kravnivåer för betygssättande lärare. Svårigheterna med tolkningen av krav och metod kring muntlighetsundervisningen är alltså inte bara ett område som diskuteras i Sverige utan även i andra delar av i världen. Språkforskaren Mads Th. Haugsted (2004) har exempelvis, som tidigare nämnt, uppmärksammat en liknande förvirring kring muntlighetsundervisning i Danmark.

7. Slutsatser och slutdiskussion

Vilka diskurser har vi funnit och vad tyder dessa på och hur konstrueras dessa diskurser? Detta var essensen i vad vi ämnade upptäcka i denna studie och vi har gjort detta genom att fragmentera och analysera dokumenten. Tabellerna besvarar hur medan den förklarande löptexten föreslår vilka diskurser det kan röra sig om samt hur dessa skiljer sig åt mellan formulerat språk för muntlig framställning respektive sådant riktat mot skriftlighet. I studiens analys och resultatdel finner vi att det inte finns någon anmärkningsvärd skillnad mellan muntlig framställning och skriftlig sådan på makrotematisk nivå. Skillnader uppenbarar sig när vi granskar påståenden om temat d.v.s. när makropropositioner granskas. Texter om muntlig framställning skiljer sig från de skriftliga i att användningen av muntlighet som metod behöver motiveras, detta eftersom muntlighet inte verkar tyckas uppfylla de ändamål som skriften kan. Det vi också ser i makropropositionerna är en större genrerepresentation, inte minst en explicit sådan vilket anspelar på en större tydlighet kring förutsättningarna för skriftlig undervisning och produktion.

Det vi ser i många av de texter som behandlar muntlighet är att det finns en mängd uppmaningar med modifieringar för låg förpliktelse i form av modaliteter som ”kan” och interpersonella satsadverbial som ”kanske”. Dessa ger texterna en mindre strikt eller tvingande ton än vad vi uppfattat existerar i texterna om skriftlig framställning. Tendensen till bedjande grammatiska metaforer tyder också på en osäkerhet som vi inte kunnat identifiera i texterna om skriftlig framställning. Dessa har funnits primärt representeras med starka modifieringar och modifieringslösa påståenden vilket tyder på en större säkerhet och bekvämlighet i behandlingen av ämnet.

Vad vi slutligen kan säga om våra analytiska fynd är att det finns en skriftspråksfrämjande diskurs i dokumenten som troligen bygger på gamla konventioner om hur undervisningen ”ska gå till”. Det som då hamnar utanför denna ram eller inom ett sorts gränsområde möter då ett motstånd från flera fronter¹⁹ i målet att hävda sig som en del av det centrala.

En mer allmän diskussion om ämnet ser vi gärna utgå från en säker och tydlig punkt. Den punkten är Ivanič (2004) och hennes presentation och angivelse av diskurser. Vi

¹⁹ Se 2.3 Träningslogik om olika typer av motstånd.

lånar diskursangivelsen *Sociopolitical Discourse* som i förtydligande syfte översatts till *sociopolitisk diskurs*. Termen används för att konkretisera och kategorisera de detaljorienterade fynden och för att kunna föra en mer allmän diskussion kring utformningen och strukturer i texterna.

Sociopolitisk diskurs använder vi som överordning för att kunna blicka närmre på den sociala influens som finns i de granskade dokumenten, d.v.s. nationella provets delprov, syftesdelen i läroplanen och kommentarmaterialet för densamma i svenskämnet. Detta skulle kunna göras en metaforisk liknelse mellan hur makro- och mikroteman interagerar med varandra och hur diskurser på olika nivåer gör detsamma. Den sociopolitiska diskursen blir representant för den metaforiska makronivå medan det vi kan påstå om texten mikronivån. Denna struktur sammanfattar Gee (1990) med sina begrepp *Discourse* (makro) och *discourse* (mikro) där *discourse* endast berör språkanvändning. Anledningen till att vi söker stöd i den sociopolitiska diskursen är att den överensstämmer med vårt syfte och våra frågeställningar i dess skildring av sociala faktorerers inverkan på diskurser samt diskursens inverkan på de sociala faktorerna.

Inom ramen för det vi kallar en sociopolitisk diskurs har vi funnit att muntlig framställning konstrueras utifrån en viss osäkerhet kring legitimiteten av densamma. Detta resulterar i formuleringar som genererar en viss otydlighet i vad som faktiskt avses vara ändamålet med att använda muntlig framställning. Denna otydlighet går att härleda till Sealeys (1999) beskrivning kring hur de engelska myndigheterna som utformar styrdokumentet för skolan, dekontextualiserar och neutraliserar texterna. Motverkan till funktionalitet i dokumenten kan upplevas som problematiskt eftersom det är just den sortens tydlighet som behövs för att kunna bedriva en adekvat verksamhet. Det faktum att det finns formuleringar kring muntlighetsundervisning, vilket vi vet att Adelman (2002) instämmer med, tyder på en pågående förändringsprocess i detta avseende.

Texterna tenderar att likna varandra på en generell nivå. De innehåller liknande delar och språknivå. Detta fann vi speciellt sant under analys av texternas makroteman och språkhandlingar. I analysen av dessa diskursmarkerande variabler framträder inga större skillnader. Det är vid analys av respektive variabels komplimenterande variabel (makroproposition respektive modaliteter och interpersonella satsadverbial) som det går att urskilja diskursyttringar i hur texterna utformats. Skillnaden i gestaltning kan leda till

förvirring kring textens innehåll och avsikter, det Saar (2005) menar bidrar till s.k. *läraryrrel*. Stöd för detta påstående går att finna i både Haugsted (2004), som menar att lärare är medvetna om muntlighetens plats i skolan men ej adekvata redskap för utförandet och Palmér (1999), som berättar att lärare uppfattar att talundervisning sker planlöst. Vi är medvetna om att Palmérs studie kan kännas föråldrad men vår upplevelse är att den fortfarande är aktuell.

Ett ord som återkommer ofta i materialet och vår studie, och som bör diskuteras, är ”text”. Med introduktionen av tanken om ett s.k. *vidgat textbegrepp* har ordet idag många möjliga betydelser utifrån kontexten det används i och kan innefatta en mängd olika betydelsebärande medier från skriven text till talad sådan. Genom att introducera detta begrepp här vill vi problematisera vår tolkning av materialet utifrån vår förförståelse. Valet av material och vår analys bygger till stor del på hur ord kan tolkas och ”text” blir här något som kan diskuteras utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vissa kommer att tolka ordet text som något primärt representerande det skrivna ordets uttrycksformer medan andra kommer se den varierade betydelsen och komma till andra slutsatser. Muntlig framställning kan t.ex. ses som en textgenre med muntlig framställningsmetod vilket stämmer in med Dysthes (1996) syn på muntlig framställning som en s.k. hybridgenre. Med detta säger vi inte att vår studie saknar validitet utan att det finns ett medvetet val att utgå från den tolkning som vi anser vanligast. Detta även eftersom läroplanen inte erbjuder någon beskrivning för ordets tolkning.

Att placera vår studie i relation till tidigare forskning är problematiskt eftersom liknande inte gjorts i de aktuella årskurserna på forskarnivå. Resultaten från vår studie går däremot att liknas vid de upptäckter som gjorts i tidigare forskning inom området, vilket vi även diskuterat tidigare i detta avsnitt. Vi tänker istället att vår studie ämnar inspirera till liknande undersökningar för att lyfta frågan om muntlighetens plats i skolan.

Vi hade inledningsvis för avsikt att analysera ett eller två vanligt förekommande läromedel i undervisning kring muntlig framställning. Vi genomförde en simpel ”netnografisk”²⁰ studie genom att i flera svensklärargrupper på det populära sociala mediet Facebook fråga vilka läromedel lärare använde i klassrummet (Berg, s. 142-156). Dessa grupper innehöll en summa av ungefär 20 000 människor. Utfallet

²⁰ Se: Berg, Martin (2016, s. 142–156).

överbaskade oss då svaren var nästan obefintliga och vi fick karaktäriseras av rådgivning kring övervinnandet av gruppen och frågeformuleringen. Ett fåtal personer som svarade sent uttryckte att de inte använde tryckta läromedel utan material från internet eller egenkonstruerat sådant. Detta ledde till att vi istället valde att utföra analysen på de tidigare nämnda texterna trots intresse för läromedel.

Gröning (1987, s. 4) skrev att talets gåva är något vi alla fått och att det finns de som använder den effektivt samt de som inte gör det. Vår upplevelse av talundervisningen i Sverige är att den inte bedrivs effektivt. Sverige borde hämta inspiration kring utvecklingen av muntlig framställning i skolsituationen från det engelska forskningsprojektet Oracy Assessment Toolkit²¹. Fokus för projektet är att utveckla metoder för att främja ungas utveckling mot en effektiv användning av det talade språket. Detta görs genom att framställa fungerande bedömningsredskap så att lärare ska kunna leda sina elever vidare i utvecklingen. Förslag på framtida forskning är att frågå det textbundna och istället studera muntligheten i praktiken inom årskurserna 4–6 genom t.ex. intervjuer, deltagande observation i likhet med Olsson Jers (2010) studier av gymnasieskolan, eller annan etnografisk studie.

²¹ Se: University of Cambridge 2016

8. Käll-och litteraturförteckning

- Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Angelöw, Bosse & Jonsson, Thom (2000) *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, Stefan (2008). Klassifikationer. I: Svensson, Jonas & Arvidsson, Stefan (red.). *Människor och makter*. Högskolan i Halmstad.
- Bloor, Meriel and Bloor, Thomas (2007). *The Practice of Critical Discourse Analysis. An Introduction*. London: Hodder Arnold.
- Berg, Martin (2016). Deltagande Netnografi. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Polen: Interak.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012). ”Samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys” i Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red). *Textens mening och makt*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2016). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, Kristina (2016). Diskursanalys. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Polen: Interak.
- Burman, Erica (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Burr, Vivian (2000). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Börjesson, Mats (2003) *Diskurser och konstruktioner – En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carter, Ronald (1996). Politics and knowledge about language. The LINC project. I: Hasan, R. and Williams, G. (red.). *Literacy in Society*. London: Addison Wesley Longman.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, Michel (1980). *Knowledge/Power: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. USA: Random House USA Inc.

- Gee, James Paul (1990). *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*;. London[England]: New York, 1990.
- Gröning, Marianne (1987). *Säg det med rösten, med munnen, med ögonen. Om konsten att våga tala*. Trelleborg: Skogs.
- Gärdenfors, Peter (1996). *Fängslade information*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haugsted Th, Mads (2004). *Taletid. Mundtlighet, kommunikation og undervisning*. Köpenhamn: Alinea.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten – handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermansen, Mads (2000). *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjort, Madeleine (2001). *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons.
- Holmberg, Per (2011). Texters interpersonella grammatik. I: Holmberg, Per; Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas. *Funktionell Textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Holmberg, Per & Karlsson Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Ivanič, Rosalind (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. I: Language & Learning.
- Järvinen, Margaretha (1999). Kön som text: Om den sociala konstruktivismens gränser. *Kvinder, kön & forskning* (2).
- Jönsson, Anders (2014). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Liberg, Caroline (2003). *Flerstämmighet,skolan och samhällsuppdraget*. Utbildning och demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Vol. 12. Nr 2. S. 13-29.
- Lindgren, Simon (2002). *Modernitetens markörer – Ungdomsbilder i tid och rum*. Umeå universitet.
- Lindgren, Simon (2005). *Populärkultur – teorier, metoder och analyser*. Malmö: Liber AB.
- Lundahl, Christian (2009). *Varför nationella prov?: Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Olsson, Jers Cecilia (2010) *Klassrummet som muntlig arena. Att bygg och etablera ethos*. Malmö: Holmbergs.
- Parker, I (1994). Discourse analysis. I: P. Banister (red.) *Qualitativ methods in psychology*. Bristol: Open University Press.
- Palmér, Anne (1999). *Tankar om tal – lärarens och eleverns syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor – Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne (2010). *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad University Studies.
- Sealey, Alison (1999). *Theories about language in the national literacy strategy*.
- Skolverket (2014). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Edita: Västerås.
- Thomlison, Dean T. (2001) *Where listening begins: The incredible listening abilities of the human fetus, newborn and infant*. Paper presented at the Annual Convention of the International Listening Association, Chicago, Illinois, USA, March 22, 2001.

8.1 Elektroniska källor

- Nationalencyklopedin (Prawitz, Dag). Deontisk logik.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/deontisk-logik> (hämtad 2016-11-21)
- University of Cambridge. Oracy assessment Toolkit.
<https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/oracytoolkit/> (hämtad 2016-11-28)

Bilaga 1 – Muntliga nationella prov från 2012

Delprov A – Muntlig framställning

- Redogör för något du gör på din fritid(1).
- Tänk på att de som lyssnar kanske inte vet något om din fritidsaktivitet(2).
- Använd gärna tankekarta där du planerar din redogörelse(3).
- Tänk ut en bra början och ett bra slut på redogörelsen(4).
- Planera din redogörelse så att du kan tala fritt(5). Du får gärna använda stödord(6).

Delprov A – Diskussionsfrågor

Text – Rött kort

Vad tyckte du om berättelsen(1)?

Hur tror du berättelsen fortsätter(2)?

Markus är en ganska lugn person i vanliga fall(3). Vad gör Markus när han blir attackerad(4)?

Telefonrösten säger: ”Först fixar vi din syrra, sen blir det din tur.” (5) Vad tror du personen vill att Markus ska göra när han hör det(6)?

Många saker går upp och ner, alla dagar är inte bra dagar(7). Tycker du att det är viktigt att alltid ligga på topp(8)? Hur känner du när du presterar sämre än du hade väntat dig(9)?

Har du blivit riktigt arg någon gång(10)? Vad hände och vad gjorde du(11)? Berätta(12).

Vad betyder hämnd(13)? Om man vill hämnas, vad tror du det kan bero på och vad kan det leda till(14)? Har du velat hämnas någon gång(15)?

Markus ägnar mer tid åt fotbollen än förut och ändå tycker han att det går sämre(16).

Har du känt så någon gång(17)?

Extrafrågor

Vad var viktigast, mest spännande eller konstigast(18)?

Här följer några ord och uttryck(19). Hjälp åt att förklara eller beskriva dem(20).

Tafatt, fysiskt, skrovlig, hånskratt, ducka, sansad, utkyld, inte lägga två strån i kors, pojkstreck.

Bilaga 2 – Skriftliga nationella prov från 2012

Delprov C – Skriv en insändare!

Insändare är en kort text som publiceras i en tidning(1). Den skrivs av en privatperson, inte en journalist(2). Texten presenterar en åsikt, argument för denna åsikt och eventuellt en lösning(3). Hur gör du om du verkligen vill uttrycka din åsikt om något viktigt(4)? Ett sätt är att skriva en insändare och få den införd i tidningen(5). Där kan många läsa vad du tycker och kanske reagera på dina åsikter(6).

Glöm inte att läsa igenom din insändare en sista gång innan du lämnar in den(7).

Instruktion till uppgiften:

- Du ska skriva en insändare om något du verkligen bryr dig om(8).
- Ta hjälp av faktacirkeln längst ner på sidan(9). I den kan du läsa vilka delar en insändare ska innehålla(10).
- Se till att alla delarna i faktacirkeln finns med i din insändare(11).
- Tänk på att din insändare ska kunna publiceras i en dagstidning(12).

En insändare ska bestå av följande delar(13):

Rubrik: överskrift som passar till innehållet och lockar till läsning(14)

Tes: åsikt, budskap(15)

Argument: skäl som stöder åsikten(16)

Avslutning: kort sammanfattning/slutsats eller en uppmaning till läsarna eller en lösning(17)

Signatur: underskrift med eget eller påhittat namn(18)

Bilaga 3 - Läroplanstext

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket (1). Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften(2). Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära(3).

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva(4). Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier(5).

Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra(6). Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer(7). Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor(8).

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen(9). Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa (10). I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (11).

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier (12). På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan (13). Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor (14). Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket (15).

Undervisningen ska även bidra till att eleverna får möta och bekanta sig med såväl de nordiska grannspråken som de nationella minoritetsspråken (15). (Skolverket 2014, s. 222–223)

Bilaga 4 - Kommentarmaterial

Muntliga presentationer

Det innehåll som handlar om *muntliga presentationer och muntligt berättande... för olika mottagare* lyfter fram olika aspekter av att föra fram ett muntligt budskap(1). Att eleverna lär sig att bedöma mottagarens förkunskaper och kan anpassa innehållet i sin presentation därefter, är viktigt för att kommunikationen ska fungera(2). Ibland behöver man ta till tekniska hjälpmedel vid presentationer och även dessa ska eleverna få undervisning om genom hela sin skoltid(3).

Undervisningens fokus förändras något över tid(4). De yngre eleverna, som kanske är ovana vid situationer där de förväntas berätta något för en grupp kamrater, behöver grundläggande kunskaper om hur man gör detta på ett framgångsrikt sätt(5). De yngre eleverna ska också få undervisning i hur man kan använda *bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer*(6). I årskurserna 4–6 tillkommer *hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation*(7). Genom kunskaper om kroppsspråkets betydelse ökar elevernas medvetenhet om hur de kan använda kroppen för att förstärka sina presentationer, och hur till exempel gester och ansiktsuttryck både kan hindra och hjälpa fram ett budskap(8).

I årskurserna 7–9 ligger de tidigare årens innehåll till grund för undervisning i hur man kan anpassa presentationens *språk, innehåll och disposition*, både med hänsyn till presentationens syfte och till vilka som ska lyssna på den(9).

Innehållet *berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften* finns bara i årskurserna 1–3(10). Om läraren och eleverna så tycker kan detta innehåll mycket väl också behandlas under de senare skolåren, men som centralt innehåll betraktat är det förlagt till de tidigare åren(11). *Berättande från olika tider* kan vara folksagor från skilda delar av världen(12). *Skilda syften* kan till exempel vara berättelser som återges för att roa, eller för att uppfostra eller lära ut något(13).

Skrivstrategier

Alla elever i grundskolan ska också få undervisning om skrivstrategier, det vill säga hur man skriver olika slags texter, hur man bygger upp dem och hur den aktuella texttypens språk ser ut(i). Därför är *strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag* ett centralt innehåll i alla årskurser(ii).

För de äldre eleverna ska undervisningen behandla *skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar*, medan det i årskurserna 1–3 är tillräckligt med *skapande av texter där ord och bild samspelar*(iii).

I kunskapsområdet ”Berättande texter och sakprosatekter” nämns olika typer av texter som undervisningen ska behandla och som undervisningen kan utgå från när eleverna utvecklar strategier för att skriva(iv). Texter där ord och bild samspelar kan till exempel vara bilderböcker eller serietidningar(v). Texter där ord, bild och ljud samspelar kan vara olika typer av webbtexer eller filmer(vi).

Progressionen ligger främst i att olika innehållspunkter samspelar med varandra så att komplexiteten i de texter som studeras gradvis ökar under skoltiden(vii). Med detta följer att även de texter som produceras blir allt mer komplexa(viii). I årskurserna 1–3 studeras till exempel hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar(ix). Eleverna kan då själva skriva texter som har en enkel handling och där det ingår personbeskrivningar(x).

I årskurserna 4–6 står det i motsvarande punkt att eleverna ska studera berättande texter *med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger*(xi). Att själv skriva texter med parallellhandling och dialog är mer krävande än att skriva texter med en enkel handling och personbeskrivningar(xii). På så sätt får innehållet som handlar om skrivstrategier en tydlig progression(xiii).