

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Vårterminen 2009

”Språket är ett medel, inte ett mål...”

– några lärares syn på språkutveckling i grundskolans senare år och på gymnasiet i den språksatsande kommunen Huddinge

Av: Lauri Kuru

Handledare: David Gaunt

Förord

Det finns förstås flera personer som förtjänar ett stort tack. Först: respondenterna. Bakom de fingerade namnen finns engagerade, kunniga och – inte minst – upptagna lärare som tagit sig tid att sitta och besvara mina frågor och prata om språkutveckling. Tack för att ni ställde upp!

Min handledare professor David Gaunt, en man som gett tålmodet ett vänligt ansikte. Först månader av tystnad, sedan en eruption av material på några få veckor – och godmodigt har han tolererat detta och kommit med kloka och insiktsfulla kommentarer och synpunkter. Stort, stort tack!

Bibi, för all tid du gett åt Walter och mig. Evigt tacksam! Jag bjuder på ett glas vin på Korpo!

Och slutligen, de som *är* mitt liv. Tack Katarina, för allt, allt, allt! Och Walter, vars dagliga språkutveckling jag har den stora förmånen att dagligen få följa på första parkett. ("Däääh! Tittaahh! Doh! Pappaahh! Mammaaahhh!") Jag älskar er båda så kolossalt mycket!

Huddinge, maj 2009

Lauri Kuru

Abstract

The purpose of this essay is to examine how four of the teachers employed in Huddinge municipality look at the language developing aspects of their teaching, and how their views relate to the curriculum and the national and local syllabi of the subject Swedish within upper level of compulsory school and upper secondary school. The municipality's ambitions and aims with language development as a prioritized area functions as a background throughout the essay.

The main issues concern the teacher's views on language development, their opinions about the course syllabi, the teachers' roles in relation to language development, and their attitude towards the Huddinge municipality's ambition to prioritize language development. Information has been gathered through semi-structured interviews with working teachers, and through analysis of the syllabus documents using a modified level-analysis model. The empirical material is related to several theoretical perspectives, such as socio-cultural perspectives on learning, and curriculum theory.

The main results state that teachers very much emphasize the social and communicative functions of language, and also that reading is stressed as important for good language development. The curricula and syllabi are regarded as supportive tools; however they are not used very frequently in the everyday work. The municipality's ambitions regarding language development are known to the teachers, but they would like to see coordination on a municipal level when it comes to the various language development related projects within the municipality. The teachers also request more occasions for exchanging experiences and dialogue with others.

Keywords: language development, curriculum and syllabus, teacher's roles, municipal government

Nyckelord: språkutvecklingsarbete, läro- och kursplan, lärarroll, kommunal styrning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	5
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
BAKGRUND	6
<i>Styrdokumentet – en kortfattad historik</i>	6
<i>Språkutveckling enligt kursplanerna i svenska</i>	8
<i>Läraryrollen</i>	10
<i>Kommunens roll</i>	11
FORSKNINGSLÄGE	12
METOD OCH URVAL	14
ANALYSMODELL	16
KRITISKA REFLEKTIONER OM MATERIALET	18
AVGRÄNSNINGAR	19
BEGREPP OCH DEFINITIONER	20
ANALYS OCH RESULTATREDOVISNING	21
SYNEN PÅ SPRÅKUTVECKLING – VAD SKA LÄRAS, OCH VARFÖR?	21
<i>Språk som kommunikation</i>	21
<i>Språkutveckling genom läsning</i>	24
ATT SE DET POSITIVA – LÄRARROLLEN I FOKUS	28
<i>Lärarens attityd</i>	28
<i>Hemmiljöns betydelse och skolans kompletterande roll</i>	30
UTGÅNGSPUNKTEN FÖR ARBETET – STYRDOKUMENTENS ROLL	31
<i>Tolkningsutrymmets frihet och kursplanernas trygghet</i>	31
ATT PRIORITERA SPRÅK – OM HUDDINGE KOMMUNS AMBITIONER	34
<i>Språksatsningen – vackra ord eller realitet?</i>	34
<i>Vad man efterlyser och vill ha</i>	35
SLUTSATSER OCH SAMMANFATTNING	37
CENTRALA DELAR I SYNEN PÅ SPRÅKUTVECKLINGSARBETE	37
LÄRARNAS OCH SKOLANS ROLL	39
STYRDOKUMENTENS ROLL	40
KOMMUNENS PRIORITERADE OMRÅDE	41
FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	42
KÄLLFÖRTECKNING	43
INTERVJUER	43
ÖVRIGA KÄLLOR	43
LITTERATUR	43

Inledning

Följande står att finna i skolans *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94* (hädanefter Lpo94): ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.”¹ I *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94* (hädanefter Lpf94) står att det är lärarens uppgift att ”organisera arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling”.²

Denna undersökning är ett försök att titta närmare på vad dessa ”rika möjligheter” kan bestå av i en praktisk verklighet, och hur lärarna själva upplever att de bör ”organisera arbetet” på ett sätt som främjar språkutvecklingen. Undersökningen behandlar grundskolans senare år och gymnasiet. Mitt undersökningsområde är Huddinge kommun, eftersom detta är en kommun som har en uttalad ambition att prioritera språk och språkutveckling i skolan, bland annat för att ”språket är den röda tråden i både kunskapsutveckling och personlig utveckling”.³ Denna undersökning är ett försök att hitta vad som upplevs som centralt i det språkutvecklande arbetet i Huddinge kommun, så som det beskrivs av några undervisande svensklärare. Vad är det som prioriteras när det gäller elevers språkutveckling: vilka faktorer i arbetet med språkutveckling betraktas som mest centrala och väsentliga? Vad är lärarens roll i det hela? Hur kan skolan stötta lärarnas och elevernas arbete på bästa sätt? Vilken påverkan har kommunens uttalade prioritering på språkutvecklande arbete i den praktiska, dagliga verksamheten?

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna undersökning är att undersöka hur några av lärarna inom Huddinge kommun ser på arbetet med elevernas språkutveckling, och hur deras synsätt förhåller sig till nationella och lokala styrdokument. Kommunens ambitioner och målsättningar med språk som prioriterat område fungerar som bakgrund till hela arbetet, och kopplas på olika sätt samman med intervjuerna. Givetvis ska det också göras kopplingar till relevant litteratur och forskning. Det är i skärningspunkten mellan dessa olika källor jag hoppas få fram svaren på mina frågeställningar.

Frågorna som ska besvaras är således:

- Vilka delar av språkutvecklingsarbetet betraktas av lärarna i Huddinge kommun som mest centrala och väsentliga?

¹ Lpo94: s.5, www.skolverket.se

² Lpf94: s.11, www.skolverket.se

³ www.huddinge.se, 2009-03-31

- Vad är lärarnas huvudsakliga roll i arbetet med elevernas språkutveckling, enligt lärarna själva?
- Hur upplever lärarna att styrdokumentet – såväl lokala som nationella – fungerar som grund för det språkutvecklande arbetet?
- Hur ser lärarna på Huddinge kommuns uttalade ambition att prioritera det språkutvecklande arbetet, och har kommunens ambitioner något direkt utslag i den vardagliga verksamheten?

Bakgrund

Språkutveckling är ett omfattande ämnesområde, och i denna undersökning berörs frågor om såväl lärarnas synsätt och åsikter som styrdokumentens utformning och användning. Dessutom finns ytterligare ett ”styrningsperspektiv” i och med Huddinge kommuns ambition att prioritera språk och språkutveckling, även om detta perspektiv mer fungerar som en bakgrund i denna undersökning. Detta bakgrundsavsnitt ska förhoppningsvis hjälpa till att klargöra uppsatsens syfte ytterligare, samt sätta in hela undersökningen i ett större sammanhang.

Styrdokumentet – en kortfattad historik

1994 infördes de nya läro- och kursplaner som ligger till grund för skolans verksamhet idag. Det var en omfattande reform som förändrade den svenska skolan på många sätt: regelstyrning blev mål- och resultatstyrning, de relativa betygen byttes ut mot ett kriteriebaserat betygssystem, och arbetsvillkoren för lärare förändrades på många sätt.⁴ Dessutom hade skolan kommunaliserats 1991. Det finns ingen anledning att fördjupa resonemangen om denna omfattande reform i dess helhet, men det är viktigt att peka på utformningen av de styrdokument som ligger till grund för skolans verksamhet, eftersom det ställer upp det ramverk inom vilket lärarna arbetar. Styrdokumentet är det formella styrmedlet i den svenska skolan, men precis som skolforskaren och lärarutbildaren Bengt Brodow påpekar finns det en mängd faktorer som styr, eller åtminstone påverkar, den faktiska undervisningen och verksamheten (elever, föräldrar, läraren själv, ideologi etc.), och att dessa inte alltid är så lätta att särskilja från varandra.⁵

En mycket central fråga för denna undersökning vidkommande ligger i det faktum att det sedan ovan nämnda reform är på lokal nivå, på de enskilda skolorna, som de nationella styrdokumentet – läro- och kursplanerna – ska tolkas och implementeras.⁶ Detta innebär å ena sidan en stor frihet att utforma

⁴ Garne (red.), 2002: s.9; Skolverket, 2004: *Varför ser kursplanerna ut som de gör?:* s.5

⁵ Brodow, 1996: s.25f

⁶ Knutas, 2008: s.14

verksamhet och undervisning på egen hand och efter egna idéer och föreställningar, men innebär också ett ansvar att utforma undervisningen så att målen verkligen uppnås, och det ställer stora krav på lärarna att konkretisera de allmänt hållna och abstrakta formuleringarna.⁷ De övergripande styrdokumenterna är förstås läroplanerna, men i denna undersökning kommer huvudfokus att vara på kursplanerna i svenska, och närmare bestämt de delar i dessa som berör språkutvecklingsfrågor.

Några ord bör dock sägas om den övergripande kunskaps- och människosynen i läroplanerna, eftersom dessa dokument är så pass grundläggande. I Lpo94 talas om ”en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” vilket ställer krav på en förmåga att snabbt hämta in och använda nya kunskaper.⁸ Samma formulering finns ordagrant i Lpf94. Samtidigt uttrycks behovet av ”mer beständiga kunskaper” som sägs utgöra ”den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”.⁹ Närmare definitioner av dessa formuleringar finns inte, vilket gör tolkningsutrymmet stort. Det finns onekligen ett visst motsatsförhållande här, mellan en syn på kunskap som föränderlig och dynamisk, och kunskap som något beständigt, varaktigt och konstant.¹⁰ Samtidigt kan man argumentera för att *vissa* grundläggande färdigheter *kan* beskrivas som beständiga, medan en förmåga att tillägna sig kunskaper – vilket i sig är en kunskap – är nödvändig på ett annat sätt. Problemet, vilket också exempelvis Lundström poängterar, är att det inte går att utläsa i läroplanerna *vad* som avses med dessa beständiga kunskaper.¹¹

En annan genomgående aspekt är att mycket kretsar kring individ och identitet, där ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskap”¹², och eleverna ska ”bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling”.¹³ Kunskaperna ska formas av eleven själv för att han/hon ska uppnå en god personlig utveckling, vilket gör att språk, lärande och identitetsutveckling betraktas som mycket intimt sammanlänkade fenomen. Skolan har inte längre monopol på kunskap, och detta har givetvis konsekvenser för lärarrollen, inte minst utifrån frågan om läraren som auktoritet, där man som lärare idag måste ”vinna auktoritet snarare än att självklart ’ha’ den som en representant för vuxenvärlden och skolan”.¹⁴

⁷ Brodow, 1996: s.30

⁸ Lpo94, s.5

⁹ Lpo94, s.5, Lpf94, s.5

¹⁰ Se t ex Lundström, 2007, som tolkar detta utifrån ett postmodernistiskt perspektiv

¹¹ Lundströms avhandling handlar om gymnasiet, och hans resonemang utgår således från Lpf94. Likheterna mellan Lpo94 och Lpf94 är dock så slående att jag tycker att resonemanget har bärlighet i båda dokumenten.

¹² Lpo94, s.5

¹³ Lpf94, s.6

¹⁴ Carlgren & Marton, 2003: s.82

Demokrati har en framträdande roll, men det räcker inte att prata om demokrati; den ska utövas i praktiken också: ”Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.”¹⁵ Återigen framträder individens roll: eleven ska inte vara en passiv deltagare, utan aktivt medverka till att upprätthålla de demokratiska värden som samhället bygger på. Att aktivt kunna delta i det demokratiska samhället förutsätter dock vissa kunskaper och färdigheter, vilket framgår av kursplanerna i svenska som presenteras nedan.

Detta av några av de övergripande förhållningssätt som uttrycks i läroplanerna, och som på olika sätt bär relevans för föreliggande undersökning. Resonemang om läroplanernas utformning kan givetvis utökas och utvidgas oerhört mycket mer, men förhoppningsvis är detta tillräckligt klargörande för att kunna finnas med i bakgrunden till denna uppsats.

Språkutveckling enligt kursplanerna i svenska

Brodow ger exempel på två olika slags läroplansanalys: historisk-samhällsorienterad (för att visa hur styrdokumentet förhåller sig till samhället i övrigt), eller didaktisk (som varje lärare gör för att kunna organisera sin undervisning). Den förstnämnda är den vetenskapligt inriktade analysen som kan göras utifrån en mängd olika syften, frågeställningar och teorier, men det är den sistnämnda som pågår hela tiden ute i skolorna när styrdokumentens vaga formuleringar tolkas och omvandlas till pedagogisk praktik.¹⁶ Denna undersökning är således ett utslag av det förstnämnda, för att bättre förstå det sistnämnda.

I kursplanen för ämnet svenska i grundskolan står följande under rubriken *Ämnets syfte och roll i utbildningen*: ”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling”.¹⁷ Att språket bedöms som centralt och oerhört betydelsefullt i kursplanens inledande formuleringar är uppenbart, men samtidigt rör det sig om tämligen svepande och allmänna formuleringar. Knutas menar att man kan ”ringa in syftet med ämnet svenska i gymnasieskolan med begreppen *personlighetsutveckling* och *identitetsskapande, tänkande, kreativitet, analys, ställningstagande, kommunikativ färdighetsutveckling* och *demokratifostran*”.¹⁸ Vid en jämförelse med kursplanen för svenska i grundskolan är det tydligt att dessa begrepp i stort sett kan appliceras även

¹⁵ Lpo94, s.5

¹⁶ Brodow, 1996: s.17

¹⁷ Kursplan för svenska i grundskolan, www.skolverket.se

¹⁸ Knutas, 2008: s.16f, författarens kursivering

där. Dessutom är kopplingen mellan läroplaner och kursplaner tydlig vad gäller formuleringar kring människo- och kunskapssyn.¹⁹

”Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten. Svenskämnet har som syfte att främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift”, står det i grundskolans kursplan för ämnet svenska.²⁰ Detta är ett exempel på det personlighetsutvecklande och identitetsskapande som Knutas menar. Här finns också ett inslag demokrati och empati, i att eleverna ska fostras till att respektera andras åsikter, samtidigt som de egna åsikterna, och därmed ställningstagandet, ska kunna förmedlas på ett förståeligt sätt. Kommunikativa förmågor och ansvarstagande är, menar Lundström, av större betydelse i det postmoderna samhället jämfört med det föregående industrisamhällets behov.²¹

Ytterligare ett exempel på att det är individen själv, det vill säga eleven, som ska ta kontroll över sitt lärande går att finna i följande formulering: ”Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera”.²² Lärandet kommer inte att sluta när skolan slutar, utan det handlar om att få med sig ett förhållningssätt till kunskap, språk och lärande som kommer att underlätta klivet ut i vuxenvärlden med allt det ansvar och de skyldigheter detta medför.

Läro- och kursplanernas formuleringar om lärande, kunskapsutveckling och identitetsskapande kan i mångt och mycket kopplas till ett sociokulturellt perspektiv. Enligt ett sådant synsätt sker lärandet i samspel med andra, och i miljöer inte bara knutna till skolans verksamhet.²³ Olika kunskapers användningsområde och direkta nytta är också bundet till den sociala situation vi befinner oss i, vilket gör förmågan att tillägna sig nya kunskaper och anpassa sitt agerande utifrån situationen till en grundläggande förmåga.²⁴ ”Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar”, står det i gymnasiets kursplan för ämnet svenska. Detta blir ett slags metaperspektiv på det hela, där vi med språkets hjälp ska kunna se och värdera våra egna kunskaper, vilket är en grundförutsättning enligt det sociokulturella perspektivet. De kommunikativa processerna är därmed enligt det sociokulturella perspektivet grundläggande för lärande, interaktion och utveckling.²⁵

¹⁹ Knutas, 2008: s.16f

²⁰ Kursplan för ämnet svenska i grundskolan, Skolverket

²¹ Lundström, 2007: s.141f

²² Kursplan för svenska i grundskolan

²³ Säljö, 2000: s.12

²⁴ Se Säljö, 2000: s.128ff för mer om ”lärandets situerade natur”

²⁵ Ibid., s.37

Detta var några exempel på hur formuleringarna i kursplanerna för ämnet svenska i såväl grundskolan som gymnasiet på olika sätt kan knytas till det övergripande synsätt som förmedlas i läroplanerna, och hur till synes självklara och oemotsägliga påståenden kan tolkas och förstås i ett större sammanhang. I avsnittet *Analysmodell* utvecklas hur jag i denna undersökning valt att tolka och analysera kursplanerna i ämnet svenska, och hur jag ställer detta i relation till de intervjuer som undersökningen till stor del bygger på.

Lärarrollen

Med tanke på det ansvar som åligger den individuella läraren när det gäller att ta ställning till undervisningens innehåll, tolka styrdokumentet, planera undervisningen, ta fasta på de demokratiska aspekterna i läroplanerna och hantera svåra frågor om bedömning och betygsättning – med mera – kan det finnas skäl att titta på lärarrollen lite närmare. Detta är förvisso inte det centrala i denna undersökning, men ändå en aspekt som ofrånkomligen berörs. Vad är det för typ av lärare som dagens skola efterfrågar? Och mer specifikt för denna undersökning: vad är lärarens roll när det gäller att åstadkomma en optimal språkutveckling hos eleverna? Brodow pekar bland annat på två faktorer när det gäller hur lärarrollen förändrats under de senaste decennierna: dels har det skett en ökad professionalisering, dels har läraryrkets status sänkts.²⁶

Det relativa kunskapsynsättet så som det kommer till uttryck i t ex det sociokulturella perspektivet ger vid handen att kunskap är något som dels är beroende av situationen, dels är föränderligt. Att eleverna ska tillägna sig ett sådant förhållningssätt till kunskap, det framgår tydligt av tidigare resonemang. Men detta innebär också att läraren måste kunna göra detsamma. Hela denna situation kan förstås utifrån lärarrollens professionalisering. Brodow presenterar en diger lista över förmågor och färdigheter som den professionella läraren ska förfoga över, och dessa är till exempel att behärska sitt ämne, känna till ämnets didaktiska frågor, kunna värdera och utvärdera elevers kunskaper, känna till och tolka styrdokumentet samt att kunna förena pedagogiska teorier med en praktisk verklighet – för att nämna några.²⁷ Utformningen av styrdokumentet i sig ställer höga krav på läraren, och krav ställs på hur man utformar sin undervisning, såväl från skolledningshåll som från elever och föräldrar. Professionaliseringen blir tydligare i en historisk kontrast, där vi inte behöver gå alltför långt tillbaka i tiden för att se att lärarrollen mer eller mindre per automatik medförde en viss auktoritet och status, inte minst på basis av lärarens förmodat goda kunskaper i sitt ämne.²⁸ När då samhället förändras och kraven ser annorlunda ut kan också lärarrollen förändras: som nämnts ovan är skolans – och lärarnas –

²⁶ Brodow, 1996: s.80ff

²⁷ Se Brodow, 1996: s.83 för hela listan

²⁸ Brodow, 1996: s.81

monopol på kunskap borta. Auktoritet och status är inte längre något man *har*, utan något man *förtjänar* genom sitt professionella förhållningssätt gentemot eleverna och uppdraget.²⁹

Kommunens roll

Som redan nämnts kommer Huddinge kommuns uttalade ambition att prioritera språk och språkutveckling i skolan enbart fungera som en bakgrund till denna undersökning, vilket rent konkret innebär att jag inte kommer att gå in och detaljstudera denna satsning eller bakgrunden till den. Det kan dock ändå vara på sin plats, i syfte att sätta undersökningen i ett större sammanhang, att resonera kring några aspekter av det här med samverkan mellan kommun och skola, och hur det kan se ut.

Barn- och utbildningsförvaltningen i Huddinge kommun beskriver det språkutvecklande arbetet som ett ”prioriterat område”, eftersom ”språket är den röda tråden i både kunskapsutveckling och personlig utveckling”.³⁰ Detta tar sig bland annat uttryck i olika typer av utvecklingsprojekt, formerade av arbetsgrupper inom olika språkrelaterade områden och liknande, och bland annat finns projekt kring så kallade läsutvecklingsscheman (LUS) och språk i matematikundervisning (SPIM). Däremot finns det inga centralt formulerade och utfärdade policys kring hur arbetet ska gå till, vilket skapar en del frågetecken. Dessa återkommer jag till längre fram.

Skolan är i grund och botten en politiskt styrd verksamhet, och detta är nog så viktigt att ha i åtanke. De på politisk nivå formulerade styrdokumenterna som ligger till grund för skolans uppdrag ska på lokal nivå konkretiseras och omformuleras utifrån lokala förutsättningar och villkor. Denna struktur är inte helt oproblematisk när det kommer till den praktiska verksamheten, och det finns en mängd aktörer i ekvationen som på olika sätt påverkar styrning och måluppfyllelse.³¹ Som Carlgren & Marton påpekar: ”Formuleringen av visioner är en sak, genomträngningen in i olika delar av skolsystemet och verksamheterna där, en annan”.³² För denna undersöknings vidkommande är det framför allt en fråga som är central: märks kommunens prioritering i den dagliga verksamheten, och i sådant fall hur? Svaret kommer i undersökningsdelen, men det kan vara på sin plats att inleda med ett resonemang kring frågor om samverkan mellan skola och kommun, och hur övergripande ambitioner och satsningar kan förankras i den dagliga pedagogiska praktiken. I skriften *Hur styr vi mot en bra skola?* från Skolverket redogörs för några av de resultat som samordningsprojektet för styrfrågor, Styrksam, kom fram till 1999.³³ Bland annat konkluderar man ”att det kommunala ansvaret för skolan

²⁹ Carlgren & Marton, 2003: s.83

³⁰ www.huddinge.se, Barn- och utbildningsförvaltningen, 2009-03-30

³¹ *Hur styr vi mot en bra skola?*, Skolverket, 1999: s.10f

³² Carlgren & Marton, 2003: s.79

³³ *Hur styr vi mot en bra skola?*, Skolverket, 1999

fragmentiserats på olika grupper av ansvariga och ansvarsnivåer. Helhet och sammanhållen drivkraft saknas på de flesta håll.”³⁴ Problematiken ligger bland annat, menar man, i att mål- och resultatstyrningen som modell är ”skenbart enkel” medan styrningen i skolan i praktiken är en mycket komplex process som innefattar en mängd aktörer, från politiker till elever och föräldrar.³⁵ För att komma åt en verkligt fungerande samverkan mellan de olika nivåerna krävs det samtal, hävdar man, eftersom det skapar ”förutsättningar för att göra olika deltagares tolkningar av mål jämförbara och ökar sannolikheten för att politikernas planering, skolornas och arbetsenheternas planer och den faktiska verksamheten i skolan bildar en enhet och uttrycker en helhet”.³⁶ Med samtalet som grund ökar då chanserna för att man finner en samsyn i vad som ska göras och hur målen ska tolkas. Om vi överför detta till frågan om Huddinge kommuns satsning på språk som prioriterat område, och huruvida denna satsning slagit rot på verksamhetsnivån, skulle en slutsats då kunna vara att en lyckad satsning av detta slag förutsätter en kontinuerlig dialog mellan de olika aktörerna. Annars är risken stor att det prioriterade området förblir vackra ord på kommunens hemsida.

De olika perspektiv som beskrivits i bakgrundsstycket ovan kommer förstås att återkomma i undersökningsdelen, och där på olika sätt fördjupas och breddas i relation till det empiriska materialet.

Forskningsläge

Språkutveckling är, som nämnts ovan, ett vittomfattande ämnesområde. Teleman menar t ex att en stor del av den gjorda forskningen kring barns tillägnande av språk behandlar barn i förskoleålder, medan skolelevs språkutveckling är ett i jämförelse utforskat område, inte minst när det gäller ”longitudinella studier av enskilda elever eller grupper av elever”.³⁷ Denna iakttagelse gäller emellertid språkutvecklingen som sådan, snarare än arbetet med språkutvecklingen, det vill säga de pedagogiska och didaktiska aspekterna kring densamma. Icke desto mindre är det en intressant reflektion som visar att ämnesområdet inte är ”färdigforskat”.

Det är framför allt två avhandlingar som jag väljer att relatera min empiriska undersökning till, och de presenteras här nedan. Dessutom presenterar jag ytterligare några verk av mer översiktlig karaktär, men som på olika sätt bär relevans för min undersöknings syfte och frågeställningar.

³⁴ *Hur styr vi mot en bra skola?*, Skolverket, 1999: s.32

³⁵ *Ibid.*, s.10

³⁶ *Ibid.*, s.31

³⁷ Sandqvist & Teleman (red.), 1989: s.7

Denna uppsats vilar till viss del på en tämligen färsk avhandling med titeln *Mellan retorik och praktik* av Edmund Knutas³⁸, främst eftersom mina frågeställningar, mitt ämnesval och mitt intresseområde på så många punkter stämmer överens med det som denna avhandling berör (även om Knutas givetvis har ett mycket mer omfattande angreppssätt). Knutas avhandling är en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk undersökning med syfte att ”beskriva, analysera och förstå svenskämnets roll och funktion i gymnasieskolan och samhället efter gymnasiereformen 1994”.³⁹ Knutas har en mycket bred och generell ansats, och berör inte specifika moment i svenskämnesundervisningen. Genom intervjuer och observationer, i kombination med läroplansanalys, försöker Knutas på ett generellt plan beskriva vad som påverkar svensklärarnas val av undervisningsformer och –innehåll. Ett av Knutas undersökningsområden som har relevans för min undersökning är bland annat lärarnas uppfattning om styrdokumentet, som lärarna i hans studie har ett ”förhållandevis *instrumentellt och pragmatiskt förhållningssätt till*”.⁴⁰ Styrdokumentet beskrivs av lärarna som ett stöd, vilket Knutas tolkar som en viss osäkerhet hos lärarna beträffande vad ämnet ska innehålla. I frågan om styrdokumentet finns både likheter och skillnader mellan mitt och Knutas resultat, vilket kommer att framgå längre fram. Knutas redogör också för lärarrollen i bemärkelsen relationen till, och synen på, eleverna. Generellt framträder en positiv elevsyn, men syftet med undervisningen kan variera: personlighetsutvecklande, mer inriktat mot kunskapsutveckling, samt demokratifostran lyfts fram som exempel. Även här finns det viss överensstämmelse i mina resultat.

Stefan Lundströms avhandling *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* från 2007 är också relevant för min undersökning.⁴¹ Den behandlar frågan om vilka texter som finner sin väg in i svenskämnets klassrum utifrån läroplansanalys och frågor om skolkultur, lärarrollen etc. Lundströms utgångspunkt är att mycket av tidigare ämnesdidaktisk forskning haft fokus på *Hur*, det vill säga undervisningsmetoder, snarare än *Vad* och *Varför*, som är hans huvudsakliga inriktning. Lundström har, precis som Knutas, genomfört intervjuer och klassrumsobservationer och analyserar läroplaner, men han har dessutom gått igenom tidningen *Svenskläraren* för att kartlägga ämnesdidaktiska diskussioner med relevans för hans studie. Det som för mitt vidkommande är mest intressant i hans resultat är lärarnas betoning av kommunikationsaspekten av svenskämnet, som jag kommer att återkomma till längre fram. Lundström visar också, i termer av trygghet/otrygghet, hur lärarna förhåller sig till styrdokumentet, där flera av lärarna uttrycker osäkerhet kring detta. ”Jag kan sitta och vika papperssvalor med eleverna och det går ändå att tolka in att jag gör det jag ska”, säger en av lärarna i studien, och uttrycker otrygghet på det

³⁸ Knutas, 2008

³⁹ Ibid., s.33

⁴⁰ Ibid., s.274, författarens kursivering

⁴¹ Lundström, 2007

retoriska planet.⁴² Även på denna punkt går det att göra intressanta jämförelser med min egen undersökning. Lundströms studie siktar som sagt in sig på texturval⁴³, det vill säga vilka texter som tas upp i undervisningen och varför, och även detta är en fråga som kommer att tangeras i mitt resultat.

Det finns ett par böcker som bör framhållas när det handlar om att positionera denna undersökning i ett större forskningssammanhang. Skolforskaren Gunilla Molloy's bok *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* från 2007 är en bok som behandlar frågan om hur svensklärare väljer att undervisa, och på vilka grunder.⁴⁴ I boken behandlar Molloy bland annat frågan om lärares reflektion över den egna undervisningen, och hur den påverkas av t ex undervisningstraditioner och egna erfarenheter. I boken använder sig Molloy bland annat av sina egna artiklar från början av hennes lärarkarriär, vilket i sig är ett intressant grepp, för att visa hur hennes eget tankesätt förändrats under åren. Det som framför allt varit intressant för mitt vidkommande är resonemangen kring lärares ämnesval och metodval som finns med i boken.

I boken *Lärare av i morgon*⁴⁵ diskuterar Ingrid Carlgren och Ferenc Marton lärarrollen, så som den har sett ut, så som den ser ut nu, och så som den bör se ut i framtiden. Boken täcker in många perspektiv som inte är relevanta för min undersökning, men den övergripande frågeställningen är emellertid det i allra högsta grad: nämligen frågan om vilka typer av lärare som behövs i dagens och framtidens skola, och hur dessa ska lyckas med sin pedagogiska praktik, t ex med en god språkutveckling hos eleverna.

I relation till ovan nämnda avhandlingar och verk finner min undersökning plats och får relevans i att den berör samma typer av frågeställningar, men att det i bakgrunden finns ett kommuniperspektiv som utgångspunkt, vilket ger undersökningen en extra dimension. Förhoppningsvis kan denna uppsats väcka en del tankar, funderingar och reflektioner hos den läsare som har intresse för de frågor som undersökningen berör, vilket får betraktas som mitt bidrag till forskningen.

Metod och urval

Materialet till denna undersökning har inhämtats på tre fronter, nämligen 1) intervjuer, 2) lokala och nationella styrdokument (läroplaner och kursplaner), samt 3) övrigt material från Huddinge kommun. När det gäller intervjuerna så har de varit semistrukturerade i den meningen att jag har haft en uppsättning färdiga frågor med mig till intervjutillfällena, men jag har hela tiden varit öppen för sidospår och följdfrågor. Gillham menar att alltför stramt strukturerade intervjuer kan begränsa

⁴² Lundström, 2007: s.217

⁴³ Utifrån "det vidgade textbegreppet", det vill säga att text också inbegriper exempelvis film, teater och bilder.

⁴⁴ Molloy, 2007

⁴⁵ Carlgren & Marton, 2003

intervjupersonerna och minska utrymmet för fritt berättande utifrån deras livserfarenheter, och det sammanfattar på ett bra sätt hur jag resonerat i mitt metodval.⁴⁶ Jag har varit intresserad av lärarnas personliga erfarenheter, reflektioner och insikter, och jag tror att den här typen av intervju är det bästa sättet att få fram detta.

Urvalet av intervjupersoner har gått till på följande sätt: jag har valt att i möjligaste mån sprida ut mitt urval och välja så många skolor som möjligt. Valet av respektive lärare på respektive skola har varit slumpmässigt utifrån kontaktuppgifter (e-postadresser) på skolornas hemsidor, utifrån tre kriterier: 1) de ska undervisa i svenska, 2) de ska arbeta på en kommunal skola i Huddinge kommun, och 3) de ska undervisa på grundskolans senare år eller gymnasiet. Av totalt 15 förfrågningar tackade enbart fyra ja, fyra avböjde, och resterande besvarade inte mina förfrågningar (första förfrågan samt påminnelse). I termer av svarsfrekvens – måhända ett begrepp som hör hemma i mer kvantitativt inriktade studier – så var denna lite drygt 25 procent. Det går givetvis att spekulera kring varför så få ställer upp, och en hypotes som jag inte finner helt orimlig är helt enkelt att arbetsbördan är så stor att man inte anser sig ha tid att bli intervjuad. Detta var åtminstone det vanligast förekommande skälet bland de som avböjde. Det kan också vara intressant att reflektera kring varför de som ställde upp valde att ställa upp, och vad detta kan innebära för resultatet. Lärare med specialintresse för språkutveckling kan förmodas ge något annorlunda svar jämfört med lärare utan detta intresse, vilket bör tas i beaktande.

Intervjuerna har spelats in på band och därefter transkriberats. Totalt ca 2,5 timmars intervjuande resulterade i knappt 30 sidor transkription. Överföringen av tal till skrift är förstås inte oproblematisk: Gillham talar om förlusten av ”den mänskliga röstens semantiska egenskaper”, det vill säga betoningar, taltempo och röstläge som på olika sätt kan förändra innebörden i det personen säger.⁴⁷ Jag har i möjligaste mån försökt kompensera detta genom att antingen kursivera eller göra fetstil på ord och fraser som intervjupersonerna betonat. Samtidigt måste det understrykas att det är *min* tolkning av vad som betonats som finns med i uppsatsen – någon annan hade kanske noterat andra saker.

Jag har i förväg, i kontakten med lärarna, utlovat komplett anonymisering av såväl lärarna som skolorna. Tanken kring detta var att stark kritik mot exempelvis kommunens satsningar och prioriteringar, eller liknande, inte på något sätt ska kunna knytas till en individuell lärare eller en specifik skola. Möjligen är detta en aning överdrivet, men samtidigt föredrar jag att vara på den säkra sidan på den här punkten. Lärarna presenteras i uppsatsen med ett fingerat förnamn, och skolorna kallas Alfa-gymnasiet, Beta-gymnasiet, Gamma-skolan och Delta-skolan (de två sistnämnda är grundskolor). Ingen klassificering eller rangordning ska läsas in i detta namngivningssystem. Kort bakgrundsinformation om respondenterna presenteras i resultatredovisningsdelen.

⁴⁶ Gillham, 2008: s.73

⁴⁷ Gillham, 2008: s.165; se även Kvale 1997: s.147ff

Det finns också en mängd förbehåll när det gäller generaliserbarhet som måste nämnas. Intervjuerna är relativt få till antalet, och visar enbart de synpunkter som de intervjuade lärarna gett uttryck för. Å ena sidan kan detta ifrågasättas på så sätt att undersökningen blir ganska ”tunn”, men å andra sidan kan intervjuerna tjäna som inblickar i den praktiska verksamheten som styrs av faktorer i de andra undersökningsdelarna, det vill säga styrdokumentet och kommunens uttryckta mål. Det är naturligtvis inte frågan om någon generaliserbarhet att tala om, men förhoppningsvis kan ändå intervjuerna ge stoff till diskussion och reflektion om hur mål, styrning och verksamhet samspelar, och vad som av undervisande svensklärare betraktas som centrala delar i ämnet.⁴⁸

Analysmodell

Syftet med denna undersökning är i mångt och mycket att i skärningspunkten mellan styrdokumentet och intervjupersonernas utsagor försöka finna centrala aspekter i synen på arbetet med språkutveckling. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det i intervjuerna kan komma fram saker som inte sägs explicit, men som ändå finns där, ”mellan raderna”. Ett visst mått av tolkning är alltså, enligt min mening, nödvändig för att resultatet inte bara ska bli ett repetitivt återgivande av intervjupersonernas utsagor. Här finns förstås en stor fallgröp. Hur mycket ska man våga tolka? Hur långtgående slutsatser ska man våga dra? Det finns rimligtvis inga absoluta rätt eller fel här, ingen supertydlig gräns mellan korrekt tolkning och missuppfattning/överdriven tolkning. Detta är dock en ”risk” jag måste vara beredd att ta för att komma in till kärnan av materialet.

Kvale beskriver analys genom att skapa mening *ad hoc* som ”den vanligaste formen av intervjuanalys”.⁴⁹ Detta innebär att forskaren använder en palett av tekniker, som t ex mer djupgående tolkning av vissa passager, kvantifieringar av vissa typer av yttranden, skapande av berättelser och metaforer utifrån delar av materialet etc. På detta sätt, menar Kvale, ”kan man i intervjuer som vid en första genomläsning inte avger någon samlad innebörd finna förbindelser och strukturer som får betydelse för forskningsprojektet”.⁵⁰ Detta förhållningssätt har jag tagit till mig, men för att ge ytterligare stadga åt själva den analytiska processen har jag låtit mig inspireras av den modell för dokumentanalys på flera nivåer som Berg presenterar i sin bok *Att förstå skolan*.⁵¹

Berg menar att syftet med dokumentanalys enligt nivåmodellen är att den blir ett instrument för att ta del av skolans styrningsdokument och, för att nämna ett par exempel, kunna ”relatera och jämföra

⁴⁸ Se Kvale, 1997: s.209 för resonemang om olika sätt att se på generaliserbarhet i kvalitativa studier

⁴⁹ Ibid., s.184

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Berg, 2003: s.155ff

olika delar och avsnitt av ett dokument med varandra och därigenom kunna tydliggöra såväl konsistenser som inkonsistenser mellan och inom dessa delar”, att kunna ”inte bara peka på vad som de analyserade dokumenten innehåller utan också vad de inte innehåller”, samt att ”kunna tolka in rimliga innebörder i det som inte finns explicit uttryckt (m.a.o. läsa mellan raderna)”.⁵² Konkret går det till så att olika utsagor, textstycken, passager och påståenden i styrdokumentet kategoriseras i olika nivåer för att se hur de relaterar till varandra på olika sätt. Berg ger exempel på varianter av modellen med mellan tre och sex nivåer, där den sistnämnda består av 1) *ideologisk nivå*, 2) *innehållsnivå*, 3) *regelnivå*, 4) *ämnesnivå*, 5) *intern verksamhetsnivå*, samt 6) *extern verksamhetsnivå*. Med utgångspunkt i syftet med och inriktningen på min undersökning har jag valt att modifiera denna modell en aning, framför allt för att synliggöra det som relateras till språkutveckling. I nedanstående tabell listas de olika nivåerna, samt vad jag, i denna modifierade version, väljer att koppla till respektive nivå.

1) Ideologisk nivå	Språkets förhållande till: människosyn, kunskapssyn, skolans fostrande uppdrag samt skolans personlighetsutvecklade inriktning.
2) Innehållsnivå	Huvudmoment, grundläggande färdigheter och centrala områden när det gäller språkutveckling.
3) Regelnivå	Direkta påbud, uttryckt i ”skall”-sats, om vad undervisningen ska innehålla beträffande språkutveckling.
4) Intern verksamhetsnivå	Formuleringar kring hur det språkutvecklande arbetet ska utformas i vardagsarbetet.
5) Extern verksamhetsnivå	Formuleringar som knyter det språkutvecklande arbetet med skolans omvärld.

Tabell 1: modifierad variant av nivåmodell för dokumentanalys⁵³

För det första har jag använt modellen på kursplanerna i ämnet svenska på grundskolan respektive gymnasiet. Berg uttrycker förvisso att modellens användningsområde på de styrdokument som uppkommit sedan 1994 kräver ”att dokumenten läroplaner, skollag och skolförordning görs till föremål för en sammanhållen analys”.⁵⁴ Han menar att tidigare läroplaner, t ex Lgr80 och Lgy70, var så pass omfattande dokument att de kunde analyseras fristående, medan Lpo94 och Lpf94 till sin utformning försvårar detta, i alla fall om det ska bli tal om en ”konstruktiv analys”.⁵⁵ Hur ska då jag

⁵² Berg, 2003: s.157

⁵³ Utifrån Berg, 2003: s.160

⁵⁴ Berg, 2003: s169

⁵⁵ Ibid.

komma undan med att enbart analysera kursplanerna? Jag menar att detta är ett fullt rimligt användningsområde för denna analysmodell, utifrån mitt syfte med undersökningen. Genom att på detta sätt granska kursplanerna kan jag identifiera de olika språkutvecklande arbetsformer, förhållningssätt, synsätt och strävanden så som de uttrycks i kursplanerna, vilket gör läsningen av dessa styrdokument mer systematiserad och analyserande. Jag kommer dessutom att kategorisera intervjuerna utifrån detta system, för att sedan kunna dra paralleller, göra jämförelser, hitta motsättningar och identifiera problemområden i förhållande till kursplanerna. Det bör också påpekas att vissa formuleringar i dokumenten kan kopplas till flera nivåer.⁵⁶ I dessa fall handlar det om att bedöma var tyngdpunkten ligger, och min tolkning behöver inte nödvändigtvis vara den rätta.

Min förhoppning är att jag med ovanstående analysförfarande skapar bästa möjliga förutsättningar för att hitta relevanta och rimliga svar på mina frågeställningar i denna undersökning. Det bör understrykas att ovanstående är en beskrivning av mitt tillvägagångssätt i dess helhet, men att hela analysen inte kommer att redogöras för i undersökningsdelen. Där presenterar jag istället de mest väsentliga delarna, kopplade till det empiriska materialet.

Avslutningsvis, en kort reflektion om det ovan presenterade analytiska verktyg som jag har använt mig av. Syftet med att bearbeta det empiriska materialet är förstås att sätta det i relation till undersökningens övergripande syfte och försöka besvara de i förväg uppställda frågorna, och att göra detta på ett så systematiskt och genomtänkt sätt som möjligt. Teorier är emellertid abstrakta konstruktioner, medan det empiriska materialet illustrerar en praktisk verklighet, och här finns det förstås alltid alternativa vägar att ta. Jag har gjort bedömningen att mitt tillvägagångssätt och mina val på bästa sätt uppfyller mina syften – en annan person hade kanske gjort helt andra val och ställningstaganden under arbetets gång.

Kritiska reflektioner om materialet

Intervjuerna kan kategoriseras som den retoriska nivån av lärarnas arbete, medan det som sker i klassrummet kan beskrivas som den praktiska nivån.⁵⁷ I och med att jag inte gjort några deltagande observationer i klassrumsmiljö begränsas med andra ord lärarperspektivet till den retoriska nivån. Problematiken med detta är uppenbar: hur ska jag veta att de lärare jag intervjuat praktiserar det de ”predikar”? Svaret är förstås att jag inte kan veta det, men av praktiska och tidsmässiga skäl har det inte varit möjligt att genomföra observationer, så denna brist är tyvärr oundviklig.

⁵⁶ Se Berg, 2003: s.194 för resonemang och exempel

⁵⁷ Se resonemang hos Lundström, 2007: s.45

Eleverna intar en sekundär roll i denna undersökning, vilket måste betraktas som en nackdel. Ett elevperspektiv hade sannolikt gett andra dimensioner, men någonstans måste man dra gränsen, och i detta fall hade ett elevperspektiv gjort undersökningen svårhanterlig med de rådande ramar inom vilka arbetet utförts. Detta leder vidare till andra avgränsningar som av nöden måste göras i den här typen av undersökningar.

Avgränsningar

Ett examensarbete på denna akademiska nivå måste avgränsas kraftigt, och så är givetvis fallet även här. Denna undersökning siktar i första hand in sig på synen på språkutveckling generellt och allmänt, samt på frågan om styrning och övergripande ambitioner hos kommunen. Två- och flerspråksperspektiv, läs- och skrivsvårigheter, inlärningsproblem eller andra mer specialpedagogiskt inriktade arbetssätt är således inte det centrala här, även om dessa varianter av språkutvecklingsarbete ändå kan komma att nämnas.

Ulf Teleman talar om tre perspektiv eller dimensioner när man studerar barn och ungdomars språkutveckling: den strukturella (eller lingvistiska), den funktionella (eller psykologiska) samt den pedagogiska (eller sociologiska) dimensionen.⁵⁸ Utifrån detta synsätt är min undersökning renodlat inne på den sistnämnda, det vill säga den pedagogiska dimensionen. Jag kommer inte att fördjupa resonemangen kring lingvistiska utvecklingsfrågor eller psykologiska faktorer kring språkutveckling, utan enbart koncentrera mig på hur man *arbetar med* språkutveckling och ser på språkutveckling ur ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv.

Jag har valt att intervjua enbart lärare i ämnet svenska. Detta är ett ställningstagande som kan ifrågasättas, speciellt utifrån det sociokulturella synsättet att språkutveckling är något som äger rum hela tiden och överallt, och inte enbart på svensklektionerna. Med utgångspunkt i undersökningens syfte menar jag ändå att valet att enbart intervjua svensklärare kan motiveras med att en strävan mot utveckling av elevernas språk, språkbruk och språkfärdigheter är något som är betydligt mer explicit i ämnet svenska jämfört med exempelvis historia eller biologi.⁵⁹ Även i dessa, och andra, ämnen kan det givetvis finnas mer eller mindre omfattande ambitioner att utveckla elevernas språk, inte minst i mer ämnesrelaterade kontexter, men i svenskämnet är det så centralt och grundläggande att jag därför valt lärare enbart från svenskämnet. Eftersom jag dessutom har ett inslag av styrdokumentsanalys i arbetet skulle det vara ett enormt merarbete att analysera kursplaner från flera ämnen än enbart svenska, vilket också bidragit till valet att utgå från svenskämnet.

⁵⁸ Sandqvist & Teleman (red.), 1989: s.7f

⁵⁹ Se t ex Brodow 1996: s.49ff för en diskussion om "svenskämnets enhet"

Ytterligare en avgränsning gäller valet av undersökningsområde, det vill säga att jag valt enbart en kommun. En komparativ ansats hade också varit tänkbar, där två eller flera kommuner jämfördes utifrån dessa frågeställningar. Även detta är en avgränsning gjord med tanke på uppsatsens omfång. Jag tror dock att det i många svenska kommuner går att hitta satsningar på språkarbete med samma slags ambitioner som i Huddinge, och jag menar därför att det kan finnas ett bredare intresse för de frågor som denna undersökning berör.

Begrepp och definitioner

Vad avses med begreppet *språkutveckling* i denna undersökning? Språkutveckling kan för det första tolkas som de allra första stegen ett barn tar i tillägnet av sitt språk, från spädbarnsålderns joller till förskolebarnens allt mer avancerade meningsbyggnader och utökade ordförråd. Denna undersökning handlar dock, som redan nämnts, om grundskolans senare år och gymnasiet. Redan i 4-5-årsåldern är de grammatiska strukturerna och det vardagliga talspråket i princip etablerade hos barnet.⁶⁰ Detta innebär förstås inte att språket är fulländat, ty det blir det väl knappast aldrig? Språkutveckling, t ex i form av utökat ordförråd eller anpassning till nya språkliga situationer, sker genom hela livet.⁶¹ Därför använder jag begreppet språkutveckling istället för tänkbara synonymer som ”språkfärdighetsträning” eller ”förbättring av språklig förmåga” eller dylikt. Som också kommer att framgå av kursplanerna för ämnet svenska i grundskolan och gymnasiet talas det mycket om att *utveckla* olika delar av språket, vilket understryker att det är en fungerande terminologi.

Jag har i huvudsak använt kursplanerna för ämnet svenska i denna undersökning, men även läroplanerna omnämns ganska frekvent. I de fall jag talar om *styrdokumentet* så är det just läro- och kursplanerna som avses. Det finns förstås andra skrivelser som också är styrdokument, som exempelvis skollag och grundskole- och gymnasieförordningarna, men de har jag valt att bortse från i denna undersökning.

⁶⁰ Linell, 1982: s.86

⁶¹ Ibid., s.82

Analys och resultatredovisning

Här följer uppsatsens analys och resultatredovisning. Materialet är tematiskt ordnat och indelat med underrubriker för att göra texten så begriplig och läsvänlig som möjligt. Här fördjupas också de teoretiska resonemang som inledningsvis presenterades i avsnittet *Bakgrund*. Det är min förhoppning att det tydligt framgår vad som är citat från lärare och vad som är mina analyser och kommentarer. Resultaten summeras sedan under avsnittet *Slutsatser och sammanfattning*.

Synen på språkutveckling – vad ska läras, och varför?

Språk som kommunikation

”Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet”, slås det fast i grundskolans kursplan för ämnet svenska.⁶² Här tydliggörs tre användningsområden för språket: kommunikation, tänkande och kreativitet, och just den kommunikativa aspekten är otvetydigt en av språkets huvudsakliga roller och minst sagt nödvändig för människan. En tydlig tendens i materialet är att tre av de intervjuade lärarna på ett mycket explicit sätt lyfter fram språkets kommunikativa roll som en mycket betydelsefull del att arbeta med och försöka utveckla hos eleverna. Sara arbetar på Gamma-skolan, en F-9-skola med omkring 500 elever. Hon är egentligen SO-lärare, men har undervisat i svenska under de sju år hon arbetat efter sin examen. Sara uttrycker det som att det är i elevernas förmåga att berätta som hon kan lägga märke till framsteg i språkutvecklingen:

*En sak som man kan se hos en elev som utvecklat språket, det är när de kan berätta någonting för några som inte varit med /.../ Om en elev kan berätta innehållet i en bok, innehållet i en film eller berätta vad de gjort i helgen, och alla andra **förstår** – det är ganska tydligt.⁶³*

Marie arbetar på Delta-skolan, en 7-9-skola, och har 18 års erfarenhet av läraryrket. För henne är det helt klart att språket ska ses som ett medel, inte ett mål eller självändamål:

*Att de kan tala med människor på ett begripligt sätt i de situationer som de behöver. Att /.../ det lästa språket /.../ fungerar så att de kan välja vad de vill läsa utifrån vad de är intresserade av och inte behöver välja bort saker. Och samma sak att de kan formulera sig. Jag tycker språket är ett **medel**, inte ett mål.⁶⁴*

Som synes finns här också ett demokratiskt perspektiv, där Marie pekar på att en god språkförmåga har en inkluderande uppgift, att elever med en bra språklig förmåga inte behöver ”välja bort” böcker

⁶² Kursplan för svenska i grundskolan

⁶³ Intervju med Sara

⁶⁴ Intervju med Marie

eller andra texter på grund av bristande kunskaper. De språkliga färdigheterna sätts därmed av Marie i ett större demokratiskt samhällsperspektiv. Enligt kursplanen i svenska för grundskolan kan exempelvis skönlitteratur ge möjligheter till ”empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda”⁶⁵, vilket ger ytterligare en dimension av demokratiperspektivet. Språkfärdigheter ger möjlighet till läsning, och läsning skapar demokratiska individer, för att sammanfatta detta.

Anders är gymnasielärare i svenska och jobbar på Alfa-gymnasiet i Huddinge. Han har tio år i yrket. Anders pekar på de kommunikativa färdigheternas komplexitet, och att en del av detta är förmågan att kunna anpassa sitt språk till olika sociala sammanhang:

*Sen tycker jag det är viktigt att de visar mig att de förstår – och här är ju språk mer än bara ord, det är ju ton, det är kroppsspråk, det är hela...hela **kommunikationen** - /.../ att det finns olika förväntningar i olika situationer, sociala och på andra sätt. Och om jag märker att de har svårt att till exempel anpassa sig till att nu kom det in en ny vuxen i klassrummet, eller nu lyssnar de på presentation från elever i en annan klass, eller nu är vi på museum, om de inte visar att de faktiskt gör olika anpassningar beroende på den kontexten, då förstår jag att /.../ det måste vi jobba med.⁶⁶*

Håkan arbetar på Beta-gymnasiet, och har arbetat som lärare i snart tolv år. Beta-gymnasiet är ett yrkesinriktat gymnasium, en faktor som bör tas i beaktande. Håkan är den ende som inte uttalat pratar om det kommunikativa perspektivet. Av hans resonemang, som i huvudsak kretsar kring Beta-gymnasiets läsprojekt, går ändå att utläsa att man diskuterar och för samtal kring böcker man har läst, och i den lokala kursplanen för Svenska A är ett av kriterierna för Godkänt att eleven kan ”presentera romaner på ett begripligt sätt”, samt ”göra muntliga presentationer samt delta i diskussioner och där uttrycka egna omdömen och bemöta andras”.⁶⁷ Håkan pratar dock inte särskilt mycket om detta under intervjun.

Sara, Marie och Anders talar alla om den kommunikativa aspekten av språket, det vill säga att i skilda sociala sammanhang förmå att använda, variera och växla språk på olika sätt, och dessutom att budskapet når fram till mottagaren på ett begripligt sätt. Ett nyckelord härvidlag när det gäller komplexiteten i individens språkutveckling är förmågan till anpassning, vilket också kan knytas ihop med det som kan betecknas som enklare, slarvigare språk. Anders ger ett exempel:

/.../...om de visar mig att de är så avslappnade i vårt klassrum att de ibland använder till exempel svordomar, men att de parar det med att använda ett väldigt professionellt språk om de gör en muntlig presentation i museum-miljö för samma grupp, då förstår

⁶⁵ Kursplan i svenska för grundskolan, under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”

⁶⁶ Intervju med Anders

⁶⁷ Lokal kursplan Svenska A, Beta-gymnasiet, Huddinge kommun

jag att de på olika sätt anpassar sitt språk...och då tycker jag det är okej att prata tämligen slarvigt /.../ i det egna säkra, lugna klassrummet.⁶⁸

Även Marie har fått höra ett och annat fult ord under sina 18 år som lärare, men ser inte några vinster med en alltför intolerant attityd gentemot grovt språkbruk, utan föredrar att försöka dra nytta av den typen av språkbruk till att väcka diskussion och debatt, och kanske på det sättet öka elevernas språkliga kunskaper och medvetande:

”...nej, fördömande kommer man inte så långt med. Man får ju markera mot en och annan sak, men det är ju intressant att prata [om det], och språk är ju spännande, det står för olika saker och det kan man ju diskutera med eleverna.”⁶⁹

Med synsättet att språket är ett medel, inte ett mål, blir denna inställning än mer förståelig: genom att diskutera olika typer av språk för olika typer av sammanhang ökas förståelsen för språkets betydelse, och ger upphov till en bredare språklig palett hos eleverna. Det blir med andra ord ett slags metaperspektiv på språkkunskaperna. I grundskolans kursplan för ämnet svenska uttrycks detta till exempel i följande formulering: ”För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system”⁷⁰ Den starka betoningen – ”måste” – gör att detta närmast kan sägas vara ett påbud på regelnivå. Samtidigt sägs det inte uttryckligen att ”språkets uppbyggnad och system” måste innefatta grammatikundervisning, vilket öppnar för olika tolkningar. På Delta-skolan används t ex loggboksskrivande som ett sätt för eleverna att synliggöra den egna lärandeprocessen och ”reflektera över lektionsinnehållet och elevens egen delaktighet”⁷¹.

Lyssnandet är en väsentlig del i kommunikation. I de flesta intervjuerna berörs detta endast i förbifarten, det nämns i samma mening som talandet och läsandet, men Anders är ett undantag. Han poängterar verkligen lyssnandets centrala betydelse:

*...det är viktigt att de lär sig lyssna, inte bara på mig utan främst på **varandra**.../.../...jo, jag jobbar ganska hårt med det, jag reagerar snabbt om de inte lyssnar på varandra. Alltså, den delen av språket, att aktivt lyssna.⁷²*

⁶⁸ Intervju med Anders

⁶⁹ Intervju med Maria

⁷⁰ Kursplan i svenska för grundskolan, under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”

⁷¹ Lokal arbetsplan i svenska, Delta-skolan, Huddinge kommun

⁷² Intervju med Anders

Anders uttrycker vidare, både explicit och implicit, att det aktiva lyssnandet är en del av ett empatiskt förhållningssätt, ett sätt att öka förståelsen för andra och vidga de egna vyerna. I betygsriterierna från Alfa-gymnasiets kurs Svenska A finns aktivt lyssnande med som kriterium för Väl godkänt och Mycket väl godkänt, och detsamma gäller i Huddinge kommuns gemensamma betygsriterier för svenska i grundskolan, medan det på Beta-gymnasiet *inte* nämns i de lokala betygsriterierna. Detta behöver förstås inte säga särskilt mycket om hur man förhåller sig till lyssnandet på den sistnämnda skolan, men det är intressant att reflektera kring hur det aktiva lyssnandet lätt kan bli en sekundär förmåga. Jag kopplar detta till Lundströms resonemang om de nuvarande kursplanernas relativa individcentrering, där det är den enskilde individens utveckling av tanke, kunskaper och identitet som betonas.⁷³ Ovanstående visar att tolkningsutrymmet tillåter att en så central förmåga som det aktiva lyssnandet dels kan uteslutas i den lokala kursplanen, dels tonas ned i allmänna beskrivningar.

Språkutveckling genom läsning

På gymnasieläraren Håkans skola bedrivs, och har bedrivits, olika projekt som syftar till att öka läsandet bland eleverna. Detta ligger i linje med den satsning på läsning som Huddinge kommun bedriver, och om vilken man bland annat säger: ”Att behärska läsning ger så mycket mer. Matematik, historia och olika språk - det barn som lärt sig att läsa bra kommer att ha lättare att ta till sig skolans alla övriga ämnen.”⁷⁴ På Håkans skola har man tagit fasta på detta sedan några år tillbaka, och man har gjort det genom att uppmuntra läsning av all slags litteratur, snarare än att pådövla eleverna böcker som de varken är intresserade av eller klarar av att förstå.

*Vi tänkte ganska förutsättningslöst, hur sjutton ska vi få eleverna att läsa (ohörbart), och vi hade lite tidigare skojat om det där att det enda som funkar är om de får läsa om sex och våld och sådär, för det är **alla** intresserade av. Så den viktigaste grejen var väl egentligen att /.../ ta ett steg tillbaka kanske. /.../ Ni får läsa vad sjutton ni vill, nästan, bara ni läser.⁷⁵*

Passagen om att ta ett steg tillbaka är intressant. Det framgår inte vad Håkan menar att man tar ett steg tillbaka *från*, och vad det fria läsandet egentligen innebär att *återgå till*, men en tolkning är att den bakomliggande tanken är att det är mer sannolikt att eleverna, genom att de helt själva får välja vad de vill läsa, väljer litteratur som passar deras intressen och kunskaper. Denna tolkning förstärks när Håkan säger: ”...så att tanken var ju att släppa det fritt och låta dem hitta sin egen nivå på något

⁷³ Lundström, 2007: s.141

⁷⁴ www.huddinge.se, Barn- och utbildningsförvaltningen, 2009-04-25

⁷⁵ Intervju med Håkan

sätt”.⁷⁶ Enligt Lpf94 ska man ta hänsyn ”till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå”⁷⁷, och Beta-gymnasiets förhållningssätt till elevernas fria läsning kan sägas vara ett uttryck för detta. Men detta är inte heller helt oproblematiskt, och kan i viss mån sägas stå i motsats till ett av kriterierna för betyget Godkänt i den nationella kursplanen för Svenska A på gymnasiet, där det står: ”Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer”.⁷⁸ Problemet löses delvis genom att man i den lokala kursplanen gjort om detta till ”texter från olika tider och kulturer”⁷⁹, vilket kan sägas vara en kravsänkning jämfört med vad som står i den nationella kursplanen. Det helt fria läsandet *kan* förstås leda till en så pass ”bred” läsning, men det är inte *säkert* att det gör det. Håkan betonar också att man ser det fria läsandet som en ”inkörspport”, eftersom ”det är många ungdomar som har haft föräldrar som inte har läst för dem när de var små, så det är mycket att ta igen”.⁸⁰ Samtidigt som man väljer en väg av fritt val hellre än att tvinga på eleverna böcker som de inte vill läsa, så finns det också, tolkar jag det som, ett inslag av normativitet och kanon-tänkande.⁸¹ Detta förstärks av att Håkan benämner böcker som är populära bland eleverna – som t ex Dave Pelzers *Pojken som kallades Det* – som böcker med ”inte sådär jättehögt litterär kvalitet”. Detta illustrerar svårigheten i att å ena sidan möta eleverna inom deras egen intressesfär, och å andra sidan värna en viss typ av litteratur som man anser nödvändig. Molloy menar att ”konflikten mellan den ’goda’ och den ’dåliga’ litteraturen är /.../ en av svenskämnetts eviga frågor.”⁸² Hon menar vidare att denna polarisering ”låser fast diskussionen på ett ytligt ’smakplan’”.⁸³

Frågan är då om satsningen på litteraturläsning ”spiller över” på andra färdigheter inom svenskämnet, närmare bestämt om språkutvecklingen främjas av läsandet? Håkan menar att detta är svårt att uttala sig om, de ”har inte några direkta mätinstrument till det”, och säger också:

*...på enskilda elever kan man väldigt tydligt se det, men det är svårt att se om det är några generella effekter. Men en sak som är säker, det är att våra elever läser mer nu än vad de gjorde förr, kanske till och med mer nu än vad de gjorde då när vi tidigare hade lite duktigare elever.*⁸⁴

⁷⁶ Intervju med Håkan

⁷⁷ Lpf94, s.4

⁷⁸ Betygskriterier Svenska A, Skolverket

⁷⁹ Lokal kursplan för Svenska A, Beta-gymnasiet, Huddinge kommun

⁸⁰ Intervju med Håkan

⁸¹ Se Lundström, 2007: s.286 för ett liknande resonemang där han pekar på att det i kursplanerna för svenska ”uttryckligen anges att det inte finns någon kanon som ska läras ut samtidigt som det talas om centrala verk”, vilket blir en motsägelse som skapar ett slags konfliktförhållande.

⁸² Molloy, 2007: s.74

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Intervju med Håkan

Med de duktigare eleverna menar Håkan de elever som gick på skolan när man fortfarande hade mer teoretiskt inriktade program, och där läsningen i ett tidigare skede kunde höjas till en mer avancerad nivå.

Anders pekar på en annan problematik i att inte alltid förhålla sig till en klassiskt rotad litteraturkanon:

Jag minns en lapp jag fick av en samhällslärare som var upprörd över att jag inte hanterade Heidenstam med eleverna. Han hade refererat till honom och de hade inte vetat vem det var, och han [samhällsläraren] var mycket upprörd. På den...nivån är det ibland.⁸⁵

Förväntningarna på vilken slags litteratur och vilka böcker som bör ingå i svenskundervisningen kommer med andra ord från flera håll, och förstärker bilden av ämnets komplexitet. Detta är onekligen en mycket svår – och på intet sätt ny – fråga för lärarna att ta ställning till, och avsett lärarnas inställning ligger det mycket i det Molloy säger när hon påpekar att ingen litteratursyn, och därmed inget litteraturval, är neutral eller värderingsfri.⁸⁶ Håkan påpekar att vissa elever fungerar så att de föredrar en viss typ av litteratur, som t ex verklighetsförankrade böcker såsom *Pojken som kallades Det*, och att de ogärna läser något annat: "...man vill fortsätta på den nivån man är på, för det är bekvämt och skönt att vara där".⁸⁷ Sett ur ett progressionsperspektiv kan man måhända argumentera för att detta inte skapar någon utveckling, eftersom eleverna stannar kvar på den nivå de behärskar, utan att ta några kliv framåt/uppåt. Som en parallell kan nämnas att Gamma-skolan i sin lokala arbetsplan för ämnet svenska berör just progressionsfrågan: "I takt med stigande ålder och mognad finns även utrymme att läsa och diskutera svårare böcker".⁸⁸ Beta-gymnasiet har en egen lösning på detta i sin Svenska B-kurs: man har satt ihop listor på böcker, kategoriserade i fyra nivåer beroende på svårighetsgrad. Betygskriterierna är sedan kopplade till detta, och för att t ex få betyget Godkänt krävs att eleven läser "minst fyra böcker varav minst en av dem måste ligga på den angivna svårighetsgraden '3'".⁸⁹ Man lägger också in kvalitetskrav: "val av svårare bok [leder inte] automatiskt till högre betyg, utan det är också kvalitén på elevens redovisningar av sitt läsande som avgör betyget".⁹⁰ Som synes går det att hantera frågan om litteraturval och läsutveckling på olika sätt, fortfarande med stöd i styrdokumentet.

⁸⁵ Intervju med Anders

⁸⁶ Molloy, 2007: s.73

⁸⁷ Intervju med Håkan

⁸⁸ Arbetsplan i svenska för Gamma-skolan 2008 utifrån Skolverkets strävansmål

⁸⁹ Tillägg till lokala betygskriterier i kursen Sv B avseende läsning av skönlitteratur, Beta-gymnasiet, Huddinge kommun

⁹⁰ Ibid.

Inom grundskolan i Huddinge kommun använder man sig av Läsutvecklingsschema, LUS, för att kartlägga och följa elevernas läskunnighet (med andra ord har detta inte berörts i intervjuerna med gymnasielärarna Anders och Håkan). ”LUS är ett verktyg för att på ett effektivt och kontinuerligt sätt kunna bedöma och dokumentera kvaliteten på barnets läsförmåga”, skriver man på Barn- och utbildningsförvaltningens hemsida.⁹¹ De intervjuade lärarna har dock vissa förbehåll. Marie menar att dels att LUS i första hand är till för de lägre stadierna:

...ja...den [LUS] ser ju inte vi jättemycket nytta av på högstadiet, för de flesta bör ju vara någonstans på 18 här, och vi strävar efter att få dem till 18.../.../ det är ganska långa kliv mellan 18 a och b, och 18 b och c...de kan hålla på och harva i två år för att kliva över kanten kan det kännas som ibland. Så att vi skulle ju vilja ha någon annan gradering, /.../, vi skulle behöva ett finmaskigare nät.⁹²

Enligt ett förenklat LUS-schema på Huddinge kommuns hemsida är punkt 18 när eleven ”läser mycket, frivilligt och gärna – slukläser”, medan 18 a är när eleven ”läser med behållning bokserier och liknande utan bärandebilder, där handlingen okomplicerat förs framåt, dvs klassiskt bokslukande.” Punkt 18 b visar att eleven ”läser med lätthet böcker, företrädesvis ungdomslitteratur, med personteckningar, miljöbeskrivningar och inre monologer; söker mer än bara handlingen”, medan eleven slutligen på 18 c-nivån ”vidgar sitt läsande till olika genrer inom vuxenlitteraturen, läser ibland flera böcker parallellt; läser och finner djupare dimensioner.”⁹³ Marie understryker att det är bra att kunna stämma av mot LUS-schemat, men efterlyser som sagt en mer detaljerad skala.

Sara, som är LUS-ansvarig på sin skola, uttrycker en något mer positiv inställning till LUS, inte minst för att ”man får en aktiv diskussion, att vad står de här punkterna för?”.⁹⁴ Saras inställning är med andra ord sekundärt knuten till själva LUS; det är *diskussionen kring* bedömning och kriterier som är det centrala för henne, snarare än systemet i sig.

I grundskolans kursplan för ämnet svenska står att ”språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten”, och motsvarande formuleringar finns i gymnasiets kursplan för svenska.⁹⁵ Denna formulering uttrycker på ideologisk nivå kopplingen mellan språk och identitetsutveckling, men den säger samtidigt ingenting på innehållsnivå. Beta-gymnasiets satsning på ”fri läsning” har gett goda resultat på så sätt att eleverna läser mer, vilket i sådant fall, utifrån kursplanens synsätt, också borde innebära bättre möjligheter för eleverna att finna sina rätta jag med litteraturens hjälp.

⁹¹ www.huddinge.se, Barn- och utbildningsförvaltningen, 2009-05-02

⁹² Intervju med Marie.

⁹³ www.huddinge.se, Barn- och utbildningsförvaltningen, 2009-05-02

⁹⁴ Intervju med Sara

⁹⁵ Kursplan i svenska för grundskolan, under rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”

Att se det positiva – lärarrollen i fokus

Lärarens attityd

”Lärarens arbete formas mellan lärarens ambitioner och intentioner /.../ å ena sidan, och de faktiska betingelserna för arbetet å den andra”, skriver Carlgren & Marton.⁹⁶ Mellan de yttre faktorerna och de inre drivkrafterna växer lärarrollen fram, och det går inte att vara lärare utan att ta hänsyn till båda delarna. Dynamiken ligger dels i att de yttre betingelserna kan förändras, t ex att en ny läroplan införs eller att antalet elever i klassen ökar, men också i att olika lärare har olika ambitioner och intentioner. Gemensamt för de intervjuade lärarna i denna undersökning är att alla, i varierande ordalag, betonar att det i slutänden trots allt är läraren som ska göra jobbet, och att lärarens bemötande av eleverna har stor betydelse för hur slutresultatet blir. Anders betonar att hans ”attityd är väldigt avgörande för hur de blir” hos honom, i hans klassrum.⁹⁷ Marie uttrycker det genom att lyfta fram vikten av en god kontakt med eleverna, medan Håkan pekar på det kollegiala samarbetet i ämneslaget som en central faktor. Sara, som också är inne på samma spår, lyfter fram en sak som hon uppfattar som viktig:

Inte säga att det är fel. /.../ ...om jag inte förstår, att fråga mer, istället för att säga nu funkade inte det där. Och inte förklara för mycket, inte ge dem svaren, utan faktiskt låta dem humma och fundera och vrida och vända på sina ord, utan att jag lägger svaret i munnen på dem.⁹⁸

Brodow kallar detta (med hänvisning till bl a Vygotskij) för *exploratory speech*, det vill säga sonderande tal, där eleven finner vägen fram till den nya kunskapen genom att prova sig fram, testa formuleringar och tankar och skärpa sitt uttryckssätt.⁹⁹ Detta är ett förhållningssätt som kan sägas lyfta fram eleverna på bekostnad av lärarens eget utrymme, men det kan också vara tidskrävande poängterar Sara: ”...ibland är det ju svårt när man har stora klasser.../.../ Du kan inte sitta med en elev hur länge som helst och låta orden gå från hjärnan till munnen...och upp igen.”¹⁰⁰ Hon säger också att det är viktigt att prata mycket själv, och därigenom föregå som gott språkexempel.

Även Anders betonar vikten av att själv kunna visa att man som lärare kan växla mellan olika språkstilar i olika sammanhang och att agera som förebild:

⁹⁶ Carlgren & Marton, 2003: s.69

⁹⁷ Intervju med Anders

⁹⁸ Intervju med Sara

⁹⁹ Brodow, 1996: s.95

¹⁰⁰ Intervju med Sara

*...det är viktigt att de lär sig kommunicera på olika sätt, och det gäller mig också då, som lärare. Jag måste kunna förstå dem när de pratar i korridorerna eller i klassrummet och bara säger vad som dyker upp i huvudet för att de är så engagerade i att prata om den här dikten eller vad det är vi diskuterar. /.../ Om inte **jag** kan överbrygga vissa kommunikativa broar /.../ då kan jag inte förvänta mig att **de** gör det.¹⁰¹*

De flesta kan känna igen sig i påståendet att lust och glädje underlättar lärande. I Lpo94 står till exempel följande som ett strävansmål: ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära.”¹⁰² Flera av de intervjuade lärarna berör frågan om elevernas lust, kreativitet och glädje att lära på olika sätt. Anders tycker det är oerhört viktigt att utforma uppgifter som tilltalar eleverna, och att aktivt söka efter det som eleverna är bra på, snarare än att fokusera på de dåliga egenskaperna:

...jag söker väldigt aktivt de positiva sakerna. Och då /.../ väljer jag numera att jobba med texter och material och uppgifter som jag helt enkelt tror är roliga och lockar fram det de kan, istället för att blotta det de inte kan. För det handlar väldigt mycket om att ge dem rätt material och rätt uppgifter, till exempel initialt, för att bygga upp.¹⁰³

Anders ger uttryck för att väldigt mycket ligger i hans attityd, i hur han bemöter eleverna, och menar att det är viktigt att han hela tiden är ”närvarande” i sina samtal med eleverna.

Marie uttrycker också betydelsen av elevernas arbetsglädje, och finner stöd för detta i styrdokumentet:

...i den här arbetsplanen har vi tagit fasta på det som står i Skolverkets strävansmål, om att ämnet ska väcka lust och kreativitet, och det ska gå att...ja, man ska vilja hålla på med det helt enkelt, för då kommer utvecklingen av sig själv..¹⁰⁴

Hon betonar också att hon som lärare måste ”bjuda in” eleverna, till exempel genom att själv delta när eleverna ska kortskriva fem minuter om någon viss händelse eller upplevelse, och att det är hennes text som de gemensamt går igenom efteråt. Genom kortskrivandet, som hon *inte* går in och rättar, säger hon sig också lära känna eleverna på ett mer privat plan: ”...och då kan ju jag bli mer personlig med eleverna, de blir någon för mig och jag kan fråga hur det går med ridningen och sådär”.¹⁰⁵ Det handlar med andra ord om att bygga upp en relation till eleverna, och därigenom också nå fram till dem, skapa förtroende och tillit.

¹⁰¹ Intervju med Anders

¹⁰² Lpo94: s.9

¹⁰³ Intervju med Anders

¹⁰⁴ Intervju med Marie

¹⁰⁵ Intervju med Marie

Hemmiljöns betydelse och skolans kompletterande roll

En mycket intressant aspekt som i lite olika ordalag återkommer i nästan alla intervjuer gäller hemmiljöns betydelse. Anders talar om ”uppväxtförhållanden och tidigare skolgång”¹⁰⁶ som en väsentlig faktor när det gäller elevernas resultat, och den andre gymnasieläraren Håkan har ett liknande resonemang och pekar på att elever med bristfälliga läsvanor ofta kommer från hem utan akademiska traditioner, och där skönlitteraturen lyser med sin frånvaro:

*Då har ju skolan en väldigt stor roll för jättemånga av de här eleverna, det är kanske allt, i den meningen. Mina barn de behöver ju liksom bara titta bakom sig i bokhyllan. Men det är många av våra elever, de har ju inte det hemma. Och därför har vi en väldigt viktig roll.*¹⁰⁷

Sara drar resonemanget ytterligare en bit, och menar att skolan i viss mån förväntas göra sådant som hon menar borde åligga föräldrarna. Men hon är samtidigt ambivalent i sitt svar, och pekar på skolans centrala roll och uppgift när det gäller språkutvecklingen:

*...det här är ju också ett socialt sammanhang. Alltså, för det kan jag tycka att, /.../ ibland blir det att skolan får så väldigt mycket uppgifter som jag ibland kan tycka är föräldrarnas...att para ihop det här med fostran på något sätt, det är ju här de är i grupp, det är ju här vi kan jobba med det, och hur använder man sitt språk för att fungera socialt. /.../ Det tycker jag är en jätteviktig uppgift som skolan har, hur fungerar elevens språk i grupp, i sociala sammanhang.*¹⁰⁸

Marie talar, något svävande, om att elever med mindre bra språkutveckling ofta bär på ”en dålig historia”.¹⁰⁹ Detta svar kan tolkas på flera sätt, med allt från dåliga erfarenheter från skolans tidigare stadier till bristande stöd i familjen. Hon menar också att det är i skolan bristerna i första hand uppmärksammas, eftersom språket i allmänhet trots allt räcker till i kamratgruppen och familjen. Det är med andra ord skolans roll att både upptäcka luckorna och täppa till dem. I övrigt berör inte Marie frågan om hemmiljöns betydelse i sina resonemang.

I både Lpo94 och Lpf94 framgår att skolan ska samarbeta och samverka med hemmen. För att citera Lpo94:

¹⁰⁶ Intervju med Anders

¹⁰⁷ Intervju med Håkan

¹⁰⁸ Intervju med Sara

¹⁰⁹ Intervju med Marie

”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.”¹¹⁰

Ur ett sociokulturellt perspektiv är detta inte särskilt konstigt. Lärande äger rum i alla miljöer, inte bara i skolan, och en samverkan mellan hem och skola är därför ganska naturligt att sträva efter. Det finns dock i ovanstående formulering flera problematiska passager. Detta kulturarv som omnämns, vad innehåller egentligen det? Ett mång- och interkulturalitetsperspektiv komplicerar hela resonemanget ytterligare, och om vi knyter an till ovanstående intervjuцитat om elever med problematiska bakgrunder blir hela sammanhanget oerhört komplext. Samtidigt är det vad lärarna ställs inför, och måste hantera. Anders säger att han, med erfarenhetens rätt, lärt sig hantera detta, i alla fall delvis. Han menar att han som lärare inte kan ta på sig skulden för elever som på olika sätt misslyckas i sin skolgång och som kanske hoppar av under resans gång, så länge han gjort sitt bästa:

...jag fastnar inte vid det på samma sätt längre, och många gånger så har jag märkt att en del av de elever som i slutändan hoppar av, de har verkligen uppskattat mina försök.¹¹¹

Utgångspunkten för arbetet – styrdokumentens roll

Tolkningsutrymmets frihet och kursplanernas trygghet

Att styrdokumentet, såväl läroplaner som kursplaner, erbjuder ett stort utrymme för tolkning, det måste nog betraktas som obestridligt. Men vad detta ”friutrymme”, ett begrepp använt av bl a Garne¹¹², exakt innebär, hur det används och vilka konsekvenser det får för undervisningen, det är en desto öppnare fråga. Samtliga lärare i intervjun uttrycker på olika sätt sitt gillande inför det faktum att det finns gott om manöverutrymme när det gäller utformningen av undervisningen. Sara säger till exempel såhär: ”Jag tycker att det är skönt att det är lite öppet, jag kan ju jobba egentligen med vad som helst, rent konkret, men ändå nå samma mål.”¹¹³ Marie har i sin tur deltagit i framtagandet av den lokala arbetsplanen, vilket hon ser som en fördel, för då ”kan man den lite bättre”.¹¹⁴ Håkan hänvisar till den täta sammanhållningen i arbetslaget som en stor fördel; man tolkar och värderar kursplanen på samma sätt, utifrån samma värderingar, vilket skapar goda förutsättningar för likvärdig bedömning.

¹¹⁰ Lpo94, s.5

¹¹¹ Intervju med Anders

¹¹² Garne (red.), 2002: s.9

¹¹³ Intervju med Sara

¹¹⁴ Intervju med Marie

Samtidigt uttrycker samtliga att de inte vänder sig till styrdokumentet särskilt ofta, något jag återkommer till nedan.

Den lokala kursplanen på Beta-gymnasiet, Håkans skola, är mycket konkret formulerad. Under rubriken ”Moment som bör avhandlas” finns kategorierna Tala och lyssna, Läsa, Skriva samt Övrigt.¹¹⁵ En kategorisering enligt nivåmodellen ger vid handen att den absoluta tyngdpunkten ligger på innehållsnivån (2), där grundläggande färdigheter och huvudmoment i undervisningen betonas. Den nationella kursplanens formulering om ”eleven som samhällsmedborgare”¹¹⁶, en typiskt ideologisk nivå, finns till exempel inte med. Samtidigt listas en hel del vardagsnära texter under rubriken *Skriva* i den lokala kursplanen på Beta-gymnasiet, som t ex ”Brev till myndigheter” och ”Platsansökan”. Här finns således en strävan att lära ut skriftliga kunskaper kring texttyper som kan sägas vara nödvändiga, eller åtminstone viktiga, att behärska för att kunna vara en aktiv samhällsmedborgare. Den ideologiska nivån kan således sägas vara implicit i den lokala kursplanen.

Som utbildad svensklärare tycker Sara att det är extra skönt att ha de lokala dokumenten att ta stöd av, och även Håkan och Marie pekar på att nya lärare ofta tycker att det är skönt att det finns konkreta mål formulerade. Marie påpekar en intressant sak, nästan i förbifarten, som är värd att notera, som ett litet sidospår. Hon säger: ”Får vi någon nyanställd i ämnesgruppen så kommer vi väl automatiskt gå igenom den [arbetsplanen, min anm.] vid uppstarten...”.¹¹⁷ Detta apropå frågan om hur ofta den lokala arbetsplanen revideras. Jag tolkar detta som att man, när det kommer nya lärare, lyfter upp dokumentet till diskussion och omvärdering, vilket förhoppningsvis innebär att man tar tillvara synpunkter och åsikter från den nya läraren vid detta tillfälle. Det skulle i sådant fall innebära att man inte bara ger nyanställda en trygghet i form av det befintliga dokumentet, utan att man också inbjuder till delaktighet på ett mycket direkt och omedelbart sätt.

Det förefaller dock som att nya lärare inte alltid förmår ta till sig de olika skolornas utarbetade planer och synsätt:

För det kan komma någon ny svensklärare, kanske inte en som är utbildad men emellanåt har vi ju haft folk som inte är det, och de kan starta med åtta veckor grammatik och sen upptäcker de först framåt slutet av sjuan att eleverna inte kunde läsa...och det är ju inte så bra.¹¹⁸

¹¹⁵ Lokal kursplan, Svenska A, Beta-gymnasiet

¹¹⁶ Kursplan Svenska A för gymnasiet, Skolverket

¹¹⁷ Intervju med Marie

¹¹⁸ Intervju med Marie

Det är Marie som säger detta. Även Håkan har varit med om nya lärare som inte riktigt greppat skolans arbetssätt i ämnet svenska, som han menar präglas av en tätt sammansvetsad svenskämnesgrupp:

...såvida det inte kommer någon småtokig vikarie ibland, jamen så är det, då kan det bli lite sådär. Det beror ju på vad det är för sorts person, om det är någon som samarbetar eller någon som, ja...då kan det bli lite tokigt.¹¹⁹

Håkan och Maries erfarenheter kan tolkas på två olika sätt: en välmenande tolkning ger vid handen att skolans inarbetade och beprövade metoder fungerar bra, och att försök att införa nya arbetssätt faller platt till marken på grund av de nya lärarnas brist på insikt i skolans förutsättningar och elevunderlag. En lite mer kritisk tolkning skulle kunna vara att det finns ett visst mått av protektionism, att nya idéer och arbetssätt – och underförstådd kritik mot det befintliga – avfärdas med att nya lärare antingen är korkade eller ”småtokiga”. Detta kan synas vara ett sidospår, men jag menar att det faktiskt är relevant i sammanhanget. Lärarnas attityder är så pass viktiga för att kunna uppnå goda resultat (i detta fall god språkutveckling), och när nya lärare kliver in i befintliga ämnes- eller arbetslag kan det uppstå en del gnissel och friktion i förhållande till etablerade arbetssätt bland de etablerade lärarna. Detta är en faktor som i allra högsta grad kan komma att påverka undervisningen (både positivt och menligt), och det illustrerar att en del av uppdraget är att finna väl fungerande former för samarbete inom skolan. En del i detta är givetvis väl genomarbetade lokala arbetsplaner och kursplaner, men som synes är inte detta det enda som bör betonas. Håkan, Sara och Marie ger alla exempel på att det interna samarbetet fungerar, medan Anders är lite mer oklar på den punkten. Han talar bland annat om svårigheterna att jobba i arbetslag; detta återkommer vi till i nästa avsnitt.

De fyra intervjuade lärarna har i genomsnitt jobbat tolv år som lärare. Med det i åtanke är det kanske inte så förvånande att samtliga, mer eller mindre tydligt, uttrycker att de inte vänder sig till styrdokumentet särskilt ofta i sitt dagliga arbete. ”Till slut så sitter de någonstans i ryggmärgen”, som Sara säger.¹²⁰ Lundström talar om detta i termer av *trygghet* eller *otrygghet* i lärarrollen och i förhållande till styrdokumentet, där stor trygghet innebär en självsäkerhet beträffande den egna förmågan och kunskapen om den professionella yrkesrollens uppdrag.¹²¹ En liten reflektion kring detta är förstås att man efter några år i yrket blir så säker på sin roll och på sitt uppdrag att styrdokumentet inte fyller någon avgörande funktion. Samtidigt borde detta också medföra en viss risk att kursplanerna ”stelnar till” i någon pärm någonstans, och att undervisningen och bedömningen av elevernas utveckling riskerar att bli godtycklig.

¹¹⁹ Intervju med Håkan

¹²⁰ Intervju med Sara

¹²¹ Lundström, 2007: s.218

Att prioritera språk – om Huddinge kommuns ambitioner

Språksatsningen – vackra ord eller realitet?

Att Huddinge kommun har språk och språkutveckling som ett prioriterat område är förstås ingen hemlighet eller överraskning för de intervjuade lärarna. Som nämnts i inledningen av denna uppsats har kommunens ambitioner och uttalade mål att prioritera språket fått fungera som en slags bakgrund till hela undersökningen. Frågan är då hur denna ambition påverkar den vardagliga verksamheten, och i vilken mån lärarna upplever att detta är ett kommungemensamt, övergripande mål. Här skiljer sig svaren åt väldigt mycket. Marie hänvisar till att hennes upplevelse är att det är rektorn på Gamma-skolan som godkänner deras önskemål om exempelvis inköp av klassuppsättningar av böcker:

...när vi nu får, ja, till det vi äskar för, för att kunna köpa in klassuppsättningar och böcker, så kan ju det bero på att rektorn har order uppifrån att det som är språkutvecklande, det ska han bejaka. Eller...så kan det vara att han själv tycker att det är skäligt. Så det kan jag inte svara på, om han är piskad uppifrån eller om han gör det av egen god smak.¹²²

Poängen är, menar Marie, att det för deras vidkommande inte spelar någon roll, så länge de upplever att de får resurser till att på olika sätt skapa bättre förutsättningar för språkutvecklande undervisning, till exempel genom att köpa in böcker. Hon nämner också att det har getts utrymme i form av tid att arbeta med de lokala styrdokumenterna när de begärt detta. Hon kan helt enkelt inte säga varken det ena eller det andra om huruvida kommunens språkprioritering de facto ger dem ökade möjligheter och resurser att satsa på språkutvecklingen.

Sara uttrycker att exempelvis LUS är ett gott exempel på en kommungenomgripande satsning som hon betecknar som ett ”hyfsat tydligt verktyg” med bland annat den fördelen att varje ny elev medföljs av en LUS-bedömning som finns tillgänglig i ett nätverk, vilket underlättar för den övertagande läraren. Samtidigt är hon LUS-ansvarig på sin skola, vilket innebär att hon deltar i olika typer av möten och nätverksträffar relaterade till LUS, vilket ger tillträde till aktiva diskussioner i ämnet. Hon uttrycker också en brist i satsningen på Svenska som andraspråk på sin skola, vilket förklaras med att Gamma-skolan ”historiskt inte haft så många som har haft den rättigheten”.¹²³

Anders hänvisar, precis som Marie, till en övergripande skolnivå. Han uttrycker sig försiktigt och svävande, och säger sig inte vilja vara ”för kritisk” men talar lite kryptiskt om att skolan ”prioriterar andra saker som med naturlighet döljer andra saker”.¹²⁴ Resonemanget klarnar när han fortsätter:

¹²² Intervju med Marie

¹²³ Intervju med Sara

¹²⁴ Intervju med Anders

...så handlar det om att eleverna inte ska ha IG:n. Sen kan man se det som, okej det betyder: alltså ska vi jobba med språkutveckling...eller så betyder det: vi ska bortse från bristande språk. Det blir upp till var och en som lärare att tänka "vad är det skolledningen vill här?"¹²⁵

Anders beskriver också sin arbetsplats som ganska "arbetslagsorienterad", vilket innebär, menar han, att det blir svårt att fånga upp exempelvis språkutvecklingsfrågan eftersom lärare med andra inriktningar och ämnen inte har samma fokus på språkbitarna. Ambitionen på kommunal nivå tycker han sig uppfatta att den finns där, men inte särskilt konkret, i alla fall inte i hans vardagliga arbete:

Sen anar jag att det finns uttalade saker och dokument som sitter i pärmar och så, och som kanske till och med används av andra lärare, och som kanske på vissa skolor och i vissa svenskämneslag diskuteras och hålls levande, utvärderas, men vår skola är, på gott och ont, arbetslagsorienterad.../.../...vi träffas tre fyra gånger per läsår i svenskämneslaget, och då ska allting avhandlas, så det blir inte särskilt mycket tal om kommunens språkutvecklingsambitioner.¹²⁶

Bristen på tid är, föga oväntat, en kritisk faktor. Sara belyser samma problem: "...sen om jag skulle få ett erbjudande, när sjutton ska jag planera in det här? Och ska jag, näe...och så orkar man inte."¹²⁷

Det läsprojekt som bedrivs på Beta-gymnasiet ligger som sagt väl i linje med kommunens uttalade ambitioner att prioritera språkutvecklingsfrågor, men läraren Håkan tycker ändå att det är svårt att identifiera någon sammanhållande kraft i denna prioritering. Det finns, säger han, "ingen sådär direkt projektledare som just håller på med detta, har kontakt med de olika skolorna eller så"¹²⁸. Han tvivlar inte på att det förekommer olika slags språkutvecklingsinriktade projekt på skolor runt om i kommunen, men "...sen är de nog inte så kända överallt, det finns ingen gemensam koppling"¹²⁹. Detta leder vidare till vad de intervjuade lärarna uttrycker för önskemål om hur det *borde* vara.

Vad man efterlyser och vill ha

Finns det då något behov av en sammankopplande kraft, en samsyn på hur man inom kommunen ska arbeta med språkutveckling? De intervjuade lärarna uttrycker samtliga att det absolut inte skulle vara någon nackdel att få någon slags samlad kraft bakom de uttrycka ambitionerna. Det som framför allt efterlyses är erfarenhetsutbyte. Sara säger följande om detta:

¹²⁵ Intervju med Anders

¹²⁶ Intervju med Anders

¹²⁷ Intervju med Sara

¹²⁸ Intervju med Håkan

¹²⁹ Intervju med Håkan

*Och sen kan jag tycka också att i en kommun som är så pass stor och vi har olika förutsättningar att jobba, och olika kunskaper, menar jag då att vi som en skola som inte har sådär jättestora erfarenheter av att jobba med en mer heterogen [elev]grupp, vi skulle ju kunna lära oss **jättemycket** av skolor som Annersta, eller Vårby gård, där de har jobbat med det här hur länge som helst. De vet ju redan, varför ska vi uppfinna ett hjul som de redan har kört?¹³⁰*

Anders skulle gärna se att man samlade ihop någon form av dokumentation över olika strategier för olika situationer, i korta ordalag, med ”goda exempel och misslyckade exempel” med språkutvecklingsrelaterade arbetsmodeller, för att på så sätt sprida den kunskap som finns ute i kommunens skolor. Håkan är inne på samma linje, och ser det också i ett mer övergripande perspektiv utifrån dagens konkurrensutsatthet som skolorna måste hantera:

*Vi borde **stärka** varandra, faktiskt. Det är lite konstigt att kommunen har (ohörbart) konkurrens inom kommunen, att konkurrera med varandra, det är dumt...det är bättre att man stärker varandra och gaddar sig utåt tycker jag. /.../...man kan ju lära av varandra.¹³¹*

Marie efterlyser i första hand kontakt ”uppåt och nedåt”, det vill säga att hon på högstadiet ”har kommunikation med gymnasiet och mellanstadiet” för att skapa samsyn och kontinuitet i synen på arbetet med elevernas språkutveckling.¹³² Detta har förekommit för några år sedan berättar hon, då man i samråd med gymnasielärarna valde att tona ner den litteraturhistoriska biten i svenskämnet:

De sa, ”näe, strunta nu i litteraturvetenskapen, den gör vi här [på gymnasiet], men ni kan väl ändå se till att de kan läsa och skriva när de kommer till oss, då är vi nöjda”. Och det var ju lite bra. /.../ om vi inte behöver riva av en halv litteraturhistoria så blir det ju mer tid till att läsa och skriva, så kan vi ju jobba mer med de här basfärdigheterna.¹³³

Detta var dock några år sedan, och det har inte upprepats sedan dess, vilket Marie tycker är synd. Kontakten på bredden, med andra högstadieskolor, ser hon inte som lika nödvändig eftersom hon menar att olika skolor har olika förutsättningar och kanske därmed inte så lätt kan jämföra sina verksamheter.

Lärarnas önskemål ligger i mångt och mycket i linje med vad som redovisas i Styrsam-projektets rapport *Hur styr vi mot en bra skola?* som presenterades i avsnittet *Bakgrund*.

¹³⁰ Intervju med Sara

¹³¹ Intervju med Håkan

¹³² Intervju med Marie

¹³³ Intervju med Marie

Slutsatser och sammanfattning

Centrala delar i synen på språkutvecklingsarbete

Det är svårt att peka ut några enstaka faktorer som de intervjuade lärarna betraktar som centrala när det gäller språkutvecklingsarbete i grundskolans senare år och gymnasiet. Språkets kommunikativa roll är emellertid en sådan faktor som träder fram. Utifrån skrivelser i såväl läroplaner och kursplaner visar detta på ett synsätt som kopplar samman språkutveckling med ett övergripande sociokulturellt perspektiv, där språkutvecklingen kan diskuteras utifrån ”lärandets situerade natur”.¹³⁴ Det är i sociala sammanhang språket lärs på bästa sätt, och det är i sociala sammanhang eleverna kommer att ha nytta av en god språkförmåga. Utifrån nivåanalytiska termer rör sig mycket av lärarnas resonemang i det här avseendet på vad jag skulle betrakta som en ideologisk nivå, det vill säga där språket sätts i relation till egenskaper, beteenden och situationer som uttrycker en kunskaps- och människosyn på ett ganska generellt plan. Lärarna talar förhållandevis lite om dessa kunskaper som viktiga för framtida yrken eller studier, och i den mån man talar om språkutvecklingen på innehållsnivå så *leder detta vidare* till mer övergripande uttryck om att god språkförmåga är en förutsättning för att t ex kunna välja själv vad man vill läsa, och inte behöva välja bort något, eller att en god språkantering ger eleverna möjlighet att anpassa sitt talade och skrivna språk till olika situationer och sammanhang. Den ideologiska nivån står i den meningen högre än den rent innehållsmässiga. Lundström har inte primärt undersökt frågan om kommunikation i sin avhandling, men konstaterar ändå i sitt resultat att lärarna i hans studie betonar kommunikationsaspekten väldigt starkt.¹³⁵ Lundström knyter detta dels till att lärarna i hans studie har en stark betoning på de Nationella proven, dels till sitt eget huvudsakliga ämnesområde, nämligen frågan om texturval. Lundström fördjupar inte resonemanget, men jag menar ändå att mina resultat bekräftar Lundströms på denna punkt.

Ett aktivt lyssnande är en förutsättning för att kunna agera empatisk gentemot sina medmänniskor, men det är en färdighet som bara en av de intervjuade lärarna framhåller explicit. Det är svårt att säga om detta hänger samman med det Lundström betonar, nämligen att styrdokumentet i mångt och mycket är individcentrerade i den meningen att mycket handlar om att det är upp till individen att lära sig att ta till sig ny kunskap och att språk och lärande hänger samman med identitetsutveckling. Ett mer empatiskt förhållningssätt skulle i detta sammanhang då beskrivas som en mer kollektivt inriktad färdighet. Måhända är det en alltför långtgående slutsats, men jag tycker att det är en intressant reflektion. På ett övergripande plan indikeras i alla fall att det inte finns några direkta motsättningar mellan människo- och kunskapssynen hos de intervjuade lärarna i jämförelse med människo- och kunskapssynen i styrdokumentet.

¹³⁴ Säljö, 2000:s.128ff

¹³⁵ Lundström, 2007: s.297

Läsandets stora betydelse för språkutvecklingen kan knappast sägas vara särskilt överraskande; de flesta undervisande lärare skulle nog skriva under på att mycket läsande leder till ett rikare och mer variationsrikt språk. Det som däremot är intressant är frågan om *vad* som ska läsas, och där var det framför allt Håkan och Beta-gymnasiet som stack ut i materialet. Detta förklaras sannolikt med att det på den skolan i många år har bedrivits projekt för att öka läsandet, främst för att det är en skola med renodlad yrkesinriktning på programmen, vilket i sin tur gör att elevunderlaget i stort inte har samma naturliga förhållningssätt till litteratur och läsning som exempelvis på det mer studieinriktade Alfa-gymnasiet. Här uppenbaras hursomhelst en intressant problematik i litteraturvalet, som kan knytas till den motsättning som kommer i uttryck i styrdokumentet. Samtidigt som läro- och kursplanerna talar om ett kulturarv som ska föras vidare, och ”centrala verk” som bör läsas, så framgår det inte vad detta kulturarv egentligen består av, och vilka dessa centrala verk i själva verket är. På Beta-gymnasiet har man valt att släppa läsandet i princip fritt; läs vad du vill bara du läser. Motsättningen uppstår när det i kursplanerna underförstått finns en litteraturkanon – ty hur ska man annars tolka begreppet ”centrala verk”?¹³⁶ Ett intressant resultat hos Lundström, för att göra en jämförelse, är att lärarnas val av litterära texter i den faktiska undervisningen var betydligt mer ”klassiskt” inriktade än vad de gav uttryck för på ett retoriskt plan.¹³⁷ Det går i övrigt inte att finna någon enhetlig syn på vad som ska läsas, eller varför, bland de intervjuade lärarna i min undersökning, utan det är mer på ett övergripande plan som läsandets gynnsamma effekt på språkutvecklingen uttrycks.

Läsutvecklingsscheman används inom grundskolan i hela kommunen, och berördes därför endast i två av intervjuerna. Det var skiftande omdömen, men båda lärarna var ense om att det är bra med någon form av checklista för att följa elevernas läsutveckling. En rimlig användning av denna bedömningsskala förutsätter dock en levande debatt om de kriterier som finns i systemet.

Jag har försökt att gå in i ”forskarrollen” med så lite förutfattade meningar som möjligt, men om det är något jag ska peka på som jag hade förväntat mig skulle betonas mer, så är det möjligen språkets *reflekterande* funktion som jag upplever inte har lyfts fram av lärarna. Om detta beror på att jag ställt ”fel” frågor eller på att jag feltolkat deras svar, eller om det faktiskt är så att de inte betraktar reflektionen som särskilt nödvändig, det låter jag vara osagt. Reflektionens roll betonas icke desto mindre i kursplanerna, och jag hade inte blivit förvånad om detta hade fått en mer framträdande roll.

¹³⁶ Detta påpekas också av Lundström, 2007: s.142

¹³⁷ Lundström, 2007: s.255ff, även i resultatdelen s.283ff

Lärarnas och skolans roll

Tre av de intervjuade lärarna uttryckte i varierande ordalag att det är viktigt att ha en god relation med eleverna, och att det ur ett språkutvecklingsperspektiv är viktigt att föregå med gott exempel. Kopplingen mellan lärande, lust och kreativitet finns uttryckligen formulerad i styrdokumentet, och är i allra högsta grad uttryck för människo- och kunskapssyn på en ideologisk nivå. Samtidigt handlar de intervjuade lärarnas uttryck för sin attityd gentemot elever, enligt min tolkning, i första hand om en naturlig nyfikenhet och en genuin vilja att jobba med barn och ungdomar. Jag tror inte att exempelvis gymnasieläraren Anders fokuserar på elevernas positiva sidor för att han har gjort en tolkning av Lpf94 – jag tror att han gör det för att han har en sådan människosyn. Brodow inkluderar dessa egenskaper – ”känna eleverna väl” och ”trivas med barn och ungdomar”¹³⁸ – i sin lista på vad som karakteriserar den professionella läraren. Hans lista kan förstås diskuteras och ifrågasättas på många sätt, men jag delar ändå uppfattningen att en professionellt agerande lärare har en människosyn som går hand i hand med styrdokumentens sammankoppling av lärande, lust och kreativitet. Elevsynen hos lärarna i denna undersökning stämmer, åtminstone delvis, med Knutas resultat. Lärarna i Knutas undersökning har alla en positiv attityd till eleverna, även om det går att urskilja olika riktningar i vad man vill uppnå med eleverna. *Personlighetsutveckling, kunskaps- och färdighetsutveckling* samt *demokratifostran* är tre faktorer han pekar på. I min undersökning uppfattar jag att det finns en viss tyngdpunkt mot personlighetsutvecklande inriktningar bland lärarna; betoningen av det *lustfyllda* lärandet (snarare än vad som ska läras), utformningen av *roliga* uppgifter (utifrån elevernas åsikter, snarare än innehållet), samt att vara en *förebild* (snarare än en auktoritär ledare).¹³⁹ Med tanke på att jag har en betydligt snävare infallsvinkel än Knutas, med fokus på språkutveckling, är det svårt att göra en fullständig jämförelse, men jag menar att det ändå finns överensstämmelse på flera punkter.

Enligt det sociokulturella synsättet äger lärande rum i alla slags miljöer, och kunskapers nytta och användbarhet hänger samman med vilken situation vi befinner oss i: förmågan att borra upp ett lås kan vara uppskattad om man är låssmed, men kan i en helt annan situation leda till fängelse. Flera av de intervjuade lärarna ger emellertid uttryck för att skolan har en viktig roll att på olika sätt *komplettera* den språkutveckling som äger rum utanför skolans väggar, i hemmet och kamratkretsen. Dels kan detta ske genom att erbjuda exempelvis läsoplevelser som inte naturligt förekommer i de andra miljöerna, dels kan det vara att eleverna får använda sitt språk i ett annat socialt sammanhang än vad de annars har tillgång till, och därigenom förbättra sin språkförmåga. Styrdokumentet påbjuder samarbete och samverkan med hemmet och stöd för familjerna, och ovan nämnda kompletterande

¹³⁸ Brodow, 1996: s.83

¹³⁹ Innehållsaspekten är dock inte helt lätt att tolka; flera av lärarna talar samtidigt om ”basfärdigheter”, vilket gör det hela något motsägelsefullt

funktion kan sägas ligga i linje med detta, även om lärarna inte explicit har talat om den direkta kontakten med hemmet.

Ovanstående skulle kunna sammanfattas med att lärarna genom sitt bemötande och agerande föregår som goda språkliga exempel för eleverna, vilket ger eleverna tillgång till en språkutveckling som hem och kamrater inte i första hand erbjuder.

Styrdokumentens roll

Det är en samling ganska erfarna lärare jag har intervjuat för denna undersökning. Med erfarenhet kommer också en säkerhet när det gäller utformning av undervisningen och bedömningen av elevernas kunskaper. Sett i det perspektivet uttrycker samtliga lärare en relativ frihet i förhållande till styrdokumentet; de finns där som ett stöd *om* det behövs, men för det mesta kan lärarna sköta sitt arbete alldeles utmärkt utan att kika på strävansmål och betygskriterier. Snarare betonas de lokala kursplanerna och kriterierna som bra för nyutbildade/nyanställda lärare, men inte lika nödvändiga för dem själva. Utifrån Lundströms resonemang om *trygghet* eller *otrygghet* i den professionella rollen uppvisar de intervjuade lärarna i min undersökning en trygghet i detta avseende, till skillnad från i Lundströms studie där lärarna förefaller mer ängsliga om att göra rätt saker under sina lektioner.¹⁴⁰ Även Knutas drar samma slutsats utifrån sin studie och de lärare han intervjuat.¹⁴¹ Det finns flera tänkbara förklaringar till att mitt resultat i den här frågan inte ligger i linje med Lundströms respektive Knutas. Det första är att jag gör en mer välvillig tolkning av lärarnas utsagor beträffande förhållandet till styrdokumentet, och helt enkelt tillskriver dem en högre grad av trygghet i detta avseende. En annan tänkbar förklaring är att Lundström och Knutas relaterar till så många flera faktorer i sina teoretiska förklaringsmodeller. En tredje förklaring är helt enkelt att jag träffade lärare som verkligen känner sig trygga i förhållande till styrdokumentet.

Det finns hos lärarna jag intervjuat en medvetenhet om läro- och kursplanernas stora tolkningsutrymme (eller friutrymme), och deras resonemang om de olika aspekterna av det språkutvecklande arbetet kan beskrivas utifrån främst ideologisk och innehållsmässig nivå, det vill säga i form av människo- och kunskapssyn respektive grundläggande färdigheter. Väldigt lite rör sig på regelnivå; de uttrycker knappt någonstans direkta påbud i stil med ”detta *måste* eleverna kunna och göra i mitt klassrum”. Med tanke på undersökningen syfte har förstås intervjuerna kretsat en hel del kring det som kan beskrivas som intern verksamhetsnivå, det vill säga hur det språkutvecklande

¹⁴⁰ Detta är en något förenklad beskrivning från min sida – se Lundström, 2007: s.216 för en mer utförlig bild av hur lärarna i hans undersökning uttrycker trygghet/otrygghet i relation till styrdokumentet.

¹⁴¹ Knutas, 2008: s.275

arbetet ska utformas inom skolans fyra väggar. Kopplingarna mot samhället i övrigt har rört sig på ideologisk nivå – goda språkkunskaper är viktiga i det sociala samspelet – snarare än på extern verksamhetsnivå. Möjligen kan resonemangen ovan om samverkan med hemmet knytas till den sistnämnda nivån. Kan man då dra några slutsatser om detta i förhållande till styrdokumentet? Knappast i någon långtgående eller revolutionerande mening; jag kan inte påstå att intervjuerna på något sätt ger vid handen att lärarna struntar i eller bortser från de formella direktiv som ligger till grund för deras pedagogiska praktik. Samtidigt innebär formen för denna undersökning att det är den pedagogiska *retoriken* som berörs, inte praktiken. Jag kan helt enkelt inte säga något om vad som faktiskt sker i deras klassrum.

Kommunens prioriterade område

Huddinge kommun prioriterar språk och språkutveckling, och de formulerar denna ambition i termer som på intet sätt strider mot styrdokumentens riktlinjer. Samtliga intervjuade lärare säger sig också känna till kommunens vilja att prioritera språk och språkutveckling, och ingen har något ont att säga om ambitionen i sig. Det pågår språkutvecklingsinriktade projekt på flera håll i kommunen; Beta-gymnasiets läsprojekt är ett exempel, den genomgripande LUS-satsningen på kommunens alla grundskolor är ett annat. Men *problemet* är att det saknas en sammanhållande funktion kring alla dessa projekt, och lärarna tycker alla att det vore bra med mer samverkan och samarbete kring språkutvecklingen. Det är möjligt att det finns en sammanhållande funktion – men då vore det rimligt att anta, menar jag, att i alla fall någon av lärarna kände till den.

Problemet med samverkan mellan kommuner och skolor slås fast i Styrksam-projektets rapport från 1999, och receptet som de föreskriver är *dialog* och *samtal*. Det är precis detta som de intervjuade lärarna efterlyser i Huddinge kommun. De uttrycker dock lite skiftande önskemål om hur detta skulle kunna se ut i praktiken, vilket får mig att dra slutsatsen att det förmodligen inte skulle vara det lättaste att tillgodose allas önskemål och behov. Bristen på tid är t ex en kritisk faktor. Men icke desto mindre efterlyses det en sammanhållande kraft som kan knyta samman alla spridda projekt ute på skolorna och möjliggöra erfarenhets- och kunskapsutbyte. Det finns, enligt Styrksam-rapporten, en motsättning mellan mål- och resultatstyrningens rationalitet och den praktiska verksamhetens komplexitet med många aktörer inblandade, men att det hör till ett demokratiskt förhållningssätt att genom dialog och samtal överbygga kommunikationsbristerna och genom gemensam måltolkning skapa förutsättningar för en bättre styrning av verksamheten.¹⁴² Det är denna typ av dialog och erfarenhetsutbyte som de intervjuade lärarna vill ha, och som enligt dem på olika sätt skulle kunna stärka och förbättra deras arbete med elevernas språkutveckling.

¹⁴² *Hur styr vi mot en bra skola?*, Skolverket, 1999: s.30

Förslag till fortsatt forskning

Arbetet med den här uppsatsen har varit intressant och lärorikt, och som vid tidigare uppsatsskrivande har processen för min egen del präglats av att det hela tiden uppstår nya frågor allt eftersom de gamla besvaras (eller åtminstone klarnar något). Några av dessa frågor som dykt upp som surrande flugor runt mitt huvud skulle säkerligen kunna utvecklas till egna undersökningsområden. Huddinge kommun, som ursprungligen stod som ”beställare” av detta arbete, skulle säkert ha stor nytta av att klargöra samarbetsformerna mellan kommunens skolor när det gäller de olika språkutvecklingsprojekt som bedrivs. Det vågar jag påstå efter mina blott fyra intervjuer. LUS-projektet har berörts mycket kortfattat här, men jag misstänker att det finns skäl att göra en djupare analys av projektet för att se vilka lärdomar man kan dra av det (och det är möjligt att sådana analyser pågår – eftersom jag inte haft LUS som huvudfråga har jag inte satt mig in i det i detalj). Kommunens språkutvecklingsambitioner startar redan med förskolan, och en undersökning som tar helhetsgrepp och täcker in allt från förskola till gymnasium vore intressant att läsa: för mig blev det ett för stort ben att tugga. Slutligen går det givetvis att hitta nya vinklar på frågan om hur läro- och kursplaner tolkas och implementeras i den vardagliga pedagogiska verksamheten. Men det får någon annan ta tag i.

Källförteckning

Intervjuer

Intervjuer med fyra lärare på fyra olika skolor i Huddinge kommun genomförda april-maj 2009. Bandinspelningar och transkriptioner finns i författarens ägo.

Övriga källor

Barn- och utbildningsförvaltningen, Huddinge kommun, www.huddinge.se

Gymnasieskolans kursplaner och betygskriterier för Svenska A och B, hämtade från www.skolverket.se

Grundskolans kursplan och betygskriterier för ämnet svenska, hämtade från www.skolverket.se

Lokala kursplaner och betygskriterier från de intervjuade lärarnas skolor, Huddinge kommun

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94. Skolverket

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94. Skolverket

Varför ser kursplanerna ut som de gör? Skolverket, 2004

Litteratur

Andersson, Lars Gustaf; Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur

Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Blidberg, Kersti; Haldén, Eva & Wallin, Erik (1999). *Hur styr vi mot en bra skola? Om skola och kommun i samverkan*. Skolverket

Brodow, Bengt (1996). *Perspektiv på svenska. Del 1: Helheten*. Solna: Ekelunds förlag

Carlgrén, Ingrid & Marton, Ference (2003). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag

Garme, Birgitta (red.) (2002). *Språk på väg: om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Gillham, Bill (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur

Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Falun: Högskolan i Dalarna

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Linell, Per (1982). *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Malmö: Gleerups

Lundström, Stefan (2001). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet

Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag