



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

GUNNAR GÅRDEMÄR

Svenska enligt statens vilja

Textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal till 2000-tal

ACTA WASAENSIA 284
SPRÅKVETENSKAP 46

Förgranskare

Professor Sven-Erik Hansén
Åbo Akademi
PB 311
FI-65101 Vasa
Finland

Professor Gunilla Byrman
Linnéuniversitet
Institutionen för svenska språket
SE-351 95 Växjö
Sverige

Julkaisija
Vaasan yliopisto

Julkaisupäivämäärä
Syyskuu 2013

| | | |
|--|--|--------------------------------|
| <p>Tekijä(t) Gunnar Gårdemar</p> | <p>Julkaisun tyyppi Monografia</p> | |
| <p>Yhteystiedot Vaasan yliopisto Pohjoismaiset kielet PL 700 65101 VAASA</p> | <p>Julkaisusarjan nimi, osan numero Acta Wasaensia, 284</p> | |
| | <p>ISBN ISBN 978-952-476-470-4 (nid.) ISBN 978-952-476-473-5 (pdf)</p> | |
| | <p>ISSN ISSN 0355-2667 (Acta Wasaensia 284, painettu) ISSN 2323-9123 (Acta Wasaensia 284, verkkojulkaisu) ISSN 1235-791X (Acta Wasaensia. Kielitiede 46, painettu) ISSN 2324-0288 (Acta Wasaensia. Kielitiede 46, verkkojulkaisu)</p> | |
| | <p>Sivumäärä 216</p> | <p>Kieli Ruotsi</p> |
| <p>Julkaisun nimike</p> | | |
| <p>Ruotsia valtion tahdon mukaan. Tekstianalyttisiä näkökulmia ruotsi äidinkielenä -aineen opetussuunnitelmiin ja kurssisuunnitelmiin Ruotsissa ja Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle</p> | | |
| <p>Tiivistelmä</p> | | |
| <p>Tutkimuksen tarkoitus on tarkastella tavoitteita ja ohjeita lukion opetussuunnitelmissa Ruotsissa ja Suomessa sekä ruotsi äidinkielenä -kurssisuunnitelmissa ja muodostaa käsitys tekstin lähteen eli valtion tahdosta koulutuksen suhteen. Tarkoituksena on myös osoittaa intertekstuaaliset ja intratekstuaaliset suhteet suunnitelmien välillä.</p> | | |
| <p>Aineisto koostuu kahdesta ruotsalaisesta (1965, 1994) ja kahdesta suomalaisesta opetussuunnitelmasta. Menetelmä on vertaileva ja tekstintutkimuksellinen ja tutkimuskohde opetussuunnitelmien tekstuaaliset, ideationaaliset ja interpersonaaliset rakenteet.</p> | | |
| <p>Tulokset osoittavat, että opetus- ja kurssisuunnitelmien ideationaalisessa rakenteessa on suuria yhtäläisyyksiä. Suunnitelmissa korostuu oppilaan tietojen ja taitojen kehittyminen kohti hyvää kansalaisuutta, ja siitä syystä ne ilmaisevat samankaltaisia arvoja ja arvotuksia. Suunnitelmien interpersonaalinen rakenne on muuttunut enemmän siten, että myöhempien suunnitelmien modaaliteetti on pakottavampi. Kaikki suunnitelmat antavat opetukselle vastuun tavoitteiden ja ohjeiden toteuttamisesta, vaikka myöhemmät suunnitelmat korostavat enemmän oppilaan vastuuta. Suunnitelmien tekstuaalinen rakenne on myös muuttunut siten, että myöhemmät suunnitelmat ilmaisevat useimmiten tavoitteensa i raskalaisin viivoin vaikkakin keskeinen sanavarasto on samankaltaista.</p> | | |
| <p>Tulokset osoittavat myös, että opetus- ja kurssisuunnitelmat nimeävät samankaltaisia tavoitteita ja ohjeita riippumatta kulttuurisesta kontekstista ja julkaisuajankohdasta. Tekstin lähteen tahto ilmaistaan kuitenkin painokkaammin myöhemmissä dokumenteissa. Lisäksi niissä mainitaan useampia eksplisiittisiä tavoitteita, mikä voi johtua niiden soveltamasta tavoiteohjauksesta. Opetus- ja kurssisuunnitelmien intertekstuaalisuus on selvempää ideationaalisessa ja tekstuaalisessa rakenteessa kuin interpersonaalisessa. Samankaltaisia tavoitteita ja ohjeita toistetaan kummassakin, ja siksi intratekstuaalisuus on suunnitelmissa runsasta.</p> | | |
| <p>Asiasanat</p> | | |
| <p>Ruotsin kieli, opetussuunnitelma, kurssisuunnitelma, lukio, tekstintutkimus, modaaliteetti, intertekstuaalisuus, intratekstuaalisuus, Ruotsi, Suomi</p> | | |

Utgivare
Vaasan yliopisto

Utgivningstid
September 2013

| | | |
|--|---|-------------------------|
| Författare Gunnar Gårdemar | Typ av publikation Monografi | |
| | Publikationsserie, -nummer Acta Wasaensia, 284 | |
| Kontaktuppgifter Vasa universitet Nordiska språk PB 700 FI-65101 VASA Finland | ISBN ISBN 978-952-476-470-4 (nid.) ISBN 978-952-476-473-5 (pdf) | |
| | ISSN ISSN 0355-2667 (Acta Wasaensia 284, print) ISSN 2323-9123 (Acta Wasaensia 284, online) ISSN 1235-791X (Acta Wasaensia. Språkvetenskap 46, print) ISSN 2324-0288 (Acta Wasaensia. Språkvetenskap 46, online) | |
| | Sidoantal 216 | Språk Svenska |
| | | |
| Publikationens titel Svenska enligt statens vilja. Textanalytiska perspektiv på läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och i Finland från 1960-tal till 2000-tal | | |
| Sammandrag Syftet med avhandlingen är att granska mål och anvisningar i läroplaner för gymnasiet i Sverige och Finland samt i kursplaner i svenska som modersmål för att få en uppfattning om sändarens, statens, vilja med utbildningen. Syftet är även att urskilja inter- och intratextuella relationer mellan och inom dessa planer. Materialet består av två läroplaner från Sverige (1965, 1994) och två från Finland (1985, 2003). Det metodiska angreppet är komparativt och textanalytiskt genom analys av läro- och kursplanernas textuella, ideationella och interpersonella strukturer. Analysresultatet visar att läro- och kursplanerna har stora likheter i ideationell struktur. Planerna vill utveckla elevens kunskaper och färdigheter mot målet att eleven blir en god medborgare och anvisar härför likartade värden och värderingar. Planerna har förändrats mer i interpersonell struktur genom att modaliteten i senare planer förpliktar mer än i tidigare planer. Alla planer ger främst undervisningen ansvar för att implementera mål och anvisningar även om senare planer tilldelar eleven större ansvar. Planerna har förändrats även i textuell struktur genom att senare planer oftast anför sina mål i punktform även om det centrala ordförrådet är likartat i alla planer. Resultatet visar också att läro- och kursplanerna ger liknande mål och anvisningar oavsett kulturkontext och tid för utgivning, men att sändarens vilja framgår tydligare i senare planer. Resultatet är även att fler explicita mål ges i senare planer, vilket kan bero på den målstyrning som dessa tillämpar. Läro- och kursplanernas intertextualitet är mer manifest i ideationell och textuell struktur än i interpersonell. Liknande mål och anvisningar tenderar att upprepas inom respektive läro- och kursplan, varför intratextualitet är ett vanligt drag i planerna. | | |
| Nyckelord Svenska språket, läroplan, kursplan, gymnasium, textanalys, modalitet, intertextualitet, intratextualitet, Sverige, Finland | | |

| | | |
|---|--|----------------------------|
| Publisher Vaasan yliopisto | Date of publication September 2013 | |
| Author(s) Gunnar Gårdemar | Type of publication Monograph | |
| | Name and number of series Acta Wasaensia, 284 | |
| Contact information University of Vaasa Department of Scandinavian Languages P.O. Box 77 FI-65101 VAASA Finland | ISBN ISBN 978-952-476-470-4 (nid.) ISBN 978-952-476-473-5 (pdf) | |
| | ISSN ISSN 0355-2667 (Acta Wasaensia 284, print) ISSN 2323-9123 (Acta Wasaensia 284, online) ISSN 1235-791X (Acta Wasaensia. Linguistics 46, print) ISSN 2324-0288 (Acta Wasaensia. Linguistics 46, online) | |
| | Number of pages 216 | Language Swedish |
| | Title of publication Swedish according to the will of the state. Text-analytical perspectives on curricula and course plans in Swedish as mother tongue for upper secondary school in Sweden and Finland from the 1960s to the 2000s | |
| Abstract <p>The aim of the dissertation is to analyse the objectives and instructions in the curricula for the upper secondary school in Sweden and Finland together with the course plans for Swedish as mother tongue, to encapsulate the objective of the education as stated by the promulgator, the state.</p> <p>The material consists of two curricula from Sweden (1965, 1944) and two from Finland (1985, 2003). The methodological approach is comparative. Text analysis is applied to the textual, ideational and interpersonal structures of the curricula and course plans.</p> <p>The results show that the curricula and course plans have great similarities in ideational structure. The plans strive to develop the pupil's knowledge and skills in relation to the objective, that of becoming a good citizen and displaying similar appreciation and values. The plans have changed more regarding the interpersonal structure as the modality in the later documents is more compelling than in the earlier ones. All the plans place the responsibility for the implementation of the objectives and instructions on tuition, although the later plans allow the pupils greater responsibility. The textual structure of the plans has also changed in that the later ones often give the objectives in list for although the central vocabulary in the documents remains similar.</p> <p>The plans are independently of the cultural context and the time of publication. However, in the later ones, the will of the promulgator emerges more emphatically. Moreover, a higher number of explicit objectives are stated in them, which may be caused by the way in which they steer the objectives. The intertextuality of the curricula and course plans is more manifest in the ideational and textual structures than in the interpersonal one. Objectives and instructions tend to become repeated in curricula and course plans, and therefore intratextuality is a recurring feature of the documents.</p> | | |
| Keywords Swedish language, curriculum, course plan, upper secondary school, text analysis, modality, intertextuality, intratextuality, Sweden, Finland | | |

FÖRORD

Varför en avhandling om läroplaner för svensk och finländsk gymnasieskola och om kursplaner i svenska som modersmål? På denna fråga kan det finnas flera svar men ett svar finns i min bakgrund. Min utgångspunkt som forskare är att jag är svensk och är utbildad lärare i svenska för grundskola och gymnasium i Sverige och forskarutbildad som filosofie licentiat i Finland. Jag har tjänstgjort som svensklärare i Sverige inom grundskola, gymnasium, vuxenutbildning samt under drygt tio år på universitetsnivå. Min tjänstgöring i Finland som lektor i svenska på universitet omfattar drygt tio år. Som jag själv ser det har jag god kännedom om svenskt utbildningsväsende och erfarenhet av vad det innebär att vara svensklärare i Sverige på olika nivåer, medan min kännedom om och erfarenhet av finländskt utbildningsväsende hänför sig till universitetsnivå. Mina erfarenheter av utbildning i Sverige och Finland har för mig varit nyttiga på olika sätt i mitt avhandlingsprojekt. Förutom som vetenskapliga argument för min undersökning, vilka anförs i själva avhandlingen, finns min utbildning och lärar erfarenhet med som personliga komponenter i mitt ämnesval.

Avhandlingsarbete är lärorikt inte bara för den egna vetenskapliga disciplinen utan även för en själv. Att skriva en avhandling är också att upptäcka att man inte är ensam i forskningsprocessen – även om det stundom kan upplevas så – utan att man är delaktig i olika gemenskaper och att man i positiv mening är beroende av andra. Delaktighet och beroende kan yttra sig i olika former av stöd och bidrag, konstruktiva granskningar av text med åtföljande anvisningar, kommentarer med goda råd och tips av olika slag. Därför vill jag här tacka personer och organisationer som varit mitt stöd på vägen fram till slutpunkt för mitt avhandlingsarbete. Tyvärr kan inte alla nämnas här även om jag vet vem jag har att tacka och för vad.

Först ett mycket stort tack till handledarna, professor Siv Björklund och professor Harry Lönnroth vid Enheten för nordiska språk, Vasa universitet. Utan er tålmodiga, engagerade och kunniga vägledning hade jag inte kommit långt. Tack för att ni hela tiden varit uppmuntrande och positiva till mitt arbete. Jag vill också rikta ett tack till FD Karita Mård-Miettinen för värdefulla synpunkter under ett tidigt stadium av skrivprocessen.

Vasa universitet har en god och kreativ forskarmiljö och här vill jag tacka deltagare vid högre seminariet som bidragit med värdefull kritik och konstruktiva kommentarer. Här vill jag också tacka Tony Nyström för hjälp med att lägga in avhandlingstexten i rätt format. Tack även till publikationssekreterare Tarja Salo,

Vasa universitet, som bidragit med finslipning av manus inför publiceringen. För språkgranskning och korrekturläsning är jag skyldig professor Marianne Nordman ett stort tack. För hjälp med översättning av abstract till engelska tackar jag professor Gerald Porter och för översättningen till finska tackar jag tf. professor Tiina Mäntymäki. De kvarstående brister som kan finnas i arbetet är på mitt ansvar.

För bidrag som underlättat mitt arbete vill jag tacka Svenska institutet och Erik Wellanders fond. Förutom att sådana bidrag medverkar till att lösa praktiska problem är de värdefulla som ett erkännande av att ett projekt kan ha ett värde, liksom de utgör ett mentalt stöd genom att även externa aktörer visar att de tror på ett projekt i vardande.

Eftersom jag varit verksam som lärare under mitt avhandlingsarbete, har det ibland varit nödvändigt med ledighet för forskning. Därför vill jag tacka Vesa Väättäjä och Mike Nelson, chefer vid Språkcentrum vid Åbo universitet, för positivt bemötande och förståelse. Ett särskilt till FL Bo Grönholm vid Åbo universitet som genom sin positiva attityd till mitt arbete underlättat detta. Dessutom är jag skyldig ett stort tack till Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet som genom prefekten professor Håkan Ulfgard beviljat ledighet inom tjänsten för att slutföra detta projekt. Ett tack också till kolleger och vänner vid denna institution för uppmuntran och stöd.

På grund av mina bristande kunskaper i finska har det inte varit helt enkelt att få tillgång till information på detta språk. Denna svårighet har jag överkommit genom hjälp av tf. professor Tiina Mäntymäki vid Vasa universitet. Till Tiina, en mig närstående person, riktar jag därför ett stort tack som inte bara innefattar värdefulla kommentarer och uppslag utan också förtroendefullt stöd på olika sätt under lång tid. Dessutom vill jag tacka mina två döttrar Cecilia och Sara för att de visat intresse för det projekt som deras far hållit på med och för att de på sitt sätt varit ett gott stöd för mig.

Linköping i augusti 2013

Gunnar Gårdemar

Innehåll

| | |
|--|-----|
| FÖRORD | IX |
| 1 INLEDNING | 1 |
| 1.1 Syfte och forskningsfrågor | 3 |
| 1.2 Material | 6 |
| 1.2.1 <i>Läroplan för gymnasiet (1965)</i> | 11 |
| 1.2.2 <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986)</i> | 12 |
| 1.2.3 <i>Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994)</i> | 12 |
| 1.2.4 <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)</i> | 13 |
| 1.3 Metod | 13 |
| 1.4 Avhandlingens disposition | 19 |
| 2 KULTURELL KONTEXT, UTBILDNING OCH ÄMNET | |
| MODERSMÅL | 20 |
| 2.1 Sverige och Finland – en historisk bakgrund | 20 |
| 2.2 Utbildningshistoria: Sverige och Finland | 23 |
| 2.3 Ämnet svenska som modersmål | 33 |
| 2.3.1 Modersmålsundervisning som nationellt projekt | 33 |
| 2.3.2 Svenska som modersmål som ämne i skolan | 37 |
| 3 TEORETISK REFERENSRAM – LÄROPLANSKONSTRUKTION | |
| OCH SPRÅKVETENSKAPLIGT PERSPEKTIV | 42 |
| 3.1 Innehåll och form i läroplaner och kursplaner | 42 |
| 3.1.1 Läroplaners och kursplaners utveckling | 42 |
| 3.1.2 Ramar och mål i läroplaner och kursplaner | 48 |
| 3.1.3 Koncipiering och implementering av läroplaner och | |
| kursplaner | 52 |
| 3.2 Textanalytiska termer och begrepp | 59 |
| 3.3 Relationen sändare – mottagare i text | 64 |
| 4 LÄROPLANER OCH KURSPLANER I SVENSKA SOM | |
| MODERSMÅL | 73 |
| 4.1 Allmänna anvisningar i läroplanerna | 73 |
| 4.1.1 <i>Läroplan för gymnasiet (1965) och Grunderna för</i> | |
| <i>gymnasiets läroplan 1985 (1986)</i> | 73 |
| 4.1.2 <i>Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994) och</i> | |
| <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)</i> | 77 |
| 4.1.3 Sammanfattning allmänna anvisningar | 80 |
| 4.2 Läroplanernas mål och uppgifter | 81 |
| 4.2.1 <i>Läroplan för gymnasiet (1965) och Grunderna för</i> | |
| <i>gymnasiets läroplan 1985 (1986)</i> | 82 |
| 4.2.2 <i>Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994) och</i> | |
| <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)</i> | 92 |
| 4.2.3 Sammanfattning mål och uppgifter | 101 |
| 4.3 Kursplaner i svenska som modersmål | 103 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3.1 | <i>Läroplan för gymnasiet (1965) och Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986)</i> | 104 |
| 4.3.2 | <i>Läroplan för de frivilliga skolförerna Lpf 94 (1994) och Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)</i> | 123 |
| 4.3.3 | Sammanfattning kursplaner i svenska som modersmål | 143 |
| 5 | KARAKTÄR OCH TENDENS I LÄROPLANER OCH KURSPLANER | 146 |
| 5.1 | Mål och anvisningar i läroplaner och kursplaner | 146 |
| 5.1.1 | Disposition och karaktär | 146 |
| 5.1.2 | Mål och teman..... | 149 |
| 5.1.3 | Modalitet och förpliktelse..... | 155 |
| 5.1.4 | Agens, auktoritet, tilltal, omtal och attityd | 158 |
| 5.2 | Skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård | 160 |
| 5.3 | Nordiska språk och finlandssvenska | 164 |
| 5.4 | Läroplanernas kodtillhörighet..... | 167 |
| 6 | RESULTAT OCH REFLEKTIONER | 170 |
| 6.1 | Resultat | 170 |
| 6.2 | Avslutande reflektioner | 175 |
| | KÄLLOR OCH LITTERATUR | 179 |
| | Källor | 179 |
| | Litteratur | 180 |
| | BILAGOR | 195 |

TABELLER, FIGURER OCH FÖRKORTNINGAR

Tabeller

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Tabell 1. | Omfång i undersökta läroplaner och kursplaner | 11 |
| Tabell 2. | Analys av textuell, ideationell och interpersonell struktur i läroplaner och kursplaner | 18 |
| Tabell 3. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i allmänna anvisningar i <i>Lgy 65</i> och <i>Grgy 85</i> | 76 |
| Tabell 4. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i allmänna anvisningar i <i>Lpf 94</i> och <i>Grgy 03</i> | 80 |
| Tabell 5. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i läroplanernas allmänna anvisningar | 81 |
| Tabell 6. | Antal mål i mål och uppgifter i <i>Lgy 65</i> och <i>Grgy 85</i> | 85 |
| Tabell 7. | Förekomsten av <i>skall</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i mål och uppgifter i <i>Lgy 65</i> och <i>Grgy 85</i> | 87 |
| Tabell 8. | Verb som följer på <i>skall</i> i kapitel I <i>Mål och uppgifter</i> i <i>Lgy 65</i> | 88 |
| Tabell 9. | Verb som följer på <i>bör</i> i kapitel I <i>Mål och uppgifter</i> i <i>Lgy 65</i> | 88 |
| Tabell 10. | Verb som följer på <i>skall</i> i kapitel 3 <i>Gymnasiets uppgift och mål</i> och 4 <i>Gymnasiets mål och läroplanen</i> i <i>Grgy 85</i> | 89 |
| Tabell 11. | Verb som följer på <i>bör</i> i kapitel 3 <i>Gymnasiets uppgift och mål</i> och 4 <i>Gymnasiets mål och läroplanen</i> i <i>Grgy 85</i> | 89 |
| Tabell 12. | Frekventa substantiv i kapitel I <i>Mål och riktlinjer</i> i <i>Lgy 65</i> | 90 |
| Tabell 13. | Frekventa substantiv i mål och uppgifter i avsnitt 3.1 <i>Gymnasiets ställning och uppgift inom utbildningssystemet</i> och 3.2 <i>Gymnasiets mål</i> i <i>Grgy 85</i> | 91 |
| Tabell 14. | Antal mål i mål och uppgifter i läroplanerna | 95 |
| Tabell 15. | Förekomsten av <i>skall</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i mål och uppgifter i <i>Lpf 94</i> och <i>Grgy 03</i> | 96 |
| Tabell 16. | Verb som följer på <i>ska</i> i riktlinjer i kapitel 2 <i>Mål och riktlinjer</i> i <i>Lpf 94</i> | 97 |
| Tabell 17. | Verb som följer på <i>skall</i> i avsnitt 2.1 <i>Gymnasieutbildningens uppgift</i> och 5.1 <i>Allmänna mål för gymnasiet</i> i <i>Grgy 03</i> | 98 |
| Tabell 18. | Verb som följer på <i>bör</i> i avsnitt 5.1 <i>Allmänna mål för undervisningen</i> i <i>Grgy 03</i> | 98 |
| Tabell 19. | Frekventa substantiv i kapitel 2 <i>Mål och riktlinjer</i> (inledningen), avsnitt 2.1 <i>Kunskaper</i> och 2.2 <i>Normer och värden</i> i mål och uppgifter i <i>Lpf 94</i> | 99 |
| Tabell 20. | Frekventa substantiv i avsnitt 2.1 <i>Gymnasieutbildningens uppgift</i> och 5.1 <i>Allmänna mål för undervisningen</i> i <i>Grgy 03</i> | 100 |
| Tabell 21. | Antal mål i mål och uppgifter i läroplanerna | 102 |
| Tabell 22. | Förekomsten av <i>skall</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i mål och uppgifter i läroplanerna | 102 |
| Tabell 23. | Kurser i <i>Modersmålet</i> i <i>Grgy 85</i> och antal mål per kurs | 109 |
| Tabell 24. | Antal mål i kursplanerna i <i>Lgy 65</i> och <i>Grgy 85</i> | 110 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Tabell 25. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i kursplanerna i <i>Lgy 65</i> och <i>Grgy 85</i> | 111 |
| Tabell 26. | Verb som följer på <i>skall</i> i kursplanen i <i>Lgy 65</i> i momentet <i>Skriftlig framställning</i> | 111 |
| Tabell 27. | Verb som följer på <i>bör</i> i kursplanen i <i>Lgy 65</i> i momentet <i>Skriftlig framställning</i> | 111 |
| Tabell 28. | Frekventa verb i kursplanens mål i <i>Grgy 85</i> | 112 |
| Tabell 29. | Frekventa substantiv i kursplanen i <i>Lgy 65</i> i avsnittet <i>Allmänna synpunkter</i> | 113 |
| Tabell 30. | Frekventa substantiv i kursplanen i <i>Lgy 65</i> i momentet <i>Skriftlig framställning</i> | 113 |
| Tabell 31. | Frekventa substantiv i kursmålen i <i>Modersmålet</i> i <i>Grgy 85</i> | 114 |
| Tabell 32. | Kurser i <i>Svenska A, B</i> och <i>C</i> i <i>Lpf 94</i> och antal mål per kurs | 125 |
| Tabell 33. | Kurser i <i>Modersmål och litteratur, svenska som modersmål</i> i <i>Grgy 03</i> och antal mål per kurs | 126 |
| Tabell 34. | Antal mål i kursplanerna i <i>Lpf 94</i> och <i>Grgy 03</i> | 127 |
| Tabell 35. | Förekomsten av <i>skall</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i kursplanerna i <i>Lpf 94</i> och <i>Grgy 03</i> | 127 |
| Tabell 36. | Verb som följer på <i>skall</i> i kursplanerna <i>Svenska A, B</i> och <i>C</i> i <i>Lpf 94</i> | 128 |
| Tabell 37. | Verb som följer på <i>skall kunna</i> i kursplanerna <i>Svenska A, B</i> och <i>C</i> i <i>Lpf 94</i> | 128 |
| Tabell 38. | Verb som följer på <i>skall</i> i översatsen i kursplanen i <i>Grgy 03</i> | 129 |
| Tabell 39. | Verb som följer på <i>skall kunna</i> i målpunkterna i <i>Grgy 03</i> | 129 |
| Tabell 40. | Frekventa substantiv i ämnesbeskrivning (syfte och strävansmål) i <i>Svenska för Lpf 94</i> | 130 |
| Tabell 41. | Frekventa substantiv i kursplanen i <i>Svenska A</i> i <i>Lpf 94</i> | 131 |
| Tabell 42. | Frekventa substantiv i kursplanen i <i>Grgy 03</i> | 132 |
| Tabell 43. | Antal mål i kursplanerna | 144 |
| Tabell 44. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i kursplanerna | 145 |

Figurer

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Figur 1. | Antal mål i mål och uppgifter i läroplanerna | 102 |
| Figur 2. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i mål och uppgifter i läroplanerna | 103 |
| Figur 3. | Antal mål i kursplanerna | 144 |
| Figur 4. | Förekomsten av <i>skall/ska</i> , <i>bör</i> och <i>borde</i> i kursplanerna | 145 |

Förkortningar

| | |
|------------------|---|
| <i>Grgy 85</i> | <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986)</i> |
| <i>Grgy 03</i> | <i>Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)</i> |
| <i>Lgr 62</i> | <i>Läroplan för grundskolan (1962)</i> |
| <i>Lgy 65</i> | <i>Läroplan för gymnasiet (1965)</i> |
| <i>Lgy 70</i> | <i>Läroplan för gymnasieskolan (1970)</i> |
| <i>Lpf 94</i> | <i>Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994)</i> |
| <i>Svenska A</i> | <i>Kursplan för SV1201 – Svenska A (1994)</i> |
| <i>Svenska B</i> | <i>Kursplan för SV1202 – Svenska B (1994)</i> |
| <i>Svenska C</i> | <i>Kursplan för SV1205 – Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation (1994)</i> |

1 INLEDNING

Läro- och kursplaner är officiella dokument som representerar en stats syn på och vilja med en verksamhets innehåll och form. Genom dessa dokument meddelas mål och anvisningar för skolans verksamhet vars uppgift är utbildning. Läro- och kursplanerna anvisar inte bara mål och uppgifter för utbildningens genomförande utan de ger även mål och anvisningar om kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar som ska överföras till de elever som deltar i utbildningen. Eftersom skolan under någon tid är en del av livet för alla medborgare i utvecklade och civiliserade samhällen är läro- och kursplaner viktiga dokument inte endast för de elever som formas genom utbildningen utan även för det framtida samhällets utveckling.

Sålunda finns det skäl att granska vad sådana viktiga dokument innehåller men det finns även skäl att granska hur innehållet i dessa presenteras språkligt. Genom läro- och kursplanernas språkliga och grafiska utformning kan staten markera vissa mål och anvisningar mer än andra och på så vis utsäga en mer eller mindre bestämd styrning av skolans verksamhet och därmed markera en viljeinriktning med utbildningen (se avsnitt 3.3). Eftersom läro- och kursplaner kan vara omfattande dokument är min avsikt att urskilja vad som respektive läro- eller kursplan anser särskilt viktigt att anvisa, eftersom det är denna viljeinriktning som ska reflekteras i vad gymnasiet har att meddela eleverna i sin undervisning. En motivering till att jag vill granska läro- och kursplanerna anvisar och hur detta sker språkligt är att min undersökning kan frilägga värderingar och strukturer som finns i dessa dokument och finna likheter och skillnader mellan och inom dessa dokument. För att lösa forskningsuppgiften om vad som anvisas och hur detta sker och hur sändaren, staten, söker styra utbildningen i en skolform, anlägger jag i min avhandling ett textanalytiskt perspektiv på läro- och kursplaner för gymnasiet i Sverige och Finland från 1960-talet till 2000-talet (se avsnitt 3.2–3.3).

Orsaken till att min granskning av dokument för en för både stat och individ så väsentlig verksamhet som skolan inte omfattar endast läroplaner utan även kursplaner är att det mellan en läroplan som ett övergripande utbildningspolitiskt dokument och kursplaner i enskilda ämnen finns nära samband. Mål i läroplanen bör rimligen utgöra grund för mål i de kursplaner som tillhör respektive läroplan, och tillsammans utgör läroplan och kursplaner en helhet som formar utbildningen och de individer som deltar i denna. För att belysa denna helhet har jag valt att granska kursplaner för svenska som modersmål (dvs. svenska som förstaspråk) som exempel på hur anvisande och styrning kan ske i ett enskilt ämne. Ett vägande skäl till att välja detta ämne är att det är ett centralt ämne i skolan och har varit så under lång tid. Svenska som modersmål är det ämne och den kurs som

tydligast har till uppgift att utveckla elevernas språkliga kompetens i tal och skrift (Teleman 1991). Ämnet är därför av stor betydelse för hur elever lyckas med studier i andra ämnen, vilket klart utsägs i den finländska läroplanen *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* (2004: 34): ”Modersmålet är av grundläggande betydelse för lärandet.” Att detta ämne finns med från första årskursen i grundskolan till den sista i gymnasiet understryker dess centrala betydelse för individens utveckling. Dessutom är svenskämnet sedan länge föremål för forskarnas intresse, och en ständig debatt förs om ämnets innehåll och form (se avsnitt 2.3).

Samtidigt är läro- och kursplaner jämte skollag och andra nationella och lokala förordningar *anvisningstexter* som styr skolans verksamhet (se avsnitt 3.1). Därför kallas läro- och kursplaner här även för *styrdokument*. Avsändarna av de granskade styrdokumenterna är för Sveriges del Skolöverstyrelsen respektive Skolverket och för Finlands del Skolstyrelsen respektive Utbildningsstyrelsen, men ytterst är det staternas utbildningspolitiska vilja som manifesteras i läroplanerna genom riksdags- och regeringsbeslut. Mottagarna av texterna är aktörer inom gymnasieskolan såsom lokala utbildningsanordnare, skolledning, lärare, övrig personal och elever. Således är den så kallade situationskontexten för läro- och kursplanerna myndighetskommunikation och läro- och kursplanerna är styrande dokument i en institutionell diskurs där stat och olika aktörer med anknytning till skolan deltar.

Jag anser det relevant att välja mål och anvisningar i läroplaner och kursplaner i svenska som modersmål från just Sverige och Finland som undersökningsobjekt, eftersom dessa två länder har en lång, gemensam historia och en likartad kulturell kontext. Att de båda länderna är geografiskt belägna i Norden har också alstrat en gemenskap i värden och värderingar kulturellt sett (se avsnitt 2.1). Kulturkontexterna i Sverige respektive Finland har sannolikt påverkat läro- och kursplanernas språkliga och innehållsliga utformning, vilket skapat likheter mellan ländernas läroplaner samtidigt som olikheter föreligger. En likhet mellan de två staterna, som är väsentlig för min undersökning, är att språket svenska har officiell status i båda länderna. Svenska kan alltså definieras som ett så kallat *pluricentriskt* språk (jfr Clyne 1992: 1, 5–6). Dock är statusen för språket sociologiskt olika genom att svenska är majoritetsspråk i Sverige men minoritetsspråk i Finland (se avsnitt 2.1). Modersmålet svenska har följaktligen olika positioner i de båda länderna. Även om min utgångspunkt är att mål och anvisningar för det finländska gymnasiet till stor del är likartade oberoende av språk (svenska eller finska), kan det finnas skäl att anta att svenskans minoritetsspråkssituation kan avspeglas framför allt i modersmålets kursplaner, vilket jag i förekommande fall redovisar och diskuterar. Min undersökning är

sålunda komparativ genom att styrdokument från Sverige och Finland från olika tider granskas och ställs mot varandra. Min undersökning behandlar mål och anvisningar utfärdade på samma språk för samma ämne och för samma skolform, gymnasiet, i länderna Sverige och Finland som har en likartad kulturell kontext.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Mitt syfte med avhandlingen är att visa vad läroplaner för svensk och finländsk gymnasieskola under perioden 1965–2003 anför som gymnasiets mål och uppgift och hur dessa läroplaner styr sina mottagare genom textens språkliga utformning. Undersökningen granskar inte läroplanerna i deras helhet utan den begränsas till läroplanernas allmänna mål och anvisningar och kursplanerna i svenska som modersmål (se avsnitt 1.2).

Min avsikt är att främst fokusera de mål och anvisningar som respektive styrdokument särskilt betonar och där sändarens vilja framträder tydligt. Därför granskas texternas så kallade *modalitet* (se avsnitt 3.3). Detta betyder att inte endast innehållet i styrdokumentet granskas utan även sättet att presentera detta. Min undersökning söker alltså urskilja den viljeinriktning som respektive styrdokument getts av sin sändare. I syftet ingår även att granska vem läro- och kursplanerna lägger ansvaret på för att målen nås och att anvisningarna genomförs, det vill säga vem ges så kallad *agens* (se avsnitt 3.3). Genom att styrdokumentets agensfördelning granskas finns här en analys av statens maktdistribution.

Granskningen av läro- och kursplanernas innehåll och språkliga form ger underlag för att påvisa språkliga och innehållsliga anknytningar mellan de olika läro- och kursplanerna i mitt material, det vill säga *intertextualitet*, samtidigt som den ger möjlighet att påvisa anknytningar inom respektive läroplan med tillhörande kursplan, det vill säga *intratextualitet* (se avsnitt 3.2). Min analys är inriktad på att undersöka läro- och kursplanetexter som ett resultat av processer i en kontext, och därför står inte produktionssituation och myndigheters verksamhet gällande läroplansutveckling i centrum för min analys (jfr Lassus 2010: 42). Analysen belyser de tolkningsmöjligheter som styrdokumentets texter kan ge utrymme för, men här görs ingen analys av hur olika mottagare tolkar styrdokumentet utan här diskuteras endast eventuella problem vid tolkningen. Styrdokumentet är resultat av textproduktion inom en kontext där läsning och tolkning sker, varför det är rimligt att påstå att anvisningstexterna utgör delar av en diskurs (jfr Fairclough 1989: 19–20). Eftersom diskursen i kontexten påverkar målens och anvisningarnas innehåll och utformning diskuteras avhandlingen även

vilken så kallad *läroplanskod* som respektive läroplan ansluter sig till (se avsnitt 3.1.1), det vill säga om koden är övervägande klassisk, realistisk, moralisk eller rationell (jfr Lundgren 1979: 100–101) eller – mer generellt uttryckt – medborgerlig (jfr Englund 2005: 117).

Här kan det finnas skäl att påminna sig det som Winther Jørgensen och Phillips (2000: 16) i ett diskursanalytiskt perspektiv betonar, nämligen att språket inte enbart är en kanal som förmedlar information om bakomliggande tillstånd och beteenden eller fakta om världen utan språket konstituerar den sociala världen. På diskursiv nivå försiggår en kamp om texters språk och innehåll, en kamp som både förändrar och reproducerar en social verklighet. Min avsikt är att genom en granskning av styrdokument för gymnasieskolan söka frilägga resultatet av denna ”diskursiva kamp” i texterna och att diskutera hur styrdokumentet kan förändra verkligheten. Detta sker här genom att jag gör det som Winther Jørgensen och Phillips (2000: 28) anser vara forskarens roll, det vill säga jag arbetar med det som faktiskt har skrivits för att undersöka vilka mönster som finns i utsagorna.

Min forskningsuppgift kan sammanfattas som en undersökning av vad läro- och kursplanerna utsäger om mål och anvisningar och vilka av dessa som betonas mer än andra och hur dessa planer styr sina mottagare språkligt. För att fullfölja uppgiften och nå mitt syfte använder jag mig av nedanstående forskningsfrågor sorterade under tre olika strukturer: *textuell* (textens språkliga utformning), *ideationell* (textens innehåll) och *interpersonell* (textens sociala relation). Svaren på frågorna som gäller dessa tre strukturer bidrar till att frilägga den intertextualitet som bör finnas mellan de olika läro- och kursplanerna och den intratextualitet som kan finnas inom respektive läroplan med tillhörande kursplan liksom inom respektive kursplan (se avsnitt 3.2).

Mina forskningsfrågor är följande:

1. *Textuell struktur*: Hur är mål och anvisningar språkligt utformade i läro- och kursplanerna?
2. *Ideationell struktur*: Vilka mål och anvisningar hävdas särskilt i läroplanerna och i kursplanerna i svenska som modersmål och vilken läroplanskod tillhör respektive läroplan?
3. *Interpersonell struktur*: Hur styr sändaren sin mottagare språkligt i utsägandet av mål och anvisningar; det vill säga vilken modalitet förekommer i läro- och kursplanerna, vem tilldelas agens och auktoritet och hur tilltalas eller omtalas mottagarna i läro- och kursplanerna?

Ett naturligt antagande för min undersökning är att det föreligger både skillnader och likheter i innehåll, språklig och grafisk form mellan svenska och finländska styrdokument och mellan olika styrdokument utgivna vid olika tidpunkter. Dock förväntar jag mig, med hänsyn till det som sägs i inledningen ovan om kulturell och historisk gemenskap mellan Sverige och Finland, fler likheter styrdokumenterna emellan än olikheter (jfr Hansén 1992: 59–60; Ulfgard 2012: 142–143). Ett sådant möjligt resultat pekar i så fall ut gemensamma värderingar och intressen i staternas vilja med gymnasieutbildningen. Följaktligen säger de olikheter som förekommer i styrdokumenterna något om de olika kulturkontexternas behov och intressen. Av antagandet att likheterna är fler än olikheterna i styrdokumenterna följer antagandet att olikheter i styrdokumenterna snarare kan bero på tidsfaktorn än på kulturell kontext, eftersom de svenska och finländska samhällena från mitten av 1960-talet fram till det begynnande 2000-talet har genomgått stora sociala, kulturella och teknologiska omvälvningar vilket borde sätta spår i texterna. Med andra ord är ytterligare ett antagande det att tidpunkten för en läroplans konstruktion och utgivning har betydelse, vilket i så fall visar sig genom olikheter mellan äldre och senare läroplaner. Ytterligare ett antagande är att övergången från regelstyrning till målstyrning i senare läroplaner gett avtryck i form av fler mål som dessutom explicit formulerats som mål. Eftersom läro- och kursplaner är anvisningsdokument förväntar jag mig också att texterna är direktiva och att de har auktoritet, eftersom sändaren rimligen vill att mål och anvisningar implementeras i undervisningen.

Många har ägnat sig åt läroplansforskning och modersmålsämnets roll och funktion i skolan. Här finns Lundgren (1972, 1979), Marklund (1987), Hansén (1988, 1991), Englund (2005), Sundberg (2005), Morawski (2010) och Hansson (2011) för att nämna några av dem vars forskningsresultat återges och diskuteras nedan. Vad är då nytt med min undersökning? Det är, menar jag, att läro- och kursplaner för gymnasiet i just Sverige och Finland jämförs och att materialet omfattar olika tidpunkter. Min undersökning ger ett komparativt och diakront perspektiv på dessa två kulturkontexters styrdokument och på hur samhällsutvecklingen påverkat dessa. Metoden att frilägga sändarens viljeinriktning i skolans styrdokument genom en granskning av modala hjälpverb för att urskilja viktiga mål och anvisningar är visserligen inte ny, eftersom det finns en liknande undersökning av Marklund (1987) på likartat material. Dock är hans undersökning utförd på ett mer begränsat material avsett för grundskolan. En granskning av kursplanernas mål och anvisningar för skriftlig framställning, språkriktighet, språkvård, nordiska språk och finlandssvenska är, vad jag förstår, inte utförd på samma material eller med samma metod tidigare, det vill säga genom den diakrona och komparativa ansats som min undersökning har.

1.2 Material

Materialet för min undersökning består av nationella läroplaner för gymnasiet och till dessa hörande kursplaner för svenska som modersmål, det vill säga svenska som förstaspråk. Det valda materialet är avsett för samma verksamhet, nämligen gymnasiet i Sverige och Finland (jfr Hellspång 2001: 79). För Sveriges del utgörs materialet av *Läroplan för gymnasiet* (1965) och *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* (1994) och för Finlands del av *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985* (1986) och *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* (2004). För *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* (1994) tillkommer två dokument för att göra jämförelsen till övriga läroplaners innehåll mer rättvisande (se avsnitt 1.2.3). Läroplanernas namn skrivs i fortsättningen i förkortad form: *Lgy 65*, *Lfp94*, *Grgy 85* och *Grgy 03*.

Det valda materialet skiljer sig åt i tid varför min undersökning följaktligen är diakron. I materialet finns ett tidsspänn på närmare fyra decennier mellan den äldsta läroplanen *Lgy 65* och den yngsta *Grgy 03*. I analysen ställs läroplanerna parvis mot varandra beroende på utgivningstid och land. Det första analysparet utgörs av svenska *Lgy 65* och finländska *Grgy 85* och tidsskillnaden mellan dessa är 20 år, vilket kan synas vara en stor differens tidsmässigt. En motivering till att välja dessa två styrdokument är att dessa är de första nationella och samlade läroplanerna för gymnasiet i Sverige respektive Finland. Det andra paret utgörs av svenska *Lpf 94* och finländska *Grgy 03* och här är tidsskillnaden endast nio år varför de är någorlunda samtida. En motivering till att välja dessa två senare läroplaner är att dessa vid tidpunkten för starten av mitt avhandlingsarbete var de läroplaner som då var de senast utgivna och därmed aktuella för gymnasiet.

Min avhandling granskar mål och anvisningar som utfärdats på nationell nivå och för att få en rimlig avgränsning av undersökningsmaterialet granskas inte mål och anvisningar som utfärdats på lokal nivå. I läroplanerna granskas de delar vilka innehåller så kallade allmänna anvisningar gällande grundläggande värden och värderingar (se avsnitt 4.1) och anvisningar om gymnasiets uppgift och mål (se avsnitt 4.2). Skäl till att granska allmänna delar i läroplanerna är att dessa innehåller grundläggande mål och anvisningar som ger värden och värderingar som bör präglade övriga dokument i en läroplan såsom kursplaner. Viljan och intentionerna i läroplanens allmänna delar bör ha en lång räckvidd för den innehållsliga och språkliga utformningen av hela läroplanssystemet. Därför är det motiverat att undersöka läroplanernas allmänna anvisningar, eftersom utan en beskrivning av dessa riskerar granskningen av övriga delar av läro- och kursplanerna gå miste om en viktig dimension, nämligen läroplanernas fundament i värden och värderingar (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224).

Eftersom kursplaner i enskilda ämnen är en del av respektive läroplan väljer jag att med hänsyn till mitt syfte granska kursplaner för svenska som tillhör de olika läroplanerna jag undersöker (se avsnitt 4.3). Dessa kursplaner granskas i sin helhet utom för *Lgy 65* där den kursplanens stora volym tvingat fram en begränsning. Att min granskning av läro- och kursplanerna endast berör delar av dessa kan medföra att mål och anvisningar av betydelse för deras karaktär skulle kunna finnas i delar som inte granskas. Denna eventuella risk är enligt mitt förmenande liten, eftersom granskningen av grundläggande mål och anvisningar bör ge en tillförlitlig beskrivning av respektive styrdokuments karaktär.

Analysen av kursplanerna för modersmål fördjupas genom att jag särskilt granskar mål och anvisningar för skriftlig framställning, språkriktighet, språkvård, nordiska språk och finlandssvenska, vilket ger analysen mer konkretion. Skälet till att jag väljer mål och anvisningar om skriftlig framställning är att skrivande utgör en grundläggande kunskap och färdighet inte bara i skolan utan i hela vår moderna skriftberoende kultur (jfr Ong 1991: 94–102). Ett annat skäl är att tänkande och undervisning om skrivande delvis har ändrat karaktär från att ha varit formella och resultatorienterade till mer kreativa och processinriktade under de senaste decennierna (se t.ex. Ask 2007; Kronholm-Cederberg 2009). Dessutom har undervisning i skriftlig framställning och i språkriktighet och språkvård traditionellt haft en nära koppling till varandra, vilket motiverar en granskning av dessa områden. Undervisning i språkriktighet och språkvård kan även aktualisera frågor som har att göra med olika språkvarieteter, vilket är ett ytterligare motiv för granskning. Så kan för svenskspråkiga i Finland relationen mellan standardspråk och dialekt liksom språklig påverkan från finskan vara relevanta frågor i språkriktighets- eller språkvårdsperspektiv (se avsnitt 2.1). En granskning av kursplanernas anvisningar om nordiska språk och finlandssvenska motiveras av att Sverige och Finland tillhör den nordiska kulturkontexten, och jag menar att en sådan granskning är väl förenlig med avhandlingens internordiska anslag. Svenska är också den svenskspråkiga minoritetens modersmål i Finland, vilket ger möjlighet att diskutera hur ett minoritetsspråks position kan framträda i läro- och kursplaner jämfört med ett majoritetsspråks.

Ett materialproblem för min analys är att tydligt jämförbara delar mellan de olika läroplanernas mål och anvisningar ibland varit svåra att finna, vilket vittnar om skillnader i struktur och omfattning mellan de olika styrdokumenterna. Ett liknande innehåll kan i en läroplan vara disponerat under olika rubriker och variera i omfattning jämfört med hur det är i en annan läroplan, vilket i sig är ett resultat. Så kan anvisningar om värden och värderingar finnas inte endast under dessa rubriker utan även bland anvisningar om undervisning, mål och uppgifter. För min granskning har följden blivit att de mål och anvisningar som analyseras och

jämförs återfinns i olika kapitel, avsnitt och/eller under olika rubriker i de olika läroplanerna eller till och med, som kursplanen i svenska i *Lpf 94*, i andra dokument. Vidare har jag tvingats att vara mer selektiv i materialurvalet när det gäller *Lgy 65*, eftersom denna läroplan är detaljerad och omfattande med omfattande anvisningar om praktiska angelägenheter när det till exempel gäller gymnasiets organisation och verksamhetsform, pedagogiska hjälpmedel och gemensamma aktiviteter. Dessa områden ligger utanför min avhandlings intresse och granskas inte här.

Ett annat källkritiskt problem är att läroplanernas uttryckssätt är olika genom att en läroplan uttrycker explicita mål medan en annan läroplan anvisar mål utan att använda ordet *mål*. Så anvisar *Lgy 65* (s. 13–16) mål under rubriken *Mål och riktlinjer* utan att använda ordet *mål* i satser som kan betecknas som målsatser. Naturligt nog betraktar jag de mål som styrdokumentet själva kallar för mål som mål, men till mål räknar jag även anvisningar som anförs med de modala hjälpverben *skola* (i materialet realiserat i formerna *skall/ska*), *böra* (i materialet *bör/borde*) och *töra* (i materialet *torde*) (se avsnitt 3.3). Skälet till detta är att sådana anvisningar oftast har en tydlig målkarakter genom att de betonar sändarens vilja och genom att de utsäger något som ska nås eller strävas efter. Dock kan denna motivering till målkarakteristik inte alltid vara rimlig, eftersom mål- och viljekarakteristik i somliga anvisningar kan vara svåra att urskilja och om sådana fall förekommer påpekas detta.

Något som också kan vara ett materialproblem är att de tre senare läroplanerna *Grgy 85*, *Lpf 94* och *Grgy 03* tillämpar målstyrning för gymnasiet liksom att svenskämnet i dessa planer är kursformat. Den äldsta läroplanen *Lgy 65* tillämpar i huvudsak regelstyrning och har en enda kurs i svenska även om Wahlström (2002: 33) påstår att den svenska skolan aldrig varit helt regelstyrd. Av resonemanget ovan kan man anta att en del av mina undersökningsresultat är förutsägbara genom att en läroplan underkastad målstyrning förmodligen har ett större antal explicit utsagda mål än en regelstyrd läroplan, men jag ser detta möjliga resultat som att min undersökning i så fall påvisar en styrmodellens betydelse för utformningen av läro- och kursplaner.

Så som framhålls av Morawski (2010: 101) måste all utbildning ha mål, men mål kan benämnas olika och ha olika betydelser i läroplanerna. I en definition av *mål* i *Nationalencyklopedins ordbok* (1996, band 2: 419) anges nio betydelser för mål av vilka en betydelse bör vara mer relevant här. *Mål* är enligt den första definitionen ”avsett resultat av verksamhet” till vilket synonymerna ”målsättning” och ”syfte” ges. Mål i denna betydelse är sålunda något som uppnås. Eftersom läroplanerna i mitt material även använder ordet *uppgift* i betydelsen ’mål’ bör

även detta ords betydelse beskrivas. Enligt *Nationalencyklopedins ordbok* (1996, band 3: 457) har *uppgift* två betydelser: ”meddelande vanl. om ngt väl avgränsat faktum e.d.” med synonymen ”utsaga” och ett ”visst arbete som man fått sig tilldelat”. Den första betydelsen anger, som jag ser det, ett konstaterande avsändarperspektiv där någon bestämmer vad som meddelas, medan den andra betydelsen inkluderar detta och dessutom implicerar agens för en mottagare. Således är *mål* och *uppgift* inte helt synonyma, eftersom betydelsen av *mål* tycks inrikta sig på resultat, medan *uppgift* mer handlar om en social relation mellan sändare och mottagare genom att någon bestämmer vad någon annan ska göra. I min avhandling förekommer ordet *anvisning* ofta och även här får *Nationalencyklopedins ordbok* (1995, band 1: 48) bidra med en definition: *Anvisning* är en ”förklarande upplysning om lämpligt tillvägagångssätt e.d.; ibl. med utpekande inslag”. Eftersom denna definition av *anvisning* innehåller komponenter som ”förklarande” och ”lämpligt”, är det möjligt att anföra att ordet *anvisning* innehåller fakultativa betydelser, det vill säga att ordet inte ger ett imperativt intryck med hög förpliktelse som följd. *Mål* och *anvisning* kan därmed inte betraktas som helt synonyma, eftersom *mål* pekar ut ett önskat resultat, medan *anvisning* vill visa hur något kan uppnås.

Resultatet av den semantiska utredningen ovan visar att det finns en betydelse-skillnad mellan *mål*, *uppgift* och *anvisning* även om den möjligen inte är så stor i praktiken, eftersom styrdokumentens användning av dessa ord inte förefaller vara entydig. Som jag förstår det kan betydelsen av *anvisning* inkludera *mål* och *uppgift* och med *mål* kan likaväl förstås en *uppgift*. Att *anvisning* betydelsemässigt kan inkludera *mål* hindrar dock inte att *anvisningar* i min analys kan betraktas som *mål* (se ovan detta avsnitt). Vad gäller olika måltyper kommenterar Selghed (2006: 30–33) två typer som finns i modernare kursplaner för svensk skola och som benämns *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*, i min avhandling även benämnda *strävansmål* och *uppnåendemål*. Den förstnämnda måltypen utgör underlag för planering av undervisningen genom att ange undervisningens inriktning. Strävansmålen fyller, som Carlgren (2012: 127) påpekar, funktionen av att vara bildningsmål utan slut. Den senare måltypen, uppnåendemålen, utgör bestämning av vad eleven har förvärvat eller ska förvärva i kunskap och färdigheter under en viss tid i skolan. Som jag ovan anfört föreligger olikheter i omfattning, rubricering, disposition och uttryckssätt i mitt material framför allt vad gäller läroplanerna, medan detta problem är mindre för kursplanernas del. För att överkomma dessa olikheter och för att få en så relevant och representativ jämförelse som möjligt har min strävan i materialvalet varit att utgå från textens innehåll genom att välja material som anvisar liknande områden.

Här vill jag också nämna ett materialproblem som i någon mån synes vara av metodisk art. Det tycks vara så att mål och anvisningar i läroplanerna delvis riktar sig till olika aktörer i skolan. Att läroplanerna är avsedda för gymnasieskolan i stort framgår av deras titlar, men i själva målen och anvisningarna kan specifika referenter nämnas. Detta bruk varierar mellan de olika läro- och kursplanerna och det är vanligt att ingen referent anges i dessa. Dock förefaller en viss referent, det vill säga en mottagare som vanligen är läraren eller eleven, särskilt pekats ut i vissa målsatser, varför läraren och eleven kan ha olika antal mål och olika typer av mål att förhålla sig till. Vid granskningen av målsatserna i läro- och kursplanerna kvantifierar jag inte detta förhållande i detalj genom att räkna antalet mål avsedda för lärare, elev eller annan aktör. Mitt skäl för detta förfaringsätt är att de fall där ingen specifik mottagare anges är många, vilket skulle leda till oklarheter i kategoriseringen av målens mottagare. Dessutom behandlar min analys vem som ges agens i texten och vilket tilltal eller omtal sändaren använder sig av, varför analysen kan sägas behandla problemet om målens mottagare ur dessa perspektiv (se avsnitt 3.3).

Dessutom har jag några påpekanden rörande referenslitteraturen. Det första är att en del av de forskningsresultat som jag refererar till handlar om grundskolans läroplaner och inte om gymnasiet. Forskningen tycks ha funnit det intressantare med grundläggande utbildning. Då jag använder forskningsresultat för grundskola i min avhandling beror detta på att resultaten ofta förefaller vara generella och att de enligt min bedömning bör kunna vara delvis giltiga för gymnasiet läroplaner. Ett annat skäl är att revisioner av läroplaner ofta har ett samband. En ny läroplan för grundskolan följs av en ny för gymnasiet (eller tvärtom), och eftersom läroplanerna för gymnasiet understryker att gymnasiet utbildning ska bygga vidare på grundskolans utbildning, finns det ett helhetstänkande för elevens del, vilket bör kunna reflekteras i läroplanskonstruktionen för gymnasiet. Det andra problemet är att referenslitteraturen om forskning om skola och läroplaner i något större utsträckning rör Sverige och i något mindre utsträckning Finland. Dock förefaller resultaten i flera fall vara generella och genom att Sverige och Finland har en stor samhörighet i fråga om kulturell kontext och följaktligen också inom utbildning ser jag inte heller detta som någon större svaghet i min undersökning (jfr Hansén 1992: 59–60). Ett tredje problem skulle kunna vara att en del av referenslitteraturen är något till åren kommen även om flera senare och aktuella källor används. Den något äldre referenslitteraturens relevans för min avhandling kan försvaras med att den dels bidrar till ett historiskt perspektiv på läroplanskonstruktion, dels ger ett dåtida perspektiv på den äldre delen av undersökningsmaterialet.

Läro- och kursplanernas omfattning varierar stort (se tabell 1). Så omfattar grunddokumentet *Lpf 94* endast 17 sidor jämfört med 767 sidor i *Lgy 65*. Detta beror till stor del på att kursplanerna ligger utanför själva läroplanen i *Lpf 94* medan de i *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03* inryms i läroplanen som samlad volym. Dock har *Lpf 94* inte mindre än 893 kursplaner som separata dokument, varför man kan hävda att denna läroplan egentligen är den volymmässigt mest omfattande. Skillnaden mellan *Grgy 85* (445 sidor) och *Grgy 03* (257 sidor) är inte lika påfallande men ändå klar. Kursplanerna i svenska som modersmål är i *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03* placerade först bland kursplanerna.

Tabell 1. Omfång i undersökta läroplaner och kursplaner

| Läroplan | Antal sidor i läroplan | Antal sidor i kursplanen i svenska |
|----------------|------------------------|------------------------------------|
| <i>Lgy 65</i> | 767 | 31 |
| <i>Grgy 85</i> | 445 | 9 |
| <i>Lpf 94</i> | 17 | 5 |
| <i>Grgy 03</i> | 257 | 6 |
| Totalt | 1 486 | 51 |

Totalt omfattar läroplanerna 1 486 sidor inklusive planer för alla ämnen eller kurser exklusive övriga kursplaner utom svenska i *Lpf 94*, eftersom dessa ligger i separata dokument. Av dessa 1 486 sidor utgör kursplanerna i svenska totalt 51 sidor. I detta material analyseras 116 sidor varav kursplaner i svenska utgör 31 sidor enligt specifikation nedan. Trots att materialet ur själva läroplanerna utgör den större delen av materialet och kursplanerna den mindre lägger min undersökning stor vikt vid kursplanerna såsom konkreta exempel på mål- och anvisningsgivande i ett centralt ämne. För att åskådliggöra respektive läroplans karaktär har en sida som behandlar liknande teman skannats in ur varje läroplan (bilaga 1–4).

1.2.1 Läroplan för gymnasiet (1965)

Läroplan för gymnasiet (1965) inrymmer mål och riktlinjer, allmänna anvisningar, timplaner och 77 kursplaner i ett dokument. Den granskade kursplanen för svenska är för gymnasiets treåriga linjer.

Allmänna anvisningar återfinns främst i läroplanens avsnitt II.4 *Undervisningen* (s. 26–66) och i detta granskas sidorna 26–48. För granskning av anvisningar om gymnasiets mål används kapitel I *Mål och riktlinjer* (s. 13–16), vilket är indelat i I.1 *Grundskolan – gymnasiet* och I.2 *Gymnasiets uppgifter*. För analys av kursplanen i svenska som modersmål används kapitel IV *Kursplaner* (s. 81–111) i följande avsnitt: 1.1 *Mål* (s. 81), 1.2 *Huvudmoment* (s. 81–82), 1.3 *Årskursfördelning* (s. 82–85), 1.4.1.1 *Allmänna synpunkter* (s. 85–86) och i 1.4.1.2 *Kommentarer och anvisningar* avsnittet *Skriftlig framställning* (s. 90–94). Materialet ur *Lgy 65* omfattar totalt 48 sidor varav kursplaner för svenska utgör cirka 11 sidor.

1.2.2 *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986)*

Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986) ger i ett dokument anvisningar om gymnasiets mål och uppgifter, lärarens och elevens förhållande till läroplanen, kursplaner och elevhandledning. Anvisningar och mål ges för 27 rikslärokurser.

Ur *Grgy 85* används för min analys av läroplanens allmänna anvisningar följande delar: *Inledning*, kapitel 1 *Läroplanens grunder – ett styrmedel* (s. 9–11), kapitel 5 *Läroplanen och läraren* (s. 19–22), kapitel 6 *Gymnasieeleven och läroplanen* (s. 22–23) och kapitel 7 *Gymnasiets läroplan – ett styrmedel* (s. 24–31). För anvisningar om mål och uppgifter granskas kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* (s. 13–18) och kapitel 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* (s. 18–19). För analys av kursplanerna används kapitel 9 *Lärokurserna* (s. 55–57) och kursplanen i svenska som modersmål i avsnitt 9.4.1 *Modersmålet* (s. 59–67). Det undersökta materialet ur *Grgy 85* omfattar totalt 34 sidor varav nio sidor är kursplan för modersmålet.

1.2.3 *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994)*

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994) är indelad i två ungefär lika stora huvudkapitel: 1. *Skolans värdegrund och uppgifter* och 2. *Mål och riktlinjer*. Kursplanen i svenska för *Lpf 94* är gemensam för gymnasiets samtliga program men kursplaner, program mål och övriga nationella styrdokument som skollag, skolformsförordningar ligger i separata dokument, vilka enligt Skolverket (2009a) tillsammans med läroplanen ska ses som en helhet och läsas tillsammans. Lokala styrdokument är skolplan, arbetsplan, kvalitetsredovisning, individuella studieplaner och individuella utvecklingsplaner.

För min analys används hela *Lpf 94* som material. För analys av läroplanens allmänna anvisningar granskas avsnitt 1.1 *Grundläggande värden* (s. 3–4). För

granskning av mål och uppgifter studeras avsnitt 1.2 *Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna* (s. 5–7), 1.3 *Särskilda uppgifter och mål för olika skolformer* (s. 7–8), kapitel 2 *Mål och riktlinjer* (s. 9–17) och då särskilt 2.1 *Kunskaper* (s. 9–12) och 2.2 *Normer och värden* (s. 12–13).

För analys av kursplanerna i svenska används *Kursplan för SV1201 – Svenska A* (100 poäng), *Kursplan för SV1202 – Svenska B* (100 poäng) och *Kursplan för SV1205 – Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation* (50 poäng). Dessutom tillkommer avsnitten om ämnets syfte och mål att sträva mot i dokumentet *Svenska* (Skolverket 2009b). Det granskade materialet ur *Lpf 94* utgör totalt 24 sidor varav själva läroplanen omfattar 17 sidor, kursplaner i svenska cirka fem sidor och övriga dokument ett par sidor. Att observera är att i den utgåva av *Lpf 94* som jag granskat används formen *ska* av det modala hjälpverbet *skola* medan samma läroplans kursplaner i svenska använder formen *skall* (se även avsnitt 3.3).

1.2.4 Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004) ger anvisningar om gymnasiets uppgift och värderingar, mål och centralt läroinnehåll för 30 kurser. I *Grgy 03* (s. 10) anges också de styrdokument som finns för gymnasieutbildningen såsom gymnasielag och gymnasieförordning bland andra föreskrifter.

I *Grgy 03* granskas de allmänna anvisningar som återfinns i kapitel 1 *Läroplanen* (s. 10–11) och avsnitt 2.2 *Grundläggande värderingar* (s. 14). För anvisningar om mål och uppgifter används avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* (s. 14) och 5.1 *Allmänna mål för undervisningen* (s. 26). För analys av kursplanen granskas avsnitt 5.3.1 *Modersmål och litteratur, svenska som modersmål* (s. 34–40). Ur *Grgy 03* används tio sidor som material varav drygt sex sidor utgör kursplan i modersmål och litteratur.

1.3 Metod

I min undersökning ställs texter från olika läroplaner och från olika tider mot varandra. Den använda metoden är alltså komparativ. Hellspong (2001: 79) beskriver syftet med en komparativ analys vara att jämföra olika texter eller genrer för att undersöka likheter och skillnader eller vilken påverkan som finns texterna emellan (se avsnitt 3.2). Som Hellspong (2001: 79) anför kan en jämförelse av olika texter vara mer givande om det finns ett samband mellan jämförelseobjekten. Sålunda lämpar sig en komparativ metod här med hänsyn till mitt syfte och med hänsyn till att materialet utgörs av texter för samma

verksamhet och med samma funktion, det vill säga texter som ger mål och anvisningar för gymnasiet och som producerats i två likartade kulturkontexter. Materialvalet bör tillsammans med en beskrivning av kulturkontexterna Sveriges och Finlands historiska bakgrund och en beskrivning av organiseringen av ländernas utbildning och särskilt av ämnet svenska som modersmål kunna medverka till att visa under vilka premisser som komparationen görs (se kapitel 2). Med andra ord har jag genom denna bakgrund försökt att etablera ekvivalens, det vill säga likvärdighet, i kontextuellt och organisatoriskt hänseende för komparationen (se Englund & Quennerstedt 2008).

Undersökningen har således ett textanalytiskt grepp genom att jag tillämpar närläsning av texterna i läro- och kursplanerna med hjälp av en modell hämtad från Hellspong (2001) för att urskilja textuell, ideationell och interpersonell struktur (se även Halliday 1978: 128–130). Den *textuella strukturen* rör textens språkliga uttryck, den *ideationella* textens innehåll och den *interpersonella* texten som skapare eller förmedlare av kontakt, det vill säga ett socialt samspel mellan sändare och mottagare (Hellspong 2001: 17–19). Dessa strukturer kan i praktiken vara oskiljaktiga. Som framgår av metodbeskrivningen nedan kan det som granskas inordnas under mer än en struktur och de olika strukturerna kan överlappa varandra. Min analys rör sig därför fortlöpande i och mellan de textuella, ideationella och interpersonella strukturerna. Emellertid försöker jag för analysens skull hålla isär strukturerna men ändå vara medveten om att de utgör olika aspekter av den helhet som respektive text är. Vidare söker jag med stöd av Hellspongs (2001: 51) uppmaning använda analysmodellen fritt och kreativt. Hellspong framhåller att det gäller att ta fasta på det som ger meningsfulla observationer, och det rådet är det min bestämda intention att följa.

Analysen av den textuella strukturen begränsas till textens *lexikon*, *komposition* och *språkhandlingar*, därför att dessa textelement kan påvisa textens innehåll och sändarens styrning med mål och anvisningar (se avsnitt 3.2–3.3). I texternas lexikon noterar jag substantiv och verb. För substantivens del förtecknas frekventa sådana för att påvisa textens innehåll i form av olika teman som anförs (se avsnitt 3.2). Att notera frekventa substantiv är också ett sätt att urskilja textens nyckelord som bär upp förekommande teman. Om någon bestämning till substantivet väsentligt bidrar till specificering av innehållet, kan denna också ingå i analysen. Det är endast de mest frekvent förekommande substantiven som listas i tabeller och beroende på det granskade avsnittets längd kan den lägsta gränsen för frekvens i en tabell variera. Tabellerna ska läsas så att när flera substantiv förekommer på samma tabellrad med samma förekomstantal innebär det att respektive substantiv har samma antal förekomster var.

Vad gäller verb noteras i första hand de modala hjälpverben *skall/ska* och *bör* och de få fall av *borde* som förekommer för att i en interpersonell struktur urskilja sändarens styrning, såsom i Marklunds (1987: 86–92) undersökning av så kallad imperativ och fakultativ styrning (se avsnitt 3.3). Dessutom noteras mål och anvisningar innehållande det modala hjälp verbet *kunna*. Skälet till att *kunna* är intressant för min undersökning är att detta hjälpverb ofta förekommer i mål och anvisningar anförda med *skall/ska* och *bör*. Tillsammans bildar hjälpverben och ett (eller flera) följande huvudverb en verbkedja (t.ex. Eleven *skall kunna läsa* och *skriva*). Även om *kunna* är ett modalt hjälpverb med förpliktande betydelse synes emellertid andra betydelser såsom den potentiella överväga i läro- och kursplanerna. Motivet att granska förekomsten av *kunna* är därför inte i första hand att urskilja sändarens styrning genom detta hjälpverb även om den komponenten finns, utan avsikten är att fastställa vilka verb som dessa hjälpverb i verbkedjan är kopplade till. Detta studerar jag därför att verben är en beståndsdel i de teman som anförts. Analysen av hjälpverb och huvudverb medverkar tillsammans med en granskning av textens substantiv i den textuella strukturen till att urskilja det innehåll, det vill säga de teman, som förs fram i en ideationell struktur. Dessutom bidrar modala hjälpverb till att ange med vilken grad av emfas som mål och anvisningar utsägs inom en interpersonell struktur. Denna del av analysen påvisar således textens *modalitet* (se avsnitt 3.3), eftersom att påvisa styrning i en text handlar om att beskriva relationen mellan sändare och mottagare och hur sändaren vill att mottagaren uppfattar givna mål och anvisningar.

Metodproblem kan uppstå när man i en interpersonell struktur granska imperativ eller fakultativ styrning i läro- och kursplanernas mål med hjälp av förekomsten av de modala hjälpverben *ska/skall*, *bör* och *borde*. Antagligen har inte alla *ska* eller *skall* i materialet en tydlig imperativ funktion genom att utsäga krav och förpliktelse, varför den så kallade deontiska modaliteten i en del fall kan vara svag (se avsnitt 3.3). Dock borde dessa fall vara få vilket kan bero på att läroplaner är styrdokument som uttrycker vilja och dessa fall redovisas om de förekommer. Det kan dessutom te sig något förenklat att genom förekomst av modala hjälpverb urskilja sändarens viljeinriktning och markering av ett måls eller en anvisnings vikt. Detta antyder också Marklund (1987: 86–92). En preliminär läsning av styrdokumentet visar att det finns gott om så kallade interpersonella satsadverbial och andra imperativa markeringar (se avsnitt 3.3) som kan ersätta *ska/skall* i imperativt hänseende och till och med kan markera ett starkare imperativ med högre förpliktelse än vad de modala hjälpverben gör. Sådana andra markerande formuleringar påvisas också i min analys. Eftersom läroplanerna har olika omfång räcker det inte med att ange det absoluta antalet *ska/skall*, *bör* och *borde* för att få en uppfattning om texten är övervägande

imperativ eller fakultativ i sitt anvisande. Detta har jag sökt motverka genom att räkna ut den relativa förekomsten av dessa modala hjälpverb.

Här bör man även ha i minnet att även om språket i de undersökta styrdokumenterna är svenska är det ändå så att bruket och betydelsen av vissa ord, uttryck och former kan variera något mellan sverigesvenskan och finlandssvenskan även i skrift (se avsnitt 2.1). En viss påverkan på de finlandssvenska styrdokumentens texter kan dessutom ske genom att dessa till stora delar är översatta från finskan. Här kan möjligen föreligga ett problem att etablera språklig ekvivalens för att få en rättvisande komparation av materialet. Problemet berörs vidare i avsnitt 3.1.3 och 3.2.

När de modala hjälpverben *ska/skall* och *bör*, liksom de få fall av *borde* som förekommer, är markerade med kursiv stil i analysen betyder det att det antingen är dessa verbs modala funktion som diskuteras på ett generellt plan eller så är det fråga om att i citat redovisa utsagor ur avhandlingsmaterialet där originaltexten använder kursiv stil. För övrigt används i analysdelen citat, ibland längre utdrag, ur materialet för att belägga de resultat som framkommer och i de fall ett citat eller en del av detta är satt i kursiv stil är kursiveringen källans och inte min. Genom analysen av texternas modalitet granskas textuell och interpersonell struktur i mål och anvisningar, men dessa delar av analysen medverkar även till att beskriva styrdokumentens ideationella struktur.

I den interpersonella strukturen analyseras förutom sändarens styrning genom texternas modalitet även vem texten ger *agens* för att mål och anvisningar implementeras. Dessutom analyseras i denna struktur vilket *tilltal* till mottagaren eller *omtal* av denna som sändaren ger uttryck för i texten. Granskning av modalitet, agens, tilltal och omtal ger underlag för att urskilja vilken *attityd* och *auktoritet* som texternas sändare har i relation till sina mottagare (se avsnitt 3.3). Resultatet av analysen av den interpersonella strukturen bör kunna beskriva vilken social ram som finns i läro- och kursplanerna och vilken relationen är mellan sändare och mottagare.

I den textuella strukturen granskas även textens komposition för att se var temana är placerade i texten (se avsnitt 3.2). Här kan man anta att viktigare teman som författarna anför utgör centrala mål och anvisningar och därför är initialt placerade i respektive dokument, kapitel, avsnitt eller stycke och att sådana teman upprepas beroende på sändarens önskan att understryka dessa. Då man i en textuell struktur påvisar språkhandlingar, det vill säga meningstyp, bidrar detta till att frilägga sändarens attityd och vilja, eftersom en presentation av något som en uppmaning eller som ett påstående kan leda till olika läsningar, tolkningar och reaktioner hos mottagaren (se avsnitt 3.3).

Analysen av den ideationella strukturen granskar de mål och det innehåll som lyfts fram i anförda teman (se avsnitt 3.2). Det kan vara fråga om mål och anvisningar gällande värderingar, attityder, kunskaper, färdigheter och ansvarsfördelning (agens). Temana kan uttryckas i fraser eller meningar och deras innehåll kan utvecklas i så kallade propositioner, det vill säga vad som ytterligare sägs om respektive tema. Propositionerna analyseras här inte i sig utan de betraktas förenklat endast som innehåll under respektive tema. Problemet att avgränsa ett tema från ett annat kan vara att definiera temats omfång, att urskilja avgränsade ämnen (jfr Hellspong 2001: 35). Att jag som granskare bestämmer vad som tillhör det ena eller andra temat kan synas godtyckligt, men i praktiken är teman och ämnen tämligen enkla att urskilja vilket beror på de ord, framför allt substantiv men även huvudverb, författarna väljer för att beskriva sina teman. Även om samma substantiv kan förekomma ofta i olika teman i samma dokument finns rimligen ändå för varje specifikt tema karakteristiska substantiv som pekar ut kärnan i temat eller så är det fråga om samma tema som upprepas, det vill säga en form av intratextualitet.

Eftersom analysen rör sig mellan styrdokumentens textuella, ideationella och interpersonella strukturer, kan det vara svårt att avgränsa analysresultaten enligt dessa strukturer. Ett analysresultat från en struktur kan också tolkas som ett resultat för de andra strukturerna, vilket visar på den komplexitet som finns i olika strukturer och på olika nivåer i styrdokumentens texter och hur de olika strukturerna är beroende av varandra. Vidare undersöks styrdokumentens intertextuella och intratextuella relationer, vilka kan föreligga i alla de tre strukturerna (textuell, ideationell och interpersonell) och därmed på både text- och ordnivå.

Avhandlingens metodiska grepp gällande analys av de olika strukturerna i texterna åskådliggörs schematiskt i tabell 2.

Tabell 2. Analys av textuell, ideationell och interpersonell struktur i läroplaner och kursplaner

| Textuell struktur | Ideationell struktur | Interpersonell struktur |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <i>Ordnivå</i> | <i>Ordnivå</i> | <i>Ordnivå</i> |
| substantiv | substantiv | substantiv |
| modala hjälpverb | - | modala hjälpverb |
| verb | - | verb |
| <i>Textnivå</i> | <i>Textnivå</i> | <i>Textnivå</i> |
| komposition | tema med propositioner | språkhandlingar |
| temaplacering | - | agens, modalitet |
| temaupprepning | - | tilltal/omtal |
| - | - | auktoritet |

Min undersökning är kvalitativ genom att den granskar målens och anvisningarnas innehåll och med vilken grad av emfas dessa utsägs. Undersökningen är kvantitativ genom att den granskar frekvens av ord och fraser som bär upp viktiga tematiska inslag i mål och anvisningar. Metoden kan sägas vara induktiv genom att jag tolkar och drar slutsatser av den empiri som mitt material utgör. Sammantaget är avhandlingens metodiska grepp språkvetenskapligt och komparativt genom att jag använder mig av textanalys för att undersöka materialet som består av läro- och kursplaner. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter ligger därmed inom forskningsfälten textanalys och läroplanskonstruktion. Forskningsfältet kan beskrivas som tvärvetenskapligt, eftersom läro- och kursplaner granskas ur olika perspektiv vilka berör discipliner såsom pedagogik, didaktik, historia, läroplansforskning och filosofi.

En läsare kan rättmätigt fråga sig om greppet för att lösa forskningsuppgiften inte är för stort och för vitt. Ett förvar för denna breda design av forskningsuppgiften är att läro- och kursplaner är texter som ger mål och anvisningar för utveckling av individers kunskaper, förmågor och attityder inom de mest skiftande områden i ett föränderligt samhälle. Materialets innehållsliga komplexitet kräver ett metodiskt grepp som medger en holistisk syn på texterna. Dessutom finns olika intresser bakom läroplanskonstruktionen och det ligger skiftande ideologiska, utbildningspolitiska, pedagogiska, ämnesmässiga, vetenskapliga och filosofiska aspekter bakom de texter som finns i läroplanerna (se t.ex. Linde 2006; Rejman 2012).

1.4 Avhandlingens disposition

Efter inledningen i kapitel 1 med beskrivning av syfte, frågeställningar (avsnitt 1.1), material och metod (avsnitt 1.2) följer en genomgång av tidigare forskning (kapitel 2). Först ges en historisk bakgrund för Sverige och Finland (avsnitt 2.1). I följande avsnitt redovisas de båda ländernas utbildningshistoria (avsnitt 2.2), uppfattningen om modersmålsundervisning som ett slags nationellt projekt och en översikt av svenskämnets utveckling (avsnitt 2.3). Denna del av forskningsgenomgången söker sätta in granskningen av läro- och kursplaner i ett historiskt, kulturellt och språkligt perspektiv. En sådan kontextualisering medverkar till att ge de undersökta texterna en social och kulturell ram. I kapitel 3 följer redovisning av avhandlingens teoretiska referensram och utgångspunkter. Här beskrivs och diskuteras läro- och kursplanernas historiska utveckling, ramar för och mål i läro- och kursplaner samt planernas koncipiering och implementering (avsnitt 3.1). I detta kapitel diskuterar och definierar jag även termer och begrepp inom textanalys, såsom diskurs, inter- och intratextualitet, verbs och substantivs funktion och betydelse i text, tema, propositioner, komposition och sakprosa (avsnitt 3.2). I kapitlets sista avsnitt (3.3) redogör jag för språkhandlingar, modalitet, agens, auktoritet, tilltal, omtal och intentionalitet.

I analysen av läro- och kursplanerna används genomgående ett komparativt perspektiv där motsvarande mål och anvisningar för svensk respektive finländsk gymnasieskola jämförs och diskuteras (kapitel 4). Analysen disponeras så att *Lgy 65* (Sverige) och *Grgy 85* (Finland) först ställs mot varandra och sedan ställs *Lpf 94* (Sverige) mot *Grgy 03* (Finland) i de tre analysavsnitten 4.1–4.3. Varje avsnitt avslutas med en kort sammanfattning. I denna del är analysen i avsnitt 4.1 mer översiktlig för att generellt påvisa läroplanernas karaktär gällande grundläggande teman och styrning, medan analysen i avsnitt 4.2–4.3 mer i detalj vill belysa dessa förhållanden. Analysen i kapitel 4 utgör grunden för en sammanfattande analys i kapitel 5 där jag söker urskilja karaktär och tendens i konstruktionen av läro- och kursplanerna. Detta kapitel innehåller också diskussion om undersökningens resultat med ställningstaganden till tidigare forskning. Avslutningsvis ges i kapitel 6 sammanfattande konklusioner av resultatet samt metodkritik och ett försök till framåtblickande för konstruktion av kommande läro- och kursplaner.

2 KULTURELL KONTEXT, UTBILDNING OCH ÄMNET MODERSMÅL

I detta kapitel ges en historisk bakgrund om Sverige och Finland med betoning på sociohistoriska och språkhistoriska förhållanden (avsnitt 2.1). Därefter redogör jag för hur undervisning i modersmålet svenska i Sverige och Finland gestaltat sig (avsnitt 2.2). Detta utbildningshistoriska perspektiv börjar med 1800-talet då modersmålsämnet på allvar etablerade sig i skolväsendet och fortsätter med 1900-talet då ämnet blir ett centralt läroämne i gymnasiet. I kapitlets sista avsnitt (2.3) avhandlas modersmålsämnets centrala roll i skolan och för samhällsutvecklingen.

2.1 Sverige och Finland – en historisk bakgrund

Grunden till det moderna Sverige lades under 1800-talet skriver Richardson (2004: 51–54) och anför flera skäl till detta. Sverige hade inte varit i krig sedan freden med Ryssland 1809, konstitutionella reformer genomfördes med ökad demokratisering som följd, liberalismen fick sitt genombrott och en genomgripande industrialisering skedde. Teleman (2003: 14) ser den då ökade sociala och geografiska rörligheten som ett betydande bidrag till en utjämning av klasskillnader. Under 1800-talet började frikyrkorörelsen, nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen växa sig starka och deras verksamhet förutsätter, menar Teleman (2003: 17), en rimlig nivå av läs- och skrivkunnighet hos befolkningen. Teleman (2003: 34) ser framväxten av det borgerligt patriotiska 1800-talssamhället som drog nytta av utbildningsexpansionen i läroverk och gymnasier som en av förutsättningarna för ett svenskt nationellt riksspråk i Sverige.

För 1900-talets Sverige pekar Teleman (2003: 19–21) på internationalisering och globalisering av politik, kultur och ekonomi som faktorer centrala för teknologisk och vetenskaplig utveckling. En aspekt av globaliseringen som kan vara intressant för min avhandling är den omfattande invandringen till Sverige från och med senare hälften av 1900-talet. Enligt Statistiska centralbyrån (2012) är Sveriges totala folkmängd år 2012 drygt 9,5 miljoner och av dessa är enligt Migrationsinfo (2011) ungefär 1,4 miljoner invandrare vilket motsvarar cirka 15 procent av befolkningen. Följaktligen talas det många olika språk i Sverige. Som Språkrådet (2011a) anger finns sedan den 1 april 2000 fem officiellt erkända minoritetsspråk i Sverige: finska, samiska, tornedalsfinska (meänkieli), jiddisch och romani. Tillsammans med svenska och teckenspråket finns sålunda sju inhemska språk men därutöver tillkommer cirka 200 andra språk som talas av nya invandrargrupper. En fingervisning om hur många språk som är aktuella i

gymnasieskolan ger *Tema Modersmål* (2011) som meddelar att information om varje gymnasieprogram finns översatt från svenska till totalt 36 språk.

Fram till 1809 utgjorde Finland en del av Sverige och det offentliga språket, riksspråket, var svenska medan den stora majoriteten av befolkningen i Finland utgjordes av finsktalande. När Finland blev en autonom del av Ryssland kom språkförhållandena att ändras genom att Finland 1863 fick en språkförordning som likställde finska med svenska i statsförvaltningen i angelägenheter för den finska befolkningen (Törnudd 1978: 10–11). Det tog dock avsevärd tid innan finskan nådde en likvärdig position med svenskan som administrationspråk. Under Finlands ryska tid var de styrandes mål att svenska skulle ersättas av ryska som statsförvaltningens språk medan finska skulle användas i övriga sammanhang (Jussila 1980: 1–2). Som motreaktion fanns en rörelse som strävade efter att skapa en svenskspråkig identitet över klassgränserna och rörelsen beskrivs av Allardt och Starck (1981: 166) som resultatet av ett nationellt uppvaknande och ett demokratiskt genombrott. Vid Finlands självständighet från Ryssland 1917 inleddes arbetet med att garantera tvåspråkigheten i Finland vilken befastes genom en språklag år 1922 (Törnudd 1978: 14–18). En ny språklag gäller från 2004 vars syfte är att bevara Finlands tvåspråkighet. Tillämpningen av den finländska språklagstiftningen har varit framgångsrik, eftersom Finland i stort har lyckats undvika språkkonflikter sedan första hälften av 1900-talet. Detta bestyrks av McRae (1999: 373) som i sin genomgång av språkliga konflikter och kompromisser i Finland ger det sammanfattande omdömet: ”The case of Finland suggests that language peace and language stability are distinct and separable core human values.”

Områden i Finland med stor svenskspråkig befolkning utgörs av delar av Nyland, Åboland, Österbotten och det enspråkigt svenskspråkiga Åland. Dessutom finns ett mindre antal så kallade språköar där svenska språket har lokala stödjepunkter (Lönroth 2009: 107–110). Dessa svenskspråkiga områden kallas av finlands-svenskarna själva ofta för ”Svenskfinland” (Thors 1986: 7). Dock är ”Svenskfinland” inte i första hand ett geografiskt avgränsat område utan snarare ett nätverk av svenskspråkiga institutioner, organisationer och föreningar (Beijar 1998: 37). Enligt Statistikcentralen (2012) uppgår Finlands invånarantal till drygt 5,4 miljoner i slutet av år 2011 och av detta antal är drygt 4,8 miljoner finskspråkiga (90 %), 291 000 svenskspråkiga (5,4 %) och 1 800 samiskspråkiga (0,03 %). Av den totala befolkningen har cirka 245 000 personer (3,9 %) något annat språk än finska, svenska eller samiska som sitt modersmål. De största grupperna med ett främmande språk som modersmål är de ryska, estniska, somaliska, engelska och arabiska grupperna.

Eftersom den finlandssvenska befolkningens relativa andel i Finland minskar och genom att allt fler svenskspråkiga bor i områden med finskspråkig majoritet eller dominans ökar antalet tvåspråkiga finlandssvenskar (Melin-Köpilä 1996: 13–16). Konsekvensen av de svenskspråkigas tvåspråkighet kan, menar Tandefelt (1992: 12, 20), bli att finlandssvenskarna osynliggörs. Eftersom tvåspråkighet är en given faktor i en språkbytesprocess påtalar Tandefelt (1988: 14–15) risken för språkförlust som innebär en gradvis minskad förmåga att använda ett språk i alla domäner. Många finlandssvenskars tvåspråkighet är därför komplementär så som den är för andra minoritetsspråkstalar (Lainio 2007: 300). Dessutom förtjänar det att påpekas att det lokala dialektbruket bland svenskspråkiga fortfarande är starkt levande på många håll i Finland, vilket gör att många inte bara växlar språk mellan svenska och finska utan också mellan svenska och den lokala dialekten (se Nyholm 2012: 165–170). Viktigt är även att minnas att för den finlandssvenska befolkningen utformas den språkliga standardnormen huvudsakligen i Sverige (Hansén 1988: 10). En definition av finlandssvenska ges i Nikula (1988: 384):

Finlandssvenska är den överregionala, icke dialektala svenska som i Finland talas och framför allt förstås av alla finländare med svenska som modersmål. Finlandssvenska skiljer sig sålunda i frågan om bruket på vissa punkter från rikssvenskan men eftersom det rör sig om varianter av samma språk med överregional funktion inom hela det svenska språkområdet förutsätter detta inte en särskild norm.

Nikulas definition synes i första hand ta fasta på talad svenska i vilken en viss variation förekommer, medan skriven sverigesvenska – i citatet ovan rikssvenska – och finlandssvenska enligt Thors (1986: 9) är ännu mer lika än de talade varianterna.

Lyngfelt och Wide (2009: 13–14) diskuterar vad svenska språket i de båda länderna kan kallas och de använder de sedvanliga termerna *sverigesvenska* och *finlandssvenska* när de diskuterar språkliga fenomen och särdrag i olika varieteter av svenska och termen *svenskan i Finland* när mer generella förhållanden för svenskan i Finland beskrivs. Detta är ett rimligt bruk, men jag kallar svenska språket i Sverige för *svenska* då det inte råder någon tveksamhet om vilken varietet som behandlas. Likaså kan *svenska* beteckna ämnet och kursen svenska som modersmål i båda länderna. Dessutom förekommer i avhandlingen termerna *standardsvenska* och *rikssvenska* för ett neutralt språkbruk som inte kopplas till lokala dialekter. Här är även skäl att definiera termerna *variant* och *varietet*, eftersom *variant* i en del av mina källor används i betydelsen *varietet* (jfr Thors 1986:9; Nikula 1988: 384). Med *varietet* menar Thelander (1974: 47) ”varje slag av subsystem i den repertoar som medlemmarna i en talgemenskap förfogar över”, och med *variant* förstås enstaka former som kan realiserats i en *variant*.

Sålunda är varietet, till exempel språk, dialekter och stilar, överordnad variant som är variation inom dessa subsystem.

För Sveriges del har svenska språkets ställning som majoritetsspråk i landet varit i det närmaste oproblematiserad under 1900-talet och språkvårdens organ har mest kunnat ägna sig åt så kallad korpusvård, vilket innebär standardisering, modernisering, kodifiering och elaborering av språket (Cooper 1989: 122–125). En tilltagande internationalisering med engelska som världsspråk kopplad till ny kommunikationsteknologi har lett till att svenskan förlorar domäner (se Svartvik 2000). Språkvården får i större utsträckning ägna sig åt så kallad statusvård för att söka hävda språkets ställning gentemot andra språk (Cooper 1989: 31–33). Möjligen har i Sverige en allmän känsla av svenska som ett hotat minoritetsspråk i Europa uppstått, vilket bland annat diskuterades i samband med Sveriges inträde i EU 1995, en diskussion som förs till exempel i samlingsverket *Svenskan som EU-språk* (2000) och i Josephson (2002).

För Finlands del har finlandssvenskarna en väl utbyggd svenskspråkig infrastruktur genom en långt gången kulturell och språklig autonomi. Svenska språket i Finland har, liksom finska språket, enligt grundlagen status som nationalspråk och därmed legalt skydd. En svenskspråkig finländare kan få hela sin skolgång från förskola och grundskola till gymnasium på svenska. Även högre utbildning finns på svenska. Emellertid har minoritetsspråkssituationen för svenskan i Finland accentuerats allt mer i takt med att finlandssvenskarnas andel av befolkningen minskat. Så debatteras i Finland bland annat kravet på obligatorisk svenska i de finskspråkigas utbildning och samhällets plikt att ge offentlig service på svenska (Palviainen 2011). Därför har statusvård, kampen för bruket av svenska inom olika domäner, under lång tid, och tidigare olik i Sverige, varit ett återkommande tema i debatten i Finland, vilket en läsare av till exempel de svenskspråkiga dagstidningarna *Hufvudstadsbladet* eller *Vasabladet* knappast kan undgå.

2.2 Utbildningshistoria: Sverige och Finland

Under 1800-talet expanderade utbildningsväsendet i Sverige genom införandet av allmän folkskola 1842 vars tidiga utveckling gällande statlig styrning skildras av Morawski (2010: 121–128). Svensson (1983: 20–21) framhåller att en folklig, grundläggande kompetens infördes genom att alla barn skulle lära sig läsa, skriva och räkna. Dessutom hade folkskolan en viktig uppgift som religiös fostrare (Thavenius 1999b: 32). För läroverkets del skedde övergången från den äldre latinska skolan till en modernare skola i början på 1800-talet genom att undervisning i

moderna språk och modersmål infördes och genom att läsning av svensk litteratur ökade (Thavenius 1999a: 13).

Den första halvan av 1800-talet är en etableringstid för modersmålsundervisningen i Sverige, och Thavenius (1999b: 21–22) pekar på flera faktorer som vittnar om ämnets då svaga position: ämnet hade inga egna mål eller metoder, det var brist på läroböcker och undervisningen sköttes av andra ämnens lektorer som bisyssla. Modersmålets ställning i läroverket stärktes på 1850-talet genom att ämnet togs in i kursplaner och gavs metodiska anvisningar, varför genombrottet för modersmålsundervisningen skedde under perioden 1850–1880 (Tarschys 1955: 96). Läroverkets undervisning i modersmålet på 1800-talet präglades av formalism, idealism och nationalism, och under tiden fram till tidigt 1900-tal bestod ämnet främst av språkliga moment (Thavenius 1999b: 21–23). Dock hade undervisning i svensk litteratur inletts på 1830- och 1840-talen (Thavenius 1999c: 119). Till saken hör att läroverken i slutet av 1800-talet var starkt beroende av universiteten genom att de akademiska examensbestämmelserna bestämde läroverkens kursplaner (Richardson 1963: 52). Generellt var högre utbildning under slutet av 1800-talet förbehållet ett fåtal, särskilt pojkar, och Richardson (1963: 16) nämner att vid denna tid gick endast 3–4 procent av samtliga pojkar i åldern 10–18 i någon högre skola. Flickskolorna var privata eftersom det då inte fanns några högre offentliga skolor för flickor (Richardson 1963: 222), men flickor kunde dock avlägga studentexamen från 1870 och Sverige fick sin första kvinnliga student 1871 (Thorén 1963: 29).

1900-talet kännetecknas av ett omfattande reformarbete gällande svensk skola. Svenskämnets position som det ledande humanistiska ämnet i läroverket befästes, påpekar Thavenius (1999a: 13–15), genom *Nya läroverksstadgan* (1905). Med denna stadga infördes undervisningsplaner för gymnasiet genom ämnesvisa anvisningar även om allmänna, metodiska sådana fortfarande saknades (Marklund 1987: 185–187). Stadgan av år 1905 medförde att modersmålet, som Martinsson (1991: 175) framhåller, ersatte latinet som skolans centrala bildningsämne och litteraturstudiet blev centralt i modersmålsämnet. Enligt Brink (1991: 186–190) ses perioden 1905–1945 som litteraturundervisningens storhetstid i det svenska gymnasiet, vilket bland annat beror på att modersmålet fick ett väsentligt ökat timtal. Litteraturundervisningen ansågs väsentlig i karaktärsdanande syfte, vilket var en funktion som latinundervisningen tidigare ansetts fylla.

Stadgan från 1905 gällde i huvudsak till 1965 då den första statliga läroplanen för gymnasiet i Sverige, *Läroplan för gymnasiet (Lgy 65)*, utkom. Med denna läroplan organiserades gymnasiet i fem linjer: humanistisk, samhällsvetenskaplig, naturvetenskaplig, ekonomisk och teknisk. Kursplanen i svenska gällde i stort sett

för samtliga tre- och fyåriga linjer. Andra reformer var att latinet blev ett frivilligt ämne och att kristendomsundervisning ersattes av religionsundervisning. Vidare avskaffades studentexamen med tillhörande censorssystem 1968. Snart ersattes *Lgy 65* av *Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70)*, vilken Marklund (1987: 240) ser som ett kortfattat ramverk innehållande gemensamma mål och riktlinjer för alla studievägar. Även om gymnasieskolan blev mer sammanhållen var kursplanerna i ämnet svenska ännu olika för treåriga, tvååriga och ettåriga linjer, men med den nya kursplanen för svenskämnet – *Supplement 80* (1982) – anvisades för första gången en gemensam kursplan i svenska för alla gymnasieelever.

Den 1 juli 1994 infördes nya läroplaner för samtliga skolformer i Sverige, däribland *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* för gymnasieskolan. I denna läroplan finns anvisningar om skolans värdegrund och uppgifter, allmänna mål och riktlinjer för verksamheten. Gymnasieskolans linjer ersätts i *Lpf 94* med 17 nationella kursformade treåriga program, vilka kan vara studieförberedande och/eller yrkesförberedande. Programmen är indelade i obligatoriska kurser, valbara kurser, individuella val och projektarbete (Skolverket 2011b). Varje nationellt gymnasieprogram innefattar åtta kärnämnen som är obligatoriska för alla elever: engelska, estetisk verksamhet, idrott och hälsa, matematik, naturkunskap, samhällskunskap, svenska eller svenska som andraspråk samt religionskunskap. Kursplanerna i kärnämnen fastställs av regeringen och för varje kurs finns ett fastställt antal gymnasiepoäng som mått på kursens omfattning i tid och arbetsinsats i förhållande till uppsatta mål (Skolverket 2009d). Övriga ämnen som ger respektive program dess egen profil kallas för *karaktärsämnen*. Nationella prov finns i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk men ingen avslutande examen.

I rapporten *Så styrs skolan* meddelar Skolverket (2008) att staten anger nationella ambitioner och krav som garanterar likvärdigheten för elevens utbildning medan kommunerna ansvarar för genomförandet av denna. Den enskilda skolan har frihet att välja innehåll och arbetssätt för att uppnå anvisade mål, vilka följs upp genom utvärderingar på nationell och kommunal nivå och på skolnivå. Skolan styrs alltså genom målstyrning i vilken en väsentlig del är att mäta elevernas resultat. Hur den processen till mål- och resultatstyrning varit för den svenska grundskolans vidkommande skildras utförligt av Wahlström (2002). Ett av Wahlströms (2002: 203) resultat är att den så kallade ansvarsdiskursen för skolan ändrats genom att resursstyrning ersatts av resultatstyrning. Denna innebär att likvärdigheten i skolan inte längre säkras genom tilldelning av lika resurser utan genom att uppsatta mål för eleverna nås. För gymnasiets del framhåller Egidius (2001: 126–127) i en kommentar till *Lpf 94* att statens intention med denna läroplan är att ge tydliga och utvärderingsbara mål med syftet att göra eleverna

delaktiga och självständiga i sin studiegång. Dock hyser Egidius farhågor om läroplanens verklighetsförankring, eftersom denna enligt hans åsikt fyllts med visionära beskrivningar. Jarlén (1995: 12) betonar å sin sida att statens intention med *Lpf 94* är att ge alla elever en gemensam bas i form av en gemensam värdegrund och tydliga mål och riktlinjer för skolans verksamhet.

En allt mer centraliserad styrning av skolan i Sverige gällde fram till 1970-talet (Richardson 2004: 139–143). Trots att formella anvisningar i olika grad varit och är lika för alla gymnasieelever hävdar Malmgren (1992: 40) att undervisningen i svenska planerats olika beroende på studieprogram eller linje. Malmgrens undersökning bekräftar att det kan vara lätt att ändra formuleringar i läroplanerna medan det är svårare att genomföra förändringar i praktiken. Svenskämnet har inte heller varit homogent under *Lpf 94* i alla fall vad gäller gymnasiet litteraturundervisning, vilket visas i Hultins (2006: 91–92) granskning av kursplanerna i svenska för denna läroplan. Dessutom innebär decentraliseringen av gymnasiet styrning möjligheten av eller risken för att undervisningen blir väl olikartad beroende på lokala förhållanden. Här anser Sundberg (2005: 268) att flexibilitet blivit en strukturerande princip i svensk skola, vilket kan leda till att motivation och engagemang splittras hos aktörerna i skolan genom att föränderliga krav och förutsättningar ständigt aktualiseras och vilka följaktligen ska bemötas. Emellertid kan det nuvarande sammanhållna svenska gymnasiet betraktas som i det närmaste obligatoriskt, eftersom över 90 procent av en årskull deltar i utbildningen. Dessutom inrymmer det svenska gymnasiet numera ett vitt spektrum av teoretiska och praktiska utbildningar varför svenskämnet sannolikt uppträder i mer mångskiftande former än tidigare.

Utbildningshistorien i Finland skiljer sig något beträffande svenskspråkiga och finskspråkiga. Nedan ges främst ett svenskspråkigt perspektiv delvis med information från källor som rör Vasa stad och landskapet Österbotten. Dock antar jag att intentionerna för det finländska gymnasiet oavsett språk är liknande de som Hansén (1992: 59) anför beträffande finländsk folk- och grundskola:

Modersmålsämnets innehåll, strukturella uppbyggnad, timantal och fördelning på årskurser har reglerades [sic!] av samma lagar och bestämmelser i den finska och svenska delen av den finländska skolan. Till en del har samma läsebok, nämligen *Boken om vårt land*, använts för båda språkgrupperna. Den gemensamma läsrepertoaren har gett eleverna, oberoende av språk, samma grundläggande kristet-nationella värderingar.

Författaren till den i citatet nämnda *Boken om vårt land* är Zacharias Topelius (1875) och läseboken förefaller ha haft en lång räckvidd i sin kulturella påverkan. Emellertid startade en allmän skolgång på grundnivå 1866, men inte förrän 1921

blev grundläggande utbildning på sex år obligatorisk i lag (Kyöstiö 1987: 36). För vidare utbildning över grundnivå strävade man under 1800-talets första hälft efter att åstadkomma en mångsidigare utbildning än den dittills enbart språkligt-humanistiskt inriktade (Andersson 1983: 12). Därför grundlades på 1840-talet gymnasier vilka var avsedda som obligatorium för dem som ville studera vidare på universitetet i Helsingfors som då var Finlands enda universitet.

Modersmålsundervisningen fick med tiden ökad betydelse även i Finland. Från 1856 infördes undervisning i svensk grammatik i högre elementarskolor och 1873 tilldelades modersmålet ett ökat antal veckotimmar i ett fullständigt läroverk (Krook 1949: 57). Modersmålet var fortfarande ett sidoämne och undervisningen vanligen ett utfyllnadsuppdrag för lärare i andra ämnen (Krook 1949: 57). Från 1883 inrättades reallyceer vid sidan av klassiska lyceer och utbildningen skulle nu inrymma även moderna kulturspråk, naturvetenskap, matematik och teckning. Krook (1949: 37–38) påpekar att en del av latinämnets undervisningstimmar överfördes till modersmålet. Vad gäller skillnaden i utbildningssituationen för finsk- och svenskspråkiga fanns på 1860-talet i Finland tre finska och 71 svenska läroverk, medan förhållandena ändrades drastiskt till 1920-talet då det fanns 116 finska och 48 svenska läroverk (Hansén 1988: 16). Omkring år 1900 var således en större finskspråkig bildad klass på kommande, eftersom det då fanns fler finskspråkiga studenter och läroverkselever än svenskspråkiga i Finland (Törnudd 1978: 10–11).

Det finländska skolsystemet reformerades kontinuerligt under 1900-talet men krigsåren 1939–1945 lämnade inte skolan oberört. Andersson (1983: 52–53) redogör för läroverkets ytterst bekymmersamma förhållanden genom att en del lektorer inkallades till krigstjänst. Dessutom stängdes alla läroverk efter krigsutbrottet 1939 och användes i somliga fall som krigssjukhus, men trots krig förekom en utveckling av skolan. I en lektionsplan från 1941 framhålls enligt Andersson (1983: 56–57) skolans uppgift att inte bara meddela kunskaper utan att också uppfostra eleven och utveckla elevens anlag, känslor och karaktär. Lektionsplanen markerar även lärarens uppgift: ”Han bör strängt följa principen: man bör lära förhållandevis få saker, men göra det grundligt. I kvantitativt avseende må fordringarna vara lindriga, i kvalitativt avseende stränga” (citerat från *Grgy* 85: 7). Lektionsplanen uttrycker här lärarens plikt att ge eleven grundläggande kunskaper och färdigheter, vilket för modersmålsämnets del kan tolkas som att eleven ska ha god muntlig och skriftlig språkfärdighet.

Efter krigsåren tog utvecklingen för grundskola och gymnasium mer markerat skilda vägar och gymnasiet indelades i tre linjer: språklinjen, matematiklinjen och reallinjen (Andersson 1983: 62–63). Inte förrän vid mitten av 1980-talet kom den

första samlade, nationella läroplanen för gymnasiet, *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985* (Grgy 85), och i början på 2000-talet kom den senaste läroplanen *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* (Grgy 03). Båda läroplanerna innehåller grunderna för uppgörande av en lokal läroplan. Det finländska gymnasiet är kursformat sedan införandet av Grgy 85 och gymnasiestudierna består numera av obligatoriska, fördjupade och tillämpade kurser varav de fördjupade kurserna är valfria (Grgy 03: 17). Varje studerande har att göra upp ett eget studieprogram innehållande kurser av nämnda kategorier utifrån läroplan och en årsplan (Grgy 03: 10). Hela lärokursen är planerad för tre år och innehåller minst 75 kurser och varje kurs bedöms när den är slutförd. Gymnasiestudierna avslutas med en studentexamen.

För den svenskspråkiga minoriteten i Finland, det vill säga finlandssvenskarna, kan läroplanen och kursplanen liksom undervisningen i svenska som modersmål spela viktiga roller när det gäller att bevara och utveckla svenska språket. Så menar Hansén (1988: 31) att det har skett en medveten favorisering av det så kallade högspråket, det vill säga standardsvenska, i modersmålsundervisningen på den svenskspråkiga sidan. Attityden till dialektala och finskinfluerade särdrag i språkbruket har därmed varit restriktiv (Melin-Köpilä 1996: 14), eftersom många finlandssvenska elever har dialekt som förstaspråk. Här visar Nyholms (2012: 166–167, 178) undersökning av dialektbruket bland Närpesungdomar att dessa talar både dialekt och standardsvenska men i olika situationer. Ungdomarna använder dialekt främst i kommunikation med familjemedlemmar och vänner. Attityden till den egna dialekten är positiv och dialekten är en del av ungdomarnas sociala identitet.

Därmed är det inte osannolikt, anser Brunell (1992a: 39–40), att skolan kan vara den enda kontext där barn och ungdomar möter det som han kallar finlandssvenskt högspråk, det vill säga standardsvenska. Brunell anser därför att lärarna bör vårda sitt eget språkbruk och ta ansvar för att utveckla detta högspråk. Den finlandssvenska skolan spelar enligt Brunell (1992b: 8) en central roll som bärare av språk och kultur för en minoritet som likt finlandssvenskarna starkt interagerar med ett omgivande finskspråkigt majoritetssamhälle. Även Hansén (1991: 387) betonar läroplanernas samlade roll för finlandssvensk folk- och grundskola och en för svenskheten i Finland konsoliderande funktion. Skolans undervisning har, menar han, gett och ger en systematisk språkpåverkan på eleverna genom modersmålets funktion som undervisningsspråk och läroämne och därmed som attitydpåverkare och introduktör i svensk kultur. Schybergson (1986: 56) framhåller hur starkt modersmål och finlandssvensk identitet är förknippade med varandra och att det existerar ett levande intresse för svensk språkvård i den svenskspråkiga minoriteten. Detta är något som Schybergson anser vara

utmärkande för de svenskspråkiga skolornas modersmålsundervisning. En utredning av Gullberg (2007: 166) visar att gymnasierectorer och skoltjänstemän betonar de finlandssvenska gymnasiernas funktion som lokala kultur- och bildningscentrum.

I en undersökning av svenska skolor i Helsingforsregionen av Kovero och Londen (2009) söker författarna kartlägga elevers uppfattning och reflekterande kring identitet, skola och svenska språkets betydelse i elevernas vardag. Undersökningen genomfördes 2005–2007 och informanterna utgörs av elever både i grundskola och på gymnasium och flertalet av eleverna kommer från tvåspråkiga hem (Kovero & Londen 2009: 21–25). Resultatet av undersökningen visar föga överraskande att svenska språket har stor betydelse för elevernas språkliga identitet (Kovero & Londen 2009: 98). Författarna drar den slutsatsen att svenska skolor i Finland är av central betydelse för hur tvåspråkiga barn och ungdomar väljer att identifiera sig språkligt och kulturellt, men att skolan inte ensam kan klara uppgiften att utveckla en god och varierad behärskning av svenska. För detta krävs även insatser av individen själv och av föräldrarna (Kovero & Londen 2009: 99–100).

Hansén (1992: 59–60) för tanken så långt att undervisningen i modersmål och utbildningsinstitutionen har medverkat till att ”homogenisera” individerna i det finländska samhället. Trots mycket stora förändringar i omvärlden har ändå läroämnet modersmål hållit sig stabilt vad gäller innehåll och textkonstruktion i läroplanen under 1900-talet (Hansén 1992: 53). Generellt sett har träning av språkets standardnorm varit modersmålsundervisningens centrala uppgift oberoende av språkgrupp (Hansén 1991: 405). Visserligen gäller Hanséns resultat grundutbildning, men sannolikt är dessa giltiga för gymnasiet genom att det finns en progression från grundutbildning till gymnasium. Eftersom Hanséns (1992) och Brunells (1992b) forskning gäller tiden före *Grgy 03*, kan det vara svårt att avgöra om slutsatserna gäller även efter denna läroplans ibruktagande. Dock förefaller inte den statliga styrningen av gymnasiet i Finland varit så strikt före 1985, eftersom gymnasiet tidigare styrdes med hjälp av läsplanen, det vill säga timfördelningen, och anvisningar för enskilda lärokurser (*Grgy 85*: 7). I och med *Grgy 85* gavs ett tydligare och mer samlat grepp i anvisningarna och att regelstyrning ersattes av målstyrning (*Grgy 85*: 9–10). Mitt samlade intrycket av gymnasiet i Finland är att det är teoretiskt inriktat med tanke på vidare studier. Genom att studierna avslutas med en studentexamen bör detta ge likvärdighet i utbildningen men även styra undervisningsformerna till vissa delar.

Viktiga aktörer genom utbildningshistorien är lärarna. Under 1800-talet hade läroverkslärarna i Sverige, senare kallade ämneslärare, inte någon egentlig

lärarutbildning (Carlgren & Marton 2000: 96–97). Efter universitetsexamen som filosofie magister och efter ett provår som lärare kunde man få anställning som lärare. Någon omfattande pedagogisk och metodisk utbildning ansågs inte nödvändig. Sammansmältning av seminarietraditionen (folkskollärarutbildning) och läroverkslärartraditionen skedde sedan successivt under 1900-talet (Carlgren & Marton 2000: 98). År 1968 sammanfördes dessa utbildningstraditioner till utbildning av klass- och ämneslärare i lärarhögskolor och då försvann också ämneslärarnas provår. Skog-Östlin (1984: 53, 112) anför att reformen 1968 tog hänsyn till att läroverkslärarutbildningen inte var anpassad till eleverna i läroverket. Därför infördes en praktisk-pedagogisk utbildning dels med en förberedande utbildning i början av universitetsstudierna, dels med en avslutande utbildning med två terminer vid lärarhögskolan. Lärarutbildningen blev därmed en yrkesutbildning.

Utbildningsreformerna skedde sedan snabbt under den senare delen av 1900-talet i Sverige. Gymnasielärarutbildningen reformerades 1988 genom att de olika gymnasielärlinjerna fick ett gemensamt utbildningsprogram men med olika inriktningar beroende på ämne. Från 2001 utbildas lärare för grundskola och gymnasium i ett gemensamt program med olika inriktningar (Linné 2010). Emellertid har den svenska riksdagen beslutat om en ny lärarutbildning till vilken studenter antagits från och med höstterminen 2011. Den tidigare gemensamma lärarexamen ersätts av fyra nya examina: förskollärarexamen, grundläraresexamen, ämnesläraresexamen och yrkesläraresexamen, där gymnasielärarna åter får en egen utbildning och examen, ämnesläraresexamen, om än till vissa delar gemensam med blivande högstadielärares. I Josephson (2012) redogörs för den viktiga relationen mellan språkvetenskap som vetenskaplig disciplin och svensklärarnas utbildning och verksamhet. Sammantaget urskiljer Josephson (2012: 96) fyra faktorer som påverkat lärarutbildningen: inomvetenskaplig utveckling, organisatoriska förändringar av skolan, samhällsliga förändringar av materiell och ideologisk natur samt aktörer med intressen i utbildning. Lärarutbildningen har sålunda med tiden förändrats både till form och till innehåll.

För Finlands del påbörjades utbildning av lärare vid akademien i Åbo i slutet av 1700-talet under ledning av professor Henrik Gabriel Porthan. Från 1806 organiserades vid akademien ett pedagogiskt seminarium, där lektorn i pedagogik, sedermera professor, Henrik Snellman undervisade, men verksamheten blev kortvarig på grund av universitetets flytt till Helsingfors på 1820-talet (Iisalo 1979: 12–13). För blivande läroverkslärare startade en på pedagogisk grund systematiskt handledd undervisningspraktik genom inrättandet av en normalskola i Helsingfors 1864 (Iisalo 1979: 35). Ett intressant inslag i Kuikkas (2005: 8–9) historik över finsk lärarutbildning är att svenskspråkiga

lärare, eller blivande sådana, i Finland vid den tiden bekantade sig med lärarseminarier i Sverige. Att märka är att det redan på 1860-talet fanns någon form av kontakt mellan lärarutbildningarna i Sverige och Finland. Den senare delen av 1800-talet ser Iisalo (1979: 96–98) som en utvecklingsperiod för pedagogisk vetenskap och lärarutbildning, där ämnen som didaktik och psykologi blev mer centrala, en utveckling som fortsatte under 1900-talet och där inga större förändringar skedde förrän omkring 1939.

Lärarutbildningen var under 1900-talet geografiskt tämligen spridd men den överfördes på 1970-talet till lärarutbildningsenheter vid olika universitet och högskolor som fick ta hand om pedagogisk vetenskap för både grundskola och gymnasium. En finländsk ämneslärarexamen kräver än i dag omfattande ämnesstudier med magisterexamen som krav och dessutom pedagogiska studier. Studierna tar i regel fem år. För de svenskspråkiga lärarna sker de pedagogiska studierna vid Åbo Akademi i Vasa (OAJ 2008).

I Sverige och Finland är nioårig grundskola obligatorisk. I Sverige studerar över 90 procent av en årskull vidare på gymnasiet medan siffran i Finland är runt 50 procent (Skolverket 2010; Statistikcentralen 2011). Siffrorna är inte helt jämförbara eftersom många ungdomar i Finland studerar vidare efter grundskolan, men då i skolformer som i Sverige kan inrymmas inom benämningen gymnasieskola, medan det i Finland i stället kan handla om yrkesskola med teoretisk inriktning. Den utbildningsmässiga situationen kan alltså beskrivas som snarlik i de båda länderna även om beteckningarna för studieformerna kan vara olika.

Enligt Skolverkets (2011a) statistik är antalet gymnasieskolor i Sverige 1 015 med ett totalt elevantal om 385 712. Andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen var under början av 2000-talet cirka 75 procent av alla lärare (Skolverket 2009c). För Finlands del anges i en lägesanalys av Geber och Lojander-Visapää (2007: 8) att de finlandssvenska gymnasieenheter med dimissionsrätt, det vill säga rätt att verkställa avgångsexamen, är 38 till antalet. Enligt statistik från hösten 2006 har de finlandssvenska gymnasierna 6 791 elever, och en årskull är i medeltal 2 200 elever. Det finlandssvenska elevantalet utgör cirka 5,4 procent av totala antalet gymnasister i Finland vilket motsvarar den svenskspråkiga andelen av Finlands befolkning. De finskspråkiga gymnasierna är 401 till antalet med totalt 118 000 elever och 40 000 elever per årskull. Av intresse kan dessutom vara att omkring 8 procent fler än dem som officiellt är registrerade som svenskspråkiga valt svenskspråkig skola (Geber & Lojander-Visapää 2007: 10). Lärarsituationen i Finland beskrivs av Geber och Lojander-Visapää (2007: 14)

som god, eftersom 96 procent av lektorstjänsterna är besatta med formellt behöriga lärare.

Skolformen efter den allmänna grundutbildningen har haft olika benämningar. Benämningen *gymnasium* har använts i Sverige sedan 1620-talet men under tiden 1849–1968 användes även benämningen *läroverk*. Med införandet av *Lpf 70* benämns skolformen numera *gymnasieskola*. Med *läroverk* har det i Finland avsetts flera olika skoltyper vilka i allmänhet lett till studentexamen. Fullständiga läroverk, *lyceer*, bestod av mellanskola och gymnasium och upprätthölls av staten fram till grundskolereformen på 1970-talet. Skolstadiet motsvarande läroverk benämns numera i Finland *gymnasium*.

Eftersom examination och betygssättning beskrivs av bland andra Marklund (1987: 267–268) som direkta eller indirekta läroplanstolkningar finns det skäl att kort beröra skolans kunskapskontrollerande och utvärderande verksamhet. Exempelvis kan proven styra skolans verksamhet genom val av det lärostoff som examineras och kontrolleras.

För Sveriges del utfärdades 1862 en kungörelse om införandet av en examen som avslutade studierna vid de högre elementarläroverken. Thorén (1963: 9–12) framhåller att kungörelsen var ett försök från statsmaktens sida att strama upp examinationen och göra den mera enhetlig med tydligare krav. I dagligt tal kallades examen för studentexamen men den formella beteckningen var avgångsexamen till 1878 då den döptes om till mogenhetsprövning. I och med 1905 års läroverksstadga blev även den formella beteckningen studentexamen. Generellt var examination en väsentlig del av det svenska läroverkets arbete berättar Marklund (1987: 269–271), och särskilt betungande för både examinander och lärare var den krävande studentexamen under slutet av vårterminen. Under studentexamens tid hade modersmålet en central ställning i examinationen vad gäller skriftlig framställning (Ullstad 1963: 90–91), och att bli godkänd i svensk uppsats var från början ett fundamentalt krav. När studentexamen och censorväsendet avskaffades 1968, ansågs en enhetlig bedömning av elevernas prestationer viktig även i fortsättningen. Därför infördes med *Lgy 65* centrala prov i vissa ämnen, bland annat svenska, utarbetade av Skolöverstyrelsen (Marklund 1987: 283–288). De centrala proven klassas av Marklund (1968: 86–87) som det då viktigaste hjälpmedlet för betygssättning.

För Finlands del säger historiken på Studentexamensnämndens (2009) webbsida att studentexamen växte fram ur inträdesproven vid akademien i Åbo, där examinandernas kunskaper prövades i kristendom och latin. Studentexamen knöts 1852 till gymnasiets lärokurs och skriftliga prövningar infördes, tidigare var prövningen endast muntlig, och med detta var studentexamen mer formellt

inrättad. Krook (1949: 194) kompletterar historiken med att examen avlades i modersmålet, det andra inhemska språket, latin och matematik. Utöver de skriftliga proven gavs en muntlig studentexamen i religion, historia och främmande språk inför universitetslärare i Helsingfors. Studentexamensnämndens (2009) historik berättar också att en förordning 1919 fastslog att studentexamen omfattar fem obligatoriska prov: modersmålsprovet, provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, matematikprovet och realprovet. Antalet obligatoriska prov minskade till fyra 1947. Under 1990-talet har formerna för studentexamen i Finland förändrats så att man söker ge större valfrihet i examen genom att den innehåller fyra obligatoriska prov samt extra prov som examinanden väljer själv. Obligatoriskt för alla är provet i modersmål och utöver detta väljer examinanden tre andra obligatoriska prov bland följande fyra prov: det andra inhemska språket, främmande språk, matematik och realämnen. Tendensen på senare år har varit att allt fler finskspråkiga examinander väljer bort det andra inhemska språket, det vill säga svenska (Studentexamensnämnden 2012). Svenska språket i Finland har därmed förlorat terräng i en offentlig domän genom valbarheten i studentexamen och en konsekvens kan vara att allt fler finskspråkiga får en sämre behärskning av svenska.

2.3 Ämnet svenska som modersmål

Detta avsnitt inleds med en beskrivning av modersmålsundervisningens uppkomst och en diskussion om modersmålsundervisning som ett så kallat nationellt projekt (avsnitt 2.3.1), varefter en bakgrund till och karakterisering av skolämnet svenska som modersmål följer (avsnitt 2.3.2).

2.3.1 Modersmålsundervisning som nationellt projekt

En diskussion om modersmålsundervisning som nationellt projekt kräver definitioner av begreppen *nation* och *stat* i synnerhet som avhandlingens syfte är att undersöka statens vilja i läro- och kursplaner. Anderson (1991: 21–22) definierar *nation* som en ”föreställd politisk gemenskap” där gemenskapen föreställs som begränsad och suverän. I Anderson ges inte någon klar definition av *stat*, medan Gellner (1997: 13–17) definierar båda begreppen. För Gellner (1997: 14–15) är *staten* en utveckling av samhällelig arbetsdelning, där staten med alla sina institutioner upprätthåller en viss ordning. Staten är alltså en uppsättning instanser eller institutioner vilka Gellner (1997: 15) exemplifierar med polis och domstolar. Denna definition är möjlig även för mitt syfte men med tillägget att även skolan, fastän Gellner inte nämner den, upprätthåller viss ordning och därmed bidrar till

att konstituera staten. *Nation* är för Gellner (1997: 17–19) ett mer svårfångat begrepp, men enligt honom innebär det att två människor tillhör samma nation om de delar samma kultur och om dessa två kan känna igen varandra som tillhörande samma nation.

Att tillhöra en nation handlar sålunda om gemenskap, och Gellners (1997: 17–19) definition påminner om den föreställda gemenskap som Anderson (1991: 21–22) resonerar om. Gemenskapen är föreställd, menar Anderson (1991: 21–22), eftersom endast en liten minoritet av nationens medlemmar kommer att känna, träffa eller höra talas om mer än en liten minoritet av nationens andra medlemmar. Gemenskapen är begränsad eftersom nationen är avgränsad på något sätt – ingen gigantisk universell nation finns – och den är suverän genom att i huvudsak styra över sina egna angelägenheter. Att nationen upplevs som en gemenskap trots ojämlikheter mellan medlemmarna beror på att den ”betraktas som ett djupt, horisontellt kamratskap” (Anderson 1991: 22). Kamratskapet, gemenskapen, skapas genom kommunikation, och skolans fostrande och utbildande uppgift är i hög grad kommunikativ vilket ger skolan en central roll för nationsgemenskapen. En lämplig men vid definition av *nation* grundad i Gellner (1997) och Anderson (1991) är följaktligen helt enkelt gemenskap. Sannolikt, menar jag, har uppkomsten av Internet delvis ändrat synen på gränserna för den föreställda gemenskapen, vilket medfört att gemenskapen yttrar sig i andra former och i annat innehåll även om gemenskapen fortfarande likväl är föreställd. Så är Kamens (2012: 199) av åsikten att nationer, eller stater, har blivit mer öppna med konsekvensen att det finns ett ökat stöd för etnisk diversitet inom nationen. En orsak till detta ser Kamens i att allt fler har högre utbildning än tidigare och därför ser sig som ”global citizens”. Sålunda kan innebörden i begreppet medborgarskap vidgas från något avgränsat nationellt till något vidare globalt (Kamens 2012: 199). Stöd för dessa tankar finns bland annat i det faktum att Sveriges och Finlands medlemskap i EU i någon mån har reducerat dessa staters suveränitet (se Christie 1998: 219).

I den föreställda gemenskapen existerar en *kultur* vilken kan betraktas som ”inlärda gemensamma värderingar, traditioner, idéer, handlingsmönster och ritualer som fungerar som ett kitt som håller samman ett samhälle” (Lassus 2010: 45). Att vissa värden och värderingar delas i ett samhälle kan uttryckas som att det finns en gemensam värdegrund som en central del av kulturen. Lahdenperä (2001: 116) framför att ordet *värdegrund* kom i allmänt bruk i Sverige först på 1990-talet och påpekar att det används exempelvis i officiella texter om barnuppfostran såsom läroplaner. I ett resonemang kring innebörden av *värdegrund* anför Lahdenperä (2001: 116) att *värde* skapas av *värderingar* av skiftande slag och värderingar kan motiveras men inte bevisas. Värderingars

funktion är att ta ställning till olika fenomen genom individers och institutioners tyckande, prioriteringar, attityder och reaktioner. Eftersom läroplaner anvisar värden och värderingar – med andra ord ger en värdegrund – är en slutsats att läroplanerna innehåller obevisade eller obevisbara utsagor om centrala förhållanden rörande individ och samhälle. Knappast kan det heller vara annorlunda, eftersom värdegrunder är kontextuella överenskommelser i en gemenskap och sådana överenskommelser behöver knappast bevisas utan endast accepteras (jfr Searle 1999: 148–149).

Historiskt sett vad gäller stat och nation och språkbruk var latinet det språk som dominerade offentliga texter i det medeltida västeuropeiska samhället och den högre utbildning som fanns att tillgå (Wollin 2004). En ökad användning av inhemska folkspråk som administrationsspråk möjliggjordes av tryckteknologins utveckling under 1400- och 1500-talen, vilket ledde till en minskning av latinets dominans (Anderson 1991: 47–50). Eftersom talade varieteter av folkspråk kunde vara mycket olika, krävde skrivande och skrift på folkspråken en standardisering av dessa för enklare och tydligare kommunikation. Så småningom växte det genom den skriftliga folkspråkskulturen fram en föreställning om att man som individ tillhör en nationell gemenskap med mer bestämda territorier, en gemenskap där folkspråket med tiden blev ett maktspråk med ytterligare standardisering som följd (Anderson 1991: 53–54). En ökad allmän läs- och skrivkunnighet under 1800-talet liksom utvecklingen inom handel, industri, kommunikationer och statsapparaten bidrog till ett språkligt enande av nationerna (Anderson 1991: 82).

I och med en allt fastare etablering i nationalstater homogeniserades institutioner som skola, militär, massmedier och sjukvård genom att de organiserades inom statens ramar. Institutionerna vände sig till medborgarna på statens territorium och på så vis etablerades den nationella principen som ett naturligt och riktigt sätt att ordna världen. De människor som bodde på nationens territorium blev folket och fick politiska rättigheter och skyldigheter som knöts till nationalstaten (Anderson 1991: 21; se även Gellner 1997: 11–19). En viktig del av nationalstaten utgörs av skolan, och därför kan skolans historia inte studeras isolerat utan det är relevant att som Richardson (2004: 11–12) betrakta skolan som en del i en politisk, ekonomisk och social verklighet. Förenklat kan, framhåller han, skolans relation till samhället analyseras antingen som en funktion av samhällsfaktorer eller som ett instrument för att förändra samhället. Sambandet mellan samhällets och skolans utveckling diskuteras även av Egidius (2001: 21–23) som ser skolans förändring som ett resultat av olika gruppers strävan efter inflytande. Också Deweys (1999: 137) arbete om lärande, utbildning och demokrati går att anknyta till uppfattningen att utbildning är beroende av

samhälle, politiska positioner och sociala ideal, eftersom den utbildning samhället vill ålägga individerna relateras till visioner om ett framtida samhälle.

En enad nation behöver ett standardspråk som fungerar som kommunikationsmedel i offentliga domäner. Detta innebär att en varietet av modersmålet, eller flera i officiellt flerspråkiga nationer, väljs som norm, vilken/vilka fungerar som en kanon som skapar och stöder vissa normer och föreställningar och utestänger andra (Thavenius 1999d: 138–140). Skolans undervisning i modersmålet är här central, eftersom den av praktiska och pedagogiska skäl i regel väljer en norm. Så har en dominerande språklig och litterär norm för modersmålsundervisning skapats genom lagstiftning och genom den dagliga undervisningens rutiner, men framför allt genom en ideologisk konsensus om behovet av en nationell identitet varför undervisningen har varit delaktig i folkuppfostrandet. Därför kan modersmålsundervisningens fastare etablering i Sverige under slutet av 1800-talet, som Thavenius (1999d: 138–140) beskriver den, ses mot behovet av att skapa och vidmakthålla en enad nation och ge landet en position i Europa (jfr Anderson 1991: 53–54; Teleman 2003: 28).

Modersmålsundervisningens ökande roll i Finland under 1800-talet var en del i strävan att skapa en sammanhållen nation, men här hade man två nationella språk att ta hänsyn till och Hansén (1988: 3–4) uppmärksammar de finska och svenska språkens samlande och splittrande roll i detta sammanhang. Halila (1949: 421–426) anser att folkskolan var ett redskap i de båda språkgruppernas kamp för att stärka språkens ställning under sent 1800-tal. Även för den högre utbildningen var ”språkfrågan” aktuell. De så kallade fennomanerna kämpade för att inrätta ett högre finskt undervisningsväsen för att möjliggöra en övergång till finska som offentligt språk. Utbildning av medborgarna är alltså central i strävan mot ett utvecklat samhälle, men utbildning kan även ses som ett nationellt projekt med syfte att vidmakthålla och stärka gemenskapen inom ett samhälle eller en nation.

Numera är grundutbildningen tämligen enhetlig även om en ökad differentiering sker i slutet av denna (Lundgren 1979: 101). Utvecklingen tycks delvis stämma överens med Gellners (1997: 43–45) tankar om att den mesta utbildningen i ett industrialiserat samhälle är allmän utbildning genom att inte vara specifikt knuten till någons yrkesmässiga verksamhet och genom att utbildning föregår yrkesverksamhet. Gellner menar att det industrialiserade samhället är det mest specialiserade någonsin, men att utbildningssystemet i detta samhälle är det minst specialiserade och det mest universellt standardiserade som någonsin existerat (jfr Dewey 1999: 161). Utvecklingen av utbildningssystemet har medfört att man inte längre respekterar informellt eller förtroligt överförande av färdigheter utan att man är beroende av formella meriter såsom examensbetyg. Kultur och kunskap

förmedlas av utbildningssystemet, varför utbildning är människans värdefullaste investering och det är utbildningen som bestämmer hennes identitet (Gellner 1997: 54). Individens möjlighet att uppnå respekt och position i samhället men också processen att finna sig själv grundar sig därför till stor del på utbildning. Dock finns kritiska röster som Hägg (1984: 81–94) som i ett tidigt inlägg i skoldebatten menar att skolan inte längre handlar om att meddela eleverna kunskap utan mer om att sysselsätta dessa. En tolkning av Gellners (1997) och Häggs (1984) tankar är att det kan föreligga en diskrepans mellan intentionerna i styrdokumentet och utfallet av den faktiska undervisningen (jfr Malmgren 1992; Hultin 2006).

2.3.2 Svenska som modersmål som ämne i skolan

Beteckningen på ämnet svenska som modersmål har skiftat genom historien. *Modersmål* är en i Sverige äldre ämnesbeteckning, vilken ändrades till *svenska* i samband med införandet av *Lgy 65*. I Finland användes beteckningen *modersmål* för svenska fram till *Grgy 03*, varefter ämnet heter *modersmål och litteratur, svenska som modersmål*. Dessutom finns ämnet *det andra inhemska språket*, vilket avser finska eller svenska beroende på elevens modersmål. Enligt ett regeringsbeslut i Sverige 1996 avser termen *modersmål* numera det eller de språk som talas i hemmiljö, tidigare benämnda *hemspråk* (Utbildningsutskottets betänkande 1996/1997:UbU12). En förändrad kulturell kontext med ökad flerspråkighet har medfört att modersmålsundervisning i Sverige inte längre behöver betyda undervisning i svenska språket. Dock använder jag termen *modersmål* i betydelsen svenska språket, vilket motiveras med att avhandlingen har ett diakront perspektiv där äldre styrdokument med modersmål avser just svenska.

Thavenius (1991: 72) understryker att ett ämnes beteckning inte ska tas som intäkt för någon inre enhet, identitet eller kontinuitet i ämnet. Som Selander (2001: 126) framhåller är olika läroämnens avgränsning och kunskapskrav historiskt och socialt godtyckliga. Ämnesindelning av skolans undervisning har kritiserats som ett sätt att göra våld på verkligheten, men Svedner (1981: 7) försvarar ämnesindelning med att denna ger möjlighet att strukturera verkligheten så att den blir gripbarare för studier. I sin analys av utbildningssystem talar Bernstein (1977: 88) om *klassifikation* för att markera gränser mellan olika ämnen. Klassifikationen kan vara svag eller stark beroende på i vilken grad ämnets innehåll avgränsas mot andra ämnen. Klassifikation är ett användbart begrepp i min avhandling även om det här primärt inte handlar om gränser mot andra ämnen utan om vilket innehåll i svenskämnet som betecknas som viktigt av

styrdokumentens författare, uppdragsgivare eller tillskyndare. Dock bidrar ämnesklassifikationen i sig till avgränsning mot andra ämnen. För klassifikation av ämnen urskiljer Thavenius (1999a: 16–18) ett *teknologiskt perspektiv* i vilket ett ämnes innehåll och form bestäms genom utveckling av ämneskunskaper och pedagogiska metoder. Thavenius urskiljer även ett *sociologiskt perspektiv* i vilket ämnets innehåll och form styrs av dominerande samhällsintressen som vill slå vakt om egna intressen och behov. Lärare, skolor, ämnesföreningar och andra kan verka för hur ämnet ska definieras och konkretiseras i undervisningen.

För Sveriges del har *Svenskläraryörelsen* argumenterat för svenskämnet innehåll och position i skola och samhälle vilket belyses av Martinsson (2012: 17), som urskiljer två huvudtyper av aktiviteter för förelsen. Den ena är att vara remissinstans genom att yttra sig över betänkanden och skrivelser från myndigheter, och den andra är att uppvakta politiker och att initiera och delta i en debatt om ämnet (jfr Josephson 2012: 96). Förelsen kan därmed försöka vara opinionsbildande. Martinsson (2012: 33) anser att genom den moderna samhällsutvecklingen har svenskkläraryörelsens roll i viss mån övergått från att vara en remissinstans med en hög grad av legitimitet till att vara ett särintresse för svenskklärare. Möjligen är detta en negativ utveckling, menar Martinsson. Som jag tolkar detta kan förelsen genom att betraktas som ett särintresse riskera att mista legitimitet, eftersom ett särintresse förmodligen inte intar ett önskvärt helhetsperspektiv på skolans verksamhet.

I Finland bevakas modersmålets intressen av *Svenska modersmålskläraryörelsen Finland rf*, (2013) (SLMF). Detta sker genom att förelsen samarbetar med Utbildningsstyrelsen och genom att den är remissinstans och ger utlåtande i frågor där modersmålskläraryörelsens ställningstagande anses viktigt. Vidare samarbetar förelsen med representanter för de finlandssvenska censorerna och provgruppen. Förelsen har även kontakter med andra aktörer i Norden som arbetar med språkfrågor relaterade till modersmålsundervisning. Likt sin motsvarighet i Sverige – Svenskkläraryörelsen – tycks SMLF ha både en reaktiv och aktiv roll för modersmålsämnet. För Finlands del finns problematiken med modersmålsämnet avgränsning mot andra ämnen belyst hos Hansén (1991).

Att svenskämnet innehåll har förändrats genom historien beror på att synen på vad som är nödvändiga kunskaper ändrats i takt med samhällets utveckling (Heith 2006: 15–17). Som jag förstår det är inte klassifikation något statiskt utan något dynamiskt som ständigt förändras och därför inrymmer svenskämnet liksom andra ämnen både tradition och förändring. Emellertid kan traditionens makt vara stor genom att ämnets innehåll kvarhållits oförändrat liksom genom att den pedagogiska formen kan ha stelnat i gamla mönster. Detta formuleras pregnant av

Thavenius (1999a: 17) som skriver att ”gamla föreställningar och undervisningsmetoder kan ha en häpnadsväckande livskraft utan något stöd i aktuell forskning”. För svenskämnets del anför Thavenius undervisningen i grammatik som exempel på ett moment med låg förändringstakt. Inte heller svenskämnet, som Thavenius (1999a: 16–18) påpekar, kan lika litet som andra ämnen ges någon absolut definition utan ämnet omformas genom samhällets utveckling. Den officiella läroplansideologin har förmodligen inte alltid uttryckts i skolors och lärares praktik (Hansén 1991: 37). Det kan därför vara svårt att beskriva hur undervisningen verkligen gestaltat sig i klassrummen med lärare och elever som aktörer. Tarschys (1955: 8) har här en tänkvärd formulering: ”Bakom torra sifferuppgifter om timmarnas antal och några ord i en årsredogörelse kan likaväl dölja sig den torftigaste andliga spis som en värmande och väckande undervisning.”

Svenskämnet är ett ämne, menar Teleman (1991: 27–30), som kan ha svårigheter med identitet och avgränsning av innehåll. Han uppfattar svenskämnet dels som ett ämne med bestämt innehåll vilket avgränsar ämnet mot andra ämnen, dels som ett ämne utan eget innehåll. I det senare fallet är ämnets innehåll inriktat mot färdighetsträning. Emellertid urskiljer Teleman ett tredje alternativ kallat ”svenska som livskunskap” som förenklat är arbete med relevant och funktionellt innehåll som ram för färdighetsträning. Svenska enligt detta alternativ är, menar Teleman, ett ansvar för alla lärare och ämnen i skolan. Beskrivningen av svenska som livskunskap är inte särskilt utförlig, men Teleman (1991: 29) hänvisar till att det i dansk skola finns ett så kallat *sammenhængsfag* som kan sägas vara ett livskunskapsämne. Avsikten med detta ämne är att ge sammanhang åt elevernas erfarenheter från såväl skolan som livet utanför denna.

Undervisning i modersmål kan förenklat röra sig mellan formalism och funktionalism, där formalism betonar språket som system och funktionalism språket i bruk (Hansén 1988: 33). Att döma av forskning och utgivna läromedel har ett funktionellt perspektiv fått mer utrymme i dagens svenskundervisning (se t.ex. af Geijerstam 2006; Björk & Blomstrand 2010; Josephson 2012). Kännetecknande för träning av modersmålet är att denna inte sker enbart på modersmålsämnets lektioner utan både explicit och implicit i flera andra ämnen. Teleman (1979: 109) urskiljer fyra drag som typiska för modersmålsundervisningen: 1) införingen i det offentliga språkets bruk sker explicit, 2) undervisningen kan ske som formell träning utan egentligt eget innehåll, 3) undervisningen handlar särskilt om icke-lexikaliska inslag i språket såsom stilläge, uttal, stavning, syntax och morfologi samt 4) den gäller skrivande, talande och lyssnande. När det gäller modersmålets standardnorm framhåller Teleman (1979: 66–69) att den ideala normen är det språkbruk som utvecklats för

offentligt språkbruk. Han urskiljer följande faktorer som karakteristiska för stilen i offentligt språkbruk: 1) opersonlighet, 2) standardisering och 3) komplexitet. Detta offentliga språkbruk antar jag, i likhet med Hansson (2011: 19), utgör mål och norm för språkundervisningen i svenska som modersmål gällande talande och skrivande för mer offentliga domäner, det vill säga språkbruk för vidare studier och kommande yrkesliv.

Eftersom jag i min avhandling granskar mål och anvisningar för skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård, det vill säga specifika undervisningsmoment, finns det skäl att redovisa någon forskning om läromedlens behandling av dessa moment. I en svensk undersökning av Catharina Nyström (1996) granskas gymnasieläroböckernas råd om skrivpedagogik utgivna mellan 1970 och 1995 och hur dessa överensstämmer med anvisningarna i *Lpf 94* och kursplanen i svenska. Nyström (1996: 18) uppfattar markerandet i *Lpf 94* av ett livslångt lärande som ett nytt och viktigt inslag. Den intention som finns i *Lpf 94* att eleverna ska kunna tillvarata sina medborgerliga rättigheter genom en uppövad språklig förmåga anser Nyström (1996: 14–15) kan ske genom att läromedlen behandlar genrerna protokoll, PM och ansökan. Dock nämner inte läromedlen något om tänkbara mottagare varför läraren blir den egentlige mottagaren, vilket gör att läromedlen inte knyter an till läroplanens funktionella mottagarperspektiv. Fritt skrivande, berättande och beskrivande ges litet utrymme i läromedlen, vilket är ett mindre gott gensvar på intentionerna i *Lpf 94* om att eleverna ska få utveckla sin fantasi (Nyström 1996: 15). Den svåraste frågan för läroboksförfattarna anser Nyström (1996: 15) vara den om vad kvalitet i text är trots att kursplanerna uttrycker att eleverna bör få veta vad som gör en text ”bra”.

I läromedelsanalysen noterar Nyström (1996: 17–20) vidare att läroböckernas instruktioner för responsgivande på text vuxit i omfång, varför elevers och lärares samarbete kring textskapande har institutionaliserats i responsamtal. Somliga läromedel intar ett helhetsperspektiv för svenskämnets språkliga del, medan andra intar ett mer skrivinriktat perspektiv rörande tanke- och skrivprocesser. Nyström (1996: 23) framhåller att de centrala proven i svenska har varit starkt styrande faktorer för läromedlens innehåll, vilket märks genom att texttyperna utredande uppsats och referat getts stort utrymme. De centrala proven är nu avskaffade i svensk skola, men Nyström menar att kommande läromedel troligen anpassar sig till de nya nationella proven och innehåller träning för dessa.

I Finland har det under 2000-talet förts en debatt om finlandssvenska gymnasieelevers försämrade språkliga nivå, och här anser Ingegerd Nyström (2004) att försämringen i första hand beror på förändrade villkor för skolans undervisning i modersmål. Mer specifikt påstår Nyström (2004: 48) att en större del av de

finlandssvenska gymnasieeleverna numera har ett svagare skriftspråk än tidigare gymnasieelever, vilket visar sig i ett enklare och mindre varierat språkbruk. Som Vidjeskog (2006) påpekar studerar en del av gymnasieeleverna vidare på universitet, varför det finns en risk för försämrad språkförmåga även bland finlandssvenska universitetsstuderande (jfr Leinonen & Tandefelt 2000).

3 TEORETISK REFERENS RAM – LÄROPLANS- KONSTRUKTION OCH SPRÅKVETENSKAPLIGT PERSPEKTIV

Detta kapitel innehåller en redogörelse för avhandlingens teoretiska referensram. Här beskriver jag hur läro- och kursplaner kan konstrueras (avsnitt 3.1). I detta kapitel redogör jag också för undersökningens språkvetenskapliga perspektiv genom att diskutera innehåll och form i text och hur en texts utformning och innehåll påverkas av andra texter. Detta sker genom ett klargörande av termer och begrepp inom textanalysen (avsnitt 3.2). Slutligen diskuteras sändarens intention med sin text och sändarens styrning i relation till mottagaren i texten (avsnitt 3.3).

3.1 Innehåll och form i läroplaner och kursplaner

I detta avsnitt beskrivs läro- och kursplaners utveckling i ett historiskt perspektiv (avsnitt 3.1.1), ramar för och mål i dessa planer (avsnitt 3.1.2) och hur koncipiering och implementering av dessa kan ske (avsnitt 3.1.3).

3.1.1 *Läroplaners och kursplaners utveckling*

Principerna för formulering av och innehåll i läroplaner i västerlandet har varierat genom historien. Linde (2006: 19–32) ger en översikt av de utbildningsfilosofiska aspekter som legat till grund för dessa principer. Linde (2006: 32) beskriver västerlandets utbildning som påverkad av idéer från filosofer som Platon, Aristoteles, Locke, Rousseau, Marx, Dewey och Habermas. Sammantagna frammanar dessa idéer förenklat bilden av en skola där barnen fostras till goda medborgare med en ljus framtid (jfr Englund 2005: 323). Sådana utbildningsfilosofiska aspekter bör rimligen ligga till grund även för Lundgrens (1979) resonemang om ”läroplanskoder”. Lundgren (1979: 22) betonar att den övergripande meningen med koderna i läroplanen är att eleverna ska lära sig.

Att lära sig något innebär att få eller skaffa sig kunskaper och färdigheter som på olika sätt utvecklar individen och som en följd av detta utvecklar samhället (Englund 2005: 128). Då särskilt substantivet *kunskap* är ett centralt ord inom utbildning och följaktligen också i skolans styrdokument, finns det anledning att problematisera ordets innebörd. Diskussionen i rapporten *Skola för bildning* (SOU 1992:94), som i detta sammanhang är en lämplig officiell källa, kan bidra till problematiseringen genom att den lyfter fram fyra kunskapsformer: *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. *Faktakunskap* definieras i SOU (1992:94:

64–67) som att kunskap är information, regler och konventioner, *förståelsekunskap* är att begripa och av kvalitativ karaktär eftersom alla människor förstår fast på olika sätt, *färdighetskunskap* innebär att någon vet hur något ska utföras och dessutom har förmåga att göra det, medan *förtroenhetskunskap* är den tysta dimensionen av kunskap. Alltså utgör förtroenhetskunskap en bakgrund i kunnande gentemot de övriga tre kunskapsformerna som är mer synliga, men det påpekas i SOU (1992:94: 65–57) att de fyra kunskapsformerna inte är isolerade från varandra utan har ett kontinuerligt samspel. Särskilt är kunskapsformerna fakta och förståelse nära förbundna. Dessutom pekar SOU (1992) på att kunskap inrymmer både mål och process dels genom att kunskap är någon form av kunnande som man kan relatera till, dels genom att kunskap skapas genom lärande (se även Carlgren 2012; Forsberg 2012). Att det finns en ständig interaktion mellan de olika kunskapsformerna betyder, antar jag, att gränserna mellan dessa former inte är distinkta och att de förutsätter varandra så som SOU (1992) anför. Emellertid kan mål som utsägs i läro- och kursplaner i vissa fall vara möjliga att relatera till en eller flera av de olika kunskapsformerna, eftersom målet är formulerat så att detta framgår. I de fall målen inte klart anger att ett visst kunnande eller en viss förtrogenhet utgör ett bestämt mål kan det vara svårt att avgöra vilken form av kunskap styrdokumentet kräver eller önskar. En sådan kategorisering kan naturligtvis vara av underordnad betydelse, eftersom kunskapsformerna säkerligen gynnar varandra (jfr SOU 1992).

Lundgrens (1979: 21) påstående att läroplaner innehåller anvisningar och mål som inordnas i en eller annan kod är inte helt klagörande. Förenklat går det enligt min mening att urskilja två stora områden i läro- och kursplanerna. Förutom att dessa innehåller mål och anvisningar om undervisningens organisation och genomförande, det vill säga praktiska frågor, finns även mål och anvisningar rörande etiska och moraliska frågor (jfr Linné 2001: 28–33). Därför finns det här anledning att något problematisera den språkliga betydelsen i etik och moral. I Collste (2010: 20) finns för mitt ändamål användbara definitioner och han påpekar att i vardagsspråket får termerna *etik* (av grekiskan *ethos*) och *moral* (av latinets *moralis*) liknande betydelse, eftersom båda termerna betyder ’sed’, ’sedvänja’. Dock, fortsätter Collste (2010: 20), skiljer man vanligen i nutida moralfilosofi på betydelsen genom att med *moral* mena handlingar, medan *etik* är reflektion över moraliskt handlande och moraliska ställningstaganden, det vill säga man talar om moralisk handling respektive etisk teori. Läroplanerna talar om etik och de tar ställning i etiska frågor även om de inte alltid använder ordet *moral*. För min del talar jag här om moral när jag uppfattar att läroplanen gör tydliga ställningstaganden i etiska eller moraliska frågor. I övrigt använder jag etik och moral i liknande betydelse i min analys och diskussion, eftersom läroplanernas användning av de två termerna inte alltid förefaller vara stringent.

För min analys är också den definition av etik som finns i *Nationalencyklopedins ordbok* (1995, band 1: 367) relevant: ”läran om (god) moral”. Således kan de moraliska ställningstaganden som görs i läro- och kursplanernas mål och anvisningar betraktas som någon form av morallära och då i första hand läran om god moral, eftersom viljan och intentionerna med dessa planer rimligen måste antas vara god.

Vad är då moral närmare bestämt? Collste (2010: 12–13) resonerar kring detta, och i ordets betydelse kan urskiljas att förmåga till inlevelse med andra är en utgångspunkt och att moralens uppgift är att vägleda vårt handlande som människor så att vi kan ta ansvar för det sätt vi lever på. Moral har därför en särställning för relationer människor emellan och för människors handlingar. Moral har som jag förstår den ett samband med värderingar, eftersom funktionen med värderingar är att likt moral ta ställning till något (jfr Lahdenperä 2001: 116). Ytterligare ett viktigt påpekande av Collste (2010: 19) gäller moralens samhälleliga funktion och moralens samband med normer och regler. Mänsklig gemenskap kräver normer och regler och gemenskapen kräver att normerna och reglerna följs och accepteras av medlemmarna i gemenskapen, att en viss ordning upprätthålls (jfr Anderson 1991: 21–22; Gellner 1997: 14–15). En del av de normer och regler som krävs för en fungerande gemenskap är kodifierade i lagtexter och andra styrdokument, till exempel läroplaner. Även om de flesta normer och regler inte är nedskrivna i något dokument, kan de ändå vara kända och accepterade av gemenskapens medlemmar (Collste 2010: 19). Det faktum att alla normer och regler inte kan kodifieras gäller enligt min uppfattning även för läroplaner. Om allt för många normer och regler kodifieras i en läroplan skulle denna dels riskera att bli omåttligt omfångsrik, dels skulle en sådan kodifiering förmodligen inskränka lärarens pedagogiska frihet alltför mycket. Detta är exempel på möjliga orsaker till att en begränsning av läroplanerna är lämplig. Dock kan följderna av utsagda normer i form av olika traditioner på olika nivåer och i olika former i skolan leda till att undervisningen åtminstone delvis fortsätter i gamla och stelnade mönster (Hansén 1988: 10; Thavenius 1999a: 17).

En väsentlig skillnad mot moderna läroplaner är att äldre planer och stadgar var styrande dokument för läraren och egentligen inte berörde eleverna direkt även om eleverna påverkades av lärarens undervisning (Jarlén 1995: 12). 1800-talets stadganden var vanligen kortfattade och skilde sig avsevärt från dagens detaljreglering i läroplanerna, vilket kan tyckas ha gett dåtida lärare en stor frihet i undervisningen. Dock framhåller Thavenius (1991: 76–77) att den enskilde läraren i praktiken utsattes för olika typer av begränsningar. Samhället var ämbetsmannastyrkt, kyrkan kontrollerade skolorna lokalt och skolväsendet var av liten omfattning. Samhället var dessutom homogent i sina värden och värderingar.

Alltså var den sociala kontrollen av skolan stark även om skolorna hade vissa möjligheter att utveckla egna profiler.

I ett historiskt perspektiv noterar Lundgren (1979: 100–101) fyra olika läroplanskoder. Den tidigaste koden för västerlandet benämns *klassisk läroplanskod* som utgår från att bildning är insikt i grunderna för västerländsk civilisation och kultur med antikens humanistiska bildningsideal som grund. Denna kod ger inte yrkesutbildning utan snarast intellektuell träning och goda vanor. Under 1700- och 1800-talen utformades en *realistisk läroplanskod* för att möta yrkeslivets ökande krav på teoretisk kvalifikation. I takt med nationsuppbyggande och införande av allmän folkbildning på 1800-talet gällde en *moralisk läroplanskod*, som betonar grundläggande färdigheter i läsning och skrivning och en bestämd värdegemenskap. Den dåtida värdegemenskapen sammanfattas av Linné (2001: 28–33) som medborgerlig underdånighet och katekesreplikation (jfr Thavenius 1999b: 32). Furuland (1987: 4) anser att skolans kunskapsförmedling var så starkt förknippad med elevernas socialisering att det är adekvat att tala om en *dold läroplan*. Under 1900-talet har en *rationell läroplanskod* dominerat vilken Lundgren (1979: 84) beskriver som pragmatisk genom antaganden om vilka faktiska kunskaper samhälle och individ kan ha nytta och behov av. Främst synes den rationella koden fokusera på elevens intressen och behov (Lundgren 1979: 456). Marklund (1987: 62) kritiserar Lundgrens (1979) kodkategorisering och menar att koderna utgör ett historiskt efterhandsperspektiv, eftersom varje tid har funnit sin tids läroplan som rationell utifrån samtida betingelser.

Marklund (1987: 14–15) säger också att utvecklingen knappast är sådan att den ena koden avlöser den andra utan olika koder överlagras i varandra, varför delar av en klassisk läroplanskod kan leva kvar i dagens förmodligen mer rationella koder vilket även Lundgren (1979: 233) påpekar. Också Englund (2005: 108) diskuterar och kritiserar Lundgrens (1979: 100–101) kodbegrepp. Eftersom en läroplan är en produkt av olika viljor betonar kodbegreppet enligt Englund (2005: 108) läroplanen som en enhet och den slutliga kompromissprodukt den blir (jfr Hellberg 2008: 34–35). Därför framhåller Englund att det är viktigt att betrakta läroplansbegreppet i samhälleligt och politiskt perspektiv genom att se de inneboende motsättningarna i läroplanen, vilka beror på olika sociala krafter intresse för utbildning. Englund (2005: 117–118, 123) använder sig av begreppet *medborgerlig läroplanskod*, en kod som blev aktuell i och med reformer för folkskola och fortsättningsskola 1918–1919. Förenklat innebär denna kod social fostran, närmare bestämt samhörighetsfostran, som innefattar en reproduktionsprincip som är viktig för samhällets fortlevnad och som innebär utveckling av arbetsdugliga samhällsmedborgare (Englund 2005: 128). Skolan har, som

Sundberg (2005: 10) uttrycker det, uppdraget att anpassa eleverna till rådande förhållanden i ett befintligt samhälle samtidigt som skolan genom sin utbildning förväntas kunna medverka till förändring av rådande samhällsförhållanden.

Det ter sig naturligt att olika krafter har intressen i utbildningen av samhällets medborgare och i hur viljan med utbildningen formuleras i styrdokument. Här antar jag att kategorisering av läroplaner efter kod är svårare ur ett synkront perspektiv men enklare ur ett diakront. Att kategoriseringen vilar på efterhandsperspektiv är sannolikt, eftersom det är en kontexts förväntade behov av framtida kunskaper, färdigheter och attityder som läroplansförfattare vid en viss tid har att värdera och ta ställning till och skriva in i en läroplan. Knappast är det heller så att författarna vid konstruktionen av läroplanen etiketterar denna med en viss kod, men däremot har de att avgöra vilka värden, värderingar, kunskaper och färdigheter som ska ges central plats i läroplanen och hur detta ska markeras.

Att läroplanernas omfång har varierat och att relationen mellan de olika delarna i läroplanen ändrats visar Svingby (1978: 196) i sin undersökning om läroplaner som styrmedel för den obligatoriska skolan i Sverige. Svingby (1978: 206–208) finner att läroplanerna med tiden tycks ha utökat de ideologiska inslagen. Hon anser att läroplanerna gått från att betona skolans uppgift att producera kvalificerad arbetskraft och fostran av ungdomen i samhällets tjänst till att skolan ska vara en plats för individens självförverkligande och utveckling av demokratin. Linné (2001: 49) visar i en genomgång av den svenska skolans moralfostran från folkskolans införande 1842 till grundskolans läroplan 1994 att läroplanerna gått från att betona Gud och fosterlandet som självklarheter till att betona demokrati som legitim värdegrund (jfr Furuland 1987: 4). Markeringen av demokrati i läroplanerna är en sannolik följd av samhällsutvecklingen under 1800- och 1900-talen, men går att härleda till Deweys (1999: 107) idéer om att utbildning, demokrati och individens fria utveckling är element som förutsätter varandra. Som Wahlström (2002:30) skriver har utbildning under 1900-talet alltmer tilldelats dubbla roller genom att den anpassats till det nuvarande samhälls- och arbetslivet, men utbildning ska även bidra till ett framtida samhälle där nya kunskaper, attityder och värderingar behövs. Dessa processer som kan benämnas samhälllig produktion och samhälllig reproduktion är nödvändiga för ett samhälles existens och utveckling (Lindensjö & Lundgren 2000: 13–15). Mycket förenklat handlar det om att utbildning är både beroende och oberoende av sin kulturkontext dels genom att vara en del av denna, dels genom att återskapa denna till exempel genom utbildning.

Även Marklund (1987: 14–15) framhåller att moderna läroplaner sätter individens och samhällets utveckling i centrum. Hansson (2011: 37) tolkar senare forskning

om skolans styrdokument så att en tidigare syn i dessa dokument på elevens personliga utveckling som innebär att vara delaktig medborgare i ett demokratiskt samhälle har ersatts av en nyare syn där skolan medverkar i individuella livsprojekt karakteriserade av egennyttan (jfr Englund 2005: 128). En möjlig konsekvens av denna individualism kan vara en försvagning av sociala relationer till andra individer, relationer som i det moderna samhället enligt Turkle (2011) är mer avhängiga sociala medier än skolan. En tolkning likt Hanssons (2011) innebär att intentionerna i styrdokumentet uttrycker minskad betydelse för individen att tillhöra ett kollektiv medan betydelsen av den egna utvecklingen ökar.

Läroplansmål kategoriseras på ytterligare sätt i en utredning av Du Rietz, Lundgren och Wennås (1987: 222–224). De delar in målen i följande tre kategorier. *Övergripande mål* fastställs av riksdag och regering och emanerar från för vårt västerländska samhälle grundläggande värderingar och rättsprinciper (jfr Marklund 1987: 87). Ett exempel på ett sådant mål kan vara principen om en likvärdig skola för alla. *Mål som utsäger utbildningsideal* är också av övergripande karaktär såsom att eleverna fostras till kunniga och aktiva medborgare i samhället. Dessa mål har en värdekaraktär vilken består över längre tid även om undervisningens innehåll och form ändras. *Mål för bestämda kunskapsområden* är kopplade till ämneskunskaper och färdigheter vilka skolan ska meddela eleverna, och dessa mål ska kunna inordnas under övergripande mål och mål som uttrycker utbildningsideal. (Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224.)

En sammanvägning av det som forskningen funnit om utvecklingen av läroplanskonstruktioner förefaller vara att av de tre måltyper Svingby (1978: 21–26) urskiljer i svenska läroplaner – *individorienterande*, *samhällsanpassade* och *samhällsförändrande* – borde individorienterande mål ha ökat sin andel i moderna läroplaner. Om andelen individorienterande mål fått större utrymme i moderna läroplaner innebär det att individens fria växande har getts ökat utrymme (jfr Svingby 1987). Individualismen har sålunda vunnit insteg i skolans styrdokument. Målkategoriseringen enligt Du Rietz, Lundgren och Wennås (1987: 222–224) pekar på att det är riksdag och regering som ger fundamenten till skolans styrdokument och ytterst bestämmer skolans inriktning, vilket bör betyda att dessa intentioner i de övergripande målen påverkar målen i kursplaner för olika ämnen. Därmed bör läro- och kursplaner tillsammans utgöra en helhet.

Historiskt sett har, åtminstone för Sveriges del, menar Thavenius (1991: 75), tim- och kursplaner förändrats minst medan undervisningens mål har formulerats olika och med motiveringar av skiftande innehåll och mängd. Så kan målbeskrivningar i äldre planer impliceras genom att endast bestå av en uppräkningslista av kunskaper

och färdigheter för det specifika ämnet. Även Svingby (1978: 202) påpekar att få explicita mål anges i tidiga läroplaner. Målen framkommer mer indirekt och i andra styrdokument. Marklund (1987: 97–98) är inne på samma tanke, eftersom han anser att målen tidigare stipulerades indirekt av skolans tim- och kursplaner och skolans innehåll var den innebörd som kunde urskiljas i dessa planer. Inte förrän på 1940-talet började man i Sverige formulera mål som skrevs in i skollag och förordningar och det borde vara rimligt att motsvarande utveckling skett i Finland. Denna förmodan kan bekräftas av Hansén (1992: 59–60) som hävdar att modersmålsundervisningens utveckling i Sverige och Finland generellt påvisar stora likheter överlag vad gäller språksyn, målsättning, strukturer och metoder i ämnet. Även om Hanséns undersökning gäller grundutbildning före gymnasiet talar en del för att olikheterna inte varit alltför stora mellan de två ländernas gymnasieutbildningar, eftersom gymnasiets läroplaner i båda länderna betonar kontinuiteten med grundskolans undervisning. Således finns det skäl att anta att Lundgrens (1979: 100–101) resonemang om läroplanskoder kan ha generell giltighet även om respektive kulturkontext medför olikheter i styrdokumentens tyngdpunkter. Generell giltighet har även Englund (2005: 117–118, 123) medborgerliga läroplanskod, eftersom den genom sin övergripande karaktär bör kunna innefatta övriga kodbegrepp.

3.1.2 *Ramar och mål i läroplaner och kursplaner*

Staten har olika styrmedel för att implementera sin vilja med utbildning. Det mest övergripande styrmedlet är skollagen, som utgör grund för övriga styrdokument. I de läro- och kursplaner som utarbetas utifrån lagar och andra anvisningar ger samhället ett konkret uppdrag åt skolan att förverkliga (Hansén 1991: 63; Carlgren & Marton 2000: 186; Dale 2009: 108). Marklund (1987: 14–15) framhåller att läroplansfrågor är ideologiska, sociala och kulturella frågor för hela samhällets struktur genom att ge utbildning och fördela människor på olika yrken, roller och funktioner. En *läroplan* definieras av Lundgren (1979: 21) dels som ett dokument med anvisningar om utbildningens mål, innehåll och fördelning av tid, dels som en kod av samlande principer som formas genom tiden av materiella och kulturella villkor, genom politiska, administrativa och pedagogiska processer och, som Linde (2006) visar, av utbildningsfilosofiska aspekter.

Läroplanens mål och anvisningar påverkar undervisningens genomförande vilket uttrycks på detta sätt av Thavenius (1981: 152):

Läroplan och undervisningspraxis påverkar varandra ömsesidigt och båda står i någon relation till skolideologier och skoltraditioner – med andra ord för ”överbyggnaden” och ”basen”. Läroplaner förefaller allmänt sett vara

känsligare för det ideologiska inflytandet än praxis. Läroplanen måste i egenskap av ”teori” *skapas* och kan lättare omskapas än praxis som i högre grad är.

Skolans verksamhet styrs av olika ramar. Dahllöf, Lundgren och Siöö (1971: 102) urskiljer tre kategorier i en så kallad ramfaktormodell. För det första finns *konstitutionella ramar* som inkluderar olika styrdokument såsom skollagar och andra förordningar. För det andra finns *organisatoriska ramar* som handlar om dels ekonomiska resurser och fördelning av tid på olika ämnen, dels ideologiska motiveringar för elevsammansättningar i klasser och skolor. För det tredje finns *fysiska ramar* som rör byggnader och undervisningsmateriel. En sådan ramfaktormodell kritiserar av Brodow (1996: 18), eftersom den inte tar hänsyn till den individuella lärarens möjligheter eller begränsningar i undervisningen. Inte heller tar modellen hänsyn till elevgruppens sammansättning och attityder. Svingby (1978: 49–51) framhåller de formella ramar och begränsningar som officiella dokument ger. Hon påpekar vidare att de informella ramar som finns i form av subjektiva begränsningar, vilka konstitueras av lärarnas perception av möjligheter i formella styrdokument och av lokala skolors faktiska tolkning av styrdokumenten. Diskussionen av ramfaktorteorin har fortsatt av bland andra Dale (2009: 210–211) som framhåller läroplansmål, principbeslut för hur utbildningens samhällsuppdrag realiserar och föreskrifter för elevvärdering som väsentliga ramfaktorer.

Forskningen pekar alltså ut att skolans undervisning omges av olika ramar men också att individer, i första hand lärare, påverkar form och innehåll i undervisning inom dessa ramar och ibland går utanför dessa. För min undersökning är snarast den konstitutionella ramen intressant i det att man betraktar läroplaner som konstituerande dokument eller som utslag av en konstitutionell verksamhet på högre nivå. En översikt av läroplaner som styrinstrument ges av Morawski (2010: 86–104) som menar att läroplaner som texter är intressanta, eftersom de utgör uttryck för vad en historisk kontext formulerat som sant och riktigt. Att utbildningsreformer är politiskt styrda diskuteras även i Lindensjö och Lundgrens (2000: 156–157) översikt av svensk utbildningshistoria, och de menar att det karakteristiska är oenighet gällande mål för läroplaner och otillräckliga kunskaper hos politiska beslutsfattare.

Hansén (1988) behandlar modersmålet i den svenska folkskolan i Finland, men de perspektiv som kan läggas på ett enskilt läroämne bör vara relevanta för min undersökning. Hansén (1988: 2–4) talar om ett *språkcentrerat*, ett *ämnesinriktat* och ett *samhälleligt perspektiv*. I ett språkcentrerat perspektiv studeras språkets allmänna roll i en skolform under viss tid, ett ämnesinriktat perspektiv rör ämnet modersmål uttryckt i läroplaner, och i ett samhälleligt perspektiv behandlas

ämnets samhälleliga och kulturella förutsättningar genom att skola och samhälle påverkar varandra. Perspektiven berör olika kontextramar som Hansén (1988: 24–26) anför: den *sociokulturella* (skolan i samhället), den *pedagogteoretiska* (pedagogiska riktningar), den *språkvetenskapliga* (sambandet mellan läroämne och ämnet som vetenskap) och den *utbildningspolitiska* ramen (formulering, innehåll, styrning och maktdistribution). Olika faktorer inom dessa kontextramar medverkar enligt Hansén till att bestämma läroplanens mål och innehåll. Dock torde kontextramarna knappast vara avgränsade från varandra, eftersom skola, läroplan, ämne och samhälle kontinuerligt har en interaktion och påverkan sinsemellan (jfr t.ex. Richardson 2004). Genom att kontextramarna fokuserar olika infallsvinklar på ett läroämne, i något som sammanfattande kan kallas *utbildningsdiskurs*, kan delar av och helhet i denna diskurs urskiljas tydligare.

Läroplanen styr, menar Marklund (1987: 73–74), men allt i en läroplan är inte tvingande lagar och förordningar utan här finns även icke-bindande rekommendationer. Medel och metoder är, påstår han, skolans frizon som inte kan detaljstyras. Marklund (1987: 87) hävdar att det existerar en hierarkisk ordning i en läroplan. Högst i denna ordning befinner sig mål- och riktlinjer och tim- och kursplaner, vilka är regeringsförordningar som måste och ska följas (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). Under dessa står allmänna och ämnesmetodiska anvisningar vilka bör följas, men lärare kan om de finner skäl avvika från dem. En läroplans styrning är dock inte alltid konkret och i synnerhet inte för detaljerade förhållanden. Enligt Hansén (1991: 37) kan läroplanen inte ge mer än allmänna anvisningar och inte heller beskriva hur modersmålsämnet utformas lokalt. Även Marklund (1987: 66) menar att en läroplan är ett ”föga preciserat mål-, innehålls- och metoddokument”. Karseth och Sivesind (2009: 52) sammanfattar läroplanens uppgift som att läroplanen inte beskriver vad som faktiskt sker i skolan, men att läroplanen utgör det formella underlag som lärare och skolledare förpliktas att förhålla sig till.

Att tydlighet inte alltid är styrdokumentens signum visas även av senare forskning. Här har Knutas (2008: 281–282) undersökt svenskämnet utveckling efter implementeringen av *Lpf 94*, och han konstaterar att kursplanerna för ämnet innehåller oklara formuleringar, vilket kan skapa osäkerhet hos lärarna om hur mål och anvisningar ska tolkas. Liknande resultat finns hos Norlund (2009: 109) där lärare talar om otydliga styrdokument. Denna otydlighet i en konstitutionell ram som en läroplan eller en kursplan, riskerar, som jag ser det, att tolkningen av dessa styrdokument i skolorna blir alltför olikartad för att en likartad utbildning ska kunna ges till alla elever i samma skolform.

Implementeringen av läroplanerna handlar om styrningen av skolan. Styrningen kan ske i huvudsak på två sätt: antingen genom *regelstyrning*, det vill säga verksamheten styrs hierarkiskt genom centrala regelverk för olika nivåer, eller genom *målstyrning*, det vill säga verksamheten styrs genom uppsatta mål. Regelstyrning förutsätter att en central myndighet har reella möjligheter att påverka den pedagogiska verksamheten i skolan och att ansvaret för att verksamheten följer givna regler skjuts nedåt, det vill säga att läraren får ett klart ansvar (Elstad 2009: 124–126). Här poängterar Elstad (2009: 130) att det ansvar som läraren kan ställa till svars för i skolan är hur professionellt läraren utför sitt arbete och inte elevernas prestationer, eftersom lärarens ansvarsområde är svårt att avgränsa. Målstyrning kopplas ofta samman med decentralisering, eftersom verksamhetsdelarna själva då har att avgöra hur målen uppnås. Å ena sidan sägs målstyrning enligt den svenska källan *SKOLSFS 2000:14* (§ 2) dels förutsätta att målen är öppna, dels förutsätta lokal uttolkning (jfr Wahlström 2002: 253). Å andra sidan kräver målstyrning precisa mål enligt till exempel finländska läroplanen *Grgy 85* (s. 10). Kravet på precisa mål motsägs delvis av Selghed (2006: 35–37), som diskuterar hur mål formuleras i läro- och kursplaner. Han menar att det har blivit svårare att mer exakt och precist formulera mål, eftersom kunskapsstillväxten har ökat kraftigt beroende på det moderna samhällets förmåga att generera ny kunskap. Precisering av mål, menar Selghed (2006: 35–37), underlättar jämförbarhet i bedömning av elevernas kunskaper, men ett problem är att finna gränsen för när preciseringen är tillräcklig för att säkra jämförbarhet.

Det problem med målstyrning som Selghed (2006) ser är att exakt bestämma kriterier för när målens olika betygssteg är uppnådda. Som en kommentar till detta menar jag att även om *Grgy 85* är en äldre källa än Selghed (2006) och *SKOLSFS 2000:14* kan man knappast generellt påstå att samhällets kunskapsutveckling varit dramatiskt lägre på 1980-talet än cirka två decennier senare. Enligt min bedömning behövs mål som är precisa, eftersom lokala tolkningar av målen sannolikt ändå gör att undervisningens form och innehåll kommer att divergera. Även om Selghed (2006) har en poäng med att omvärldens kunskapsutveckling medför problem i målformulerandet i skolans styrdokument, kan en konsekvens av hans resonemang vara att framtida mål i dessa styrdokument formuleras vagare och generellare, eftersom kunskapsutveckling och kunskapsmängd inte stagnerar utan tenderar att ständigt öka i en allt snabbare takt (jfr Lindensjö & Lundgren 2000: 13–15).

Mål problematiseras även av Dewey (1999: 144) som anser att mål och process är sammanflätade genom att mål anger en riktning för deltagarna i en aktivitet eller process sådan som utbildning och att processen i sig påverkar målen. En följd av detta är, menar han, att utbildningsmål egentligen kan bestämmas endast av de

individer som själva deltar i utbildningsprocessen, eftersom de mål som konstrueras av andra utanför processen endast kräver anpassning av individerna. Kan man då i en processtyrd läroplan överlåta konstruktionen av denna till lärare och elever frågar sig Morawski (2010: 102). Han menar att denna tolkning inte är möjlig, eftersom Dewey (1999: 107) förutsätter ett demokratiskt samhälle som ger vägledande principer för bland annat utbildning. Min slutsats av detta resonemang är att mål måste relateras till en kontexts behov och intentioner.

3.1.3 Koncipiering och implementering av läroplaner och kursplaner

En ny läro- eller kursplan skapas av olika anledningar. Brodow (1996: 26–27) finner följande: en anledning kan vara ett regimskifte då politiker vill genomföra sina politiska ideal i nya eller reviderade styrdokument, vilket kan leda till att ideologiska frågor synliggörs i skolans styrdokument. Som en tänkbar följd av detta kan den institutionella praktiken, undervisningen, i skolorna komma att bero på och formas av ideologier. Staten har, som Althusser (1971: 79–80) uttrycker det, ”the ideological state apparatus” (ISA) till sitt förfogande varav ”the educational ISA” är en. Därför kan det finnas skäl att betrakta läro- och kursplaner som uttryck för en ideologi hos en ledande grupp eller klass i samhället som vill utöva makt genom att inta en hegemonisk ställning i samhället.

Som andra anledningar till att skapa nya styrdokument ser Brodow (1996: 26–27) organisatoriska förändringar av skolan med förändrade eller nya linje- och kurssystem eller ett nytt betygssystem. För kursplanernas del kan det handla om andra sätt gällande uppföljning av läroplanen eller nationella utvärderingar av och rapporter om ett specifikt ämne. Även uppvaktningar av ämnesföreningar som har åsikter om innehållet i kursplaner kan leda till förändringar i styrdokumentet. De flesta bakomliggande krafter för styrdokumentens innehåll och utformning förefaller vara uttryck för förändringar i samhällets struktur och behov, vilka följaktligen leder till omformulering av samhällets beställning på utbildning. Detta uttrycks av Morawski (2010: 17) som att läroplaner konstrueras i ett spänningsfält mellan polerna frihet och kontroll där de krafter och omständigheter som verkar är föränderliga och konkurrerande. Det faktum att förändring är ett element i läroplaners konstruktioner stärks av Lundgrens (1979: 100–101) argument att olika läroplanskoder går att urskilja för olika tider. Jag hoppas att min analys nedan kan ge en uppfattning om vilken läroplanskod som dominerat styrdokumentet för gymnasiet i Sverige och Finland under de senaste decennierna.

Statens vilja i fråga om utbildning av dess medborgare hanteras av ett officiellt utbildningsväsende med inrättningar på olika nivåer (jfr Gellner 1997: 14–15).

Den centrala myndigheten i det svenska skolväsendet 1920–1991 var Skolöverstyrelsen (SÖ). År 1991 kommunaliserades den svenska skolan och en del av SÖ:s uppgifter övertogs av det nybildade Skolverket. Staten fastställer mål och innehåll för skolan genom Skolverket medan kommunerna ansvarar för driften av den pedagogiska verksamheten. Skolreformerna under 1980- och 1990-talen i Sverige med minskad statlig styrning kan upplevas som dramatiska. Garne (2002: 9) menar att de förändringar som genomförts i den svenska skolan under 1990-talet av vissa betraktas som lika epokgörande som införande av den allmänna folkskolan på 1840-talet. Richardson (2004: 92) anser att nyckelorden för det svenska skolväsendets utveckling 1970–2000 är *målstyrning*, *utvärdering*, *kommunalisering* och *privatisering*. Vad gäller centrala myndigheter inom utbildning i Finland var det tidigare Skolstyrelsen (gr. 1869) och Yrkesutbildningsstyrelsen (gr. 1966) som skötte dessa frågor. Fram till 1980-talet skulle kommunernas beslut i utbildningsfrågor föreläggas länsstyrelsen eller ett centralt ämbetsverk, men sedan slutet av 1980-talet har man strävat efter att ge kommunerna ökad handlingsfrihet i dessa frågor. Genom en sammanslagning av Skolstyrelsen och Yrkesutbildningsstyrelsen bildades Utbildningsstyrelsen 1991, som numera svarar för utvecklandet av bland annat grundläggande utbildning och gymnasieutbildning och gör upp läroplansgrunderna för dessa utbildningar (Utbildningsstyrelsen 2010).

Framtagandet av läro- och kursplaner är en långdragen process där politiska ställningstaganden varvas med expertutredningar, remissförfaranden och pedagogisk försöksverksamhet. Flera olika versioner av läroplanen diskuteras innan den slutgiltiga godkänns och ges ut. En sådan omfattande process beskrivs närmare av Jarlén (1995: 11) som i en tablå visar de olika utredningar som ledde fram till *Lpf 94*. Det tog 24 år av utredande från *Lgy 70* till *Lpf 94* (Lindensjö & Lundgren 2000). En mer detaljerad granskning av de aktörer som ligger bakom en läroplan kunde vara av intresse, men detta kräver inte endast en redogörelse för grupper och individer som deltagit i arbetet på olika nivåer och i olika instanser utan också vilka synpunkter dessa förfäktat. Emellertid återfinns i Lindensjö och Lundgren (2000), i deras bilagor 1 och 2, en förteckning över de personer som för svenskt vidkommande deltagit i olika skolutredningar under 1900-talet. Eftersom förteckningen upptar även deltagarnas titlar är intrycket att utredningsarbetet dominerats av högre tjänstemän inom utbildning och av lärare från olika stadier. Förmodligen är det rimligt att anta att långdragna processer föreligger vid skapandet av läroplaner, eftersom många intressenter deltar i processen och att läroplanen ska omfatta vida områden och dessutom gälla ett antal år framåt i tiden (jfr Englund 2005: 118; Hellberg 2008: 34–34). Läroplansförfattarna har alltså att göra antaganden om det framtida samhällets utveckling och behov (jfr Sundberg 2005: 13, 19).

Med tanke på att Finland officiellt är ett tvåspråkigt land finns det skäl att närmare belysa processen bakom framtagandet av läroplaner på två olika språk. I Finland är de svenskspråkiga läroplanerna i huvudsak översatta från finska (Rejman 2012). Detta gäller hela läroplanen utom delarna om modersmål, det vill säga kursplanen för detta ämne, som skrivs direkt på svenska och som därför kan avvika från den finskspråkiga läroplanen. Rejman (2012) påpekar att svenska och finska är mycket olika språk och att kultur är en viktig faktor i modersmålsundervisning. Särskilt kan kulturfrågor vara av stor vikt för de svenskspråkiga i Finland och eftersom svenska är ett minoritetsspråk i Finland, framhåller Rejman (2012) att detta kan behöva synliggöras i läroplansgrunderna. Vidare berättar Rejman (2012) att svenskspråkiga personer är med i alla de arbetsgrupper som finns för hela läroplanens framtagande och att de således kan påverka innehållet i denna. De svenskspråkigas perspektiv i Finland tillgodoses därmed i någon utsträckning i konstruktionen av läroplanen men i ännu större utsträckning i kursplanen i modersmål genom att denna skrivs på svenska från början och inte översätts från finska.

Även om många intressenter är inblandade i framtagandet av en läroplan är dock skrivandet i en verksamhet enligt Gunnarsson (1992: 81–84) vanligen en hierarkisk och kollektiv aktivitet där få personer har något avgörande inflytande. Ju högre upp i en verksamhetshierarki en tjänsteperson befinner sig, desto större inflytande kan denna ha på innehåll, textmönster och språknormer. Sannolikt gäller det även för läro- eller kursplaner att få personer är inblandade i det konkreta textskapandet även om många har synpunkter på eller intressen i planernas mål och anvisningar. Ett viktigt påpekande från Wahlström (2002: 28) är att makten när det gäller att implementera politiska beslut kanske inte ligger hos politiker även om dessa fattar besluten om till exempel läroplaner. Den verkliga makten kan i stället ligga hos de tjänstemän som har sakkunskap om det aktuella området och hos de tjänstemän som ser till att besluten förverkligas. Således kan man anta att politiker, som valda folkrepresentanter, anger grunden för och viljan med läroplanernas innehåll och form i stort, men att ju specifika mål och anvisningar som formuleras i officiella dokument desto större sannolikhet är det att dessa texter är tjänstemäns verk.

I Hellbergs (2008: 34–35) undersökning av grundskolans kursplaner för svenska från 1962 till 2008 ser författaren ett slags harmonisering, vilket betyder att kursplaner kan ses som resultat av maktkamp där konsensus nåtts mellan olika intressenter i fråga om kursplanernas innehåll och form (se Karseth & Sivesind 2009: 27–29). Därför måste mål och anvisningar skrivas så generellt att det blir möjligt för olika läsare att göra olika tolkningar av dessa. Som följd av denna harmonisering ter det sig svårare för olika aktörer inom utbildningsväsendet att

komma med kritik mot att den ena eller andra intressentens krav på styrdokumentens innehåll inte är tillgodosedda. Hellberg (2008: 34) finner att de senaste kursplanerna är de mest harmoniserade och därmed torde de vara de som är de vagast formulerade (jfr Selghed 2006). Lindensjö och Lundgren (2000: 156–157) anser att det verkliga beslutsinnehållet i skolans styrdokument inte avgörs av hur mål, regler, instruktioner och ansvar formuleras, utan det avgörande är vilka aktörer besluten aktiverar och hur dessa aktörer tar hand om uppkommande problem med åtföljande lösningar och beslut (jfr Halliday 1978: 230–233; Sundberg 2005: 256). Ingen central beslutsfattare har kontroll över detta menar de (jfr Josephson 2012; Martinsson 2012). Liknande åsikter finns i Morawski (2010: 86) som talar om diskursiva maktkamper och om läroplaner som framförhandlade kompromissprodukter. Följaktligen är en slutsats att statens vilja i skolans styrdokument måste uttryckas så generellt för att konsensus ska kunna nås bland intressenterna, vilket innebär att en hög grad av generalisering i texterna kan medföra att det blir svårt att kontrollera om styrdokumentens mål uppnås och om anvisningarna följs.

När det i finländsk skoltradition handlar om att implementera styrdokumentens anvisningar, har den riksomfattande läroplanen enligt Hansén (1988: 10) inte betraktats som juridiskt bindande, utan det har funnits en ganska omfattande lokal frihet att precisera lärokurser och att besluta om timplaner. Traditionen lever vidare som Geber (2007: 81) påpekar, eftersom kommuner och skolor i Finland sedan 1983 har rätt och skyldighet att utarbeta egna läroplaner med utgångspunkt från grunderna i den nationella läroplanen fastställd av Utbildningsstyrelsen. Enligt Geber sågs den kommunala läroplanen från början mest som ett tillägg till den nationella. Hansén (1988: 56) menar att läroplanens tidigare oklara ställning lett till att läroböckerna – åtminstone i grundskolan – har haft ett stort inflytande på undervisningens praktik och förändringstempo. Trots att läroplanerna från 1980-talet medgett en större decentralisering, förmodar Hansén att skolan och lärarna fortsatt undervisningen enligt beprövade mönster.

Hanséns (1988) och Gebers (2007) resonemang stöds av Lundgren (1972: 137–138) som understryker att läroplaner ger möjlighet till vida tolkningar vid undervisningens konkretiserande. Denna åsikt förefaller delas av Brodow (1996: 18) som påpekar att det är i skolorna som den viktigaste läroplansanalysen sker, eftersom det är lärarens analys av läroplanen som får de direkta konsekvenserna för undervisningen. Mer konkret framhåller Svedner (1999: 17) att varje lärare utifrån ambitioner, färdigheter, kreativitet, kunskaper, attityd, medvetenhet, bildning och ideologi skapar en egen ämnesprofil som karakteriserar det ämne som eleverna möter. Enligt Svingby (1978: 116) sympatiserar lärare vanligen med en läroplans allmänna mål, men ju mer dessa mål preciseras, desto mer sannolikt

är det att lärarnas tolkning av målens innehåll divergerar. Sundberg (2005: 13) pekar också på konflikten att lärare har att arbeta med både långsiktiga mål och kortsiktiga resultat. Till exempel ska lärare medverka till att eleven utvecklas till ansvarstagande medborgare i samhället, men läraren ska dessutom se till att eleven lyckas i aktuella moment i undervisningen.

Förändrade krav från myndigheter med ständiga omformuleringar av lärarnas uppdrag kan riskera intentionerna med läroplanen. Lärarna kan, som Lindblad (1980: 54–56) framhåller, uppleva läroplansreformer som en belastning, vilket kan leda till missnöje och olika försök från lärarnas sida att kringgå reformerna till exempel genom att fortsätta med undervisningen enligt tidigare använda mönster. Här anser Brodow (1996: 38–39) att lärarna av tradition har tagit sig stora friheter att inte bara välja undervisningsmetod utan också att välja och vraka bland läroplanens mål. Men det är knappast underligt, poängterar Brodow (1996: 38), att lärare känner sig frustrerade och resignerade när de upplever diskrepansen mellan skolans vardagsarbete och de enligt lärarna ibland verklighetsfrämmande målen och anvisningarna i läroplanen. Brodows uppfattning har stöd av bland andra Goodlad (1979: 6–7):

Even the most experienced, thoughtful teachers do many things because that is the way they have been done over time, not because they have thought their way through to a defensible posture. And it is clear that teachers make curricular and instructional decisions, perhaps most of the time, with little or no regard for decisions intended to influence them made by persons, such as legislators, in far-off places.

En risk med läro- och kursplaner är alltså att lärarna uppfattar att dessa ger en alltför idealiserad bild av undervisningen och att planerna inte diskuterar svårigheter med att uppnå kursplanemålen. Risken för frustration kan därför finnas hos lärare som upplever läroplansreformer som retoriska uppvisningar (jfr Brodow 1996: 38; Sundberg 2005: 256, 272). Läroplansförfattare tycks följaktligen tendera att bortse ifrån att skolan är beroende av rådande sociala krafter och det är dessa som ska utnyttjas om man vill åstadkomma djupare förändringar i skolan (jfr Goodlad 1979: 6–7; Brodow 1996: 18). En möjlig slutsats är att nya eller förändrade mål och riktlinjer i läroplaner och kursplaner bör åtföljas av kontroll av skolans verksamhet för att utvärdera om och hur styrdokumentens innehåll realiserar.

Hansson (2011: 70–76) beskriver hur styrdokumentens mål och anvisningar för den svenska gymnasieskolan tolkas och förverkligas i undervisningen när det gäller språkdelen i svenskämnet, det vill säga hur detta ämnes koncipiering sker. För att analysera föreställningar och praktik kring styrdokumentens koncipiering

använder sig Hansson av styrdokument för skolan och läroböcker och av informanter såsom rektorer, lärare och elever vilka gett material i form av intervjusvar, observationsanteckningar samt lärar- och elevtexter. Eftersom Hansson analyserar kursplanen för *Svenska A* i *Lpf 94* har hans undersökning beröringspunkter med min. Hansson (2011: 104–105) finner att den bild styrdokumentet ger av svenskämnets språkdel är att undervisningen legitimeras genom att den avses leda till personlig utveckling och medborgarkompetens för eleven (jfr Englund 2005: 128–129). Svenskämnet framstår i styrdokumentet enligt Hansson som centralt för elevens språkutveckling. Hansson (2011: 98–99) belyser i detalj en omfattande intratextualitet, gemensamma eller liknande drag inom ett och samma dokument, i kursplanen för *Svenska A* då att samma eller liknande formuleringar förekommer under olika rubriker i styrdokumentet. Dessutom finner Hansson (2011: 38, 99) att processkrivning är den enda metod för skrivundervisning som föreskrivs i kursen *Svenska A*.

Ett annat exempel på uppfattningar om koncipiering av läroplaner finns hos Gullberg (2007), som utreder finlandssvenska gymnasierektorers uppfattning om gymnasiets verksamhet, förutsättningar och mål i förhållande till vad som anvisas i gymnasiets läroplan. Den dominerande åsikten bland rektorerna är att gymnasiet är en allmänbildande skolförform som ger en grund för fortsatta studier och att gymnasiet bör ha en starkt fostrande och social roll (Gullberg 2007: 93). Vidare anser rektorerna att målen i läroplanen är många och omfattande. De mål som gymnasierna lyckas bäst med att förverkliga handlar enligt rektorerna om internationalisering, hållbar utveckling och aktualisering av etiska frågor, medan målet att göra de studerande förtrogna med arbets- och näringsliv upplevs som det mest problematiska att uppnå (Gullberg 2007: 21–23). De allra flesta rektorerna är nöjda med innehållet i läroplanens värdegrund även om några anser den väl detaljerad och svår att leva upp till (Gullberg 2007: 27–28).

Ytterligare exempel på undersökning av koncipiering finns i finländska Utbildningsstyrelsens enkät om gymnasieskolornas läroplansprocess som genomfördes inför implementeringen av *Grgy 03* (Geber 2007). Enkätresultatet visar att den nationella läroplanens utrymme för lokala profiler i timfördelning, mål och innehåll utnyttjats mer än tidigare, men att detta ändå inte skett mer än i cirka en tredjedel av skolorna. Främst har profilering skett i form av lokala fördjupade och/eller tillämpade kurser i modersmål och litteratur och genom att nya typer av kurser skapats såsom drama- och mediekurser (Geber 2007: 121–122). Vidare noterar Geber (2007: 87) att de svenskspråkiga skolor som finns som språköar (jfr Lönnroth 2009: 107–110) omgivna av en dominerande finskspråkig majoritet gärna framhåller värderingar i fråga om de nordiska kontakternas betydelse. Geber antar att detta kan bero på att dessa skolor ser sig som ambassadörer inte

bara för det finlandssvenska utan även för svenska språket och nordisk kultur i det finska inlandet.

Läroplaner kan kategoriseras på olika sätt. Här urskiljer Goodlad, Klein och Tye (1979: 58–65) för det första en *ideologisk läroplan* som studeras genom sitt uttryck i läroböcker, lärarhandledningar och liknande dokument. För det andra urskiljer de den *formella läroplanen* med officiell status och sanktion som ett legalt dokument. För det tredje urskiljer de den *upplevda läroplanen*, det vill säga den tolkning som görs av läroplanen, för det fjärde den *operativa läroplanen* enligt vilken undervisningen faktiskt genomförs och för det femte den *erfarenhetsmässiga läroplan* som eleverna möter i skolan. Även om den operativa och erfarenhetsmässiga läroplanen har likheter med varandra, eftersom båda handlar om undervisningens praktik, är min tolkning att den operativa planen är mer lärarperspektivets och den erfarenhetsmässiga mer elevperspektivets.

En liknande men något mer generell kategorisering har Morawski (2010) som i sin analys av svenska läroplaner för grundskolan noterar *innehållsfokuserad*, *resultatfokuserad* och *processtyrd läroplan*. I en innehållsfokuserad läroplan dominerar, som namnet anger, innehållsbeskrivningar som är väldefinierade, selektiva och organiserade inom klara ämnesgränser, vilket som konsekvens ger en nära anknytning till läromedel (Morawski 2010: 92). I denna typ meddelar läroplanen det som tycks vara auktoritativa sanningar som lärarna förväntas överföra till sina elever. I en resultatfokuserad läroplan är det väsentligt att fastställa mål som styr undervisningen och sedan mäta och gradera huruvida målen uppfylls (Morawski 2010: 94). Slutligen utgörs den processtyrda läroplanen av överenskommelser mellan lärare och elever, men överenskommelserna har ändå att följa vägledning från statligt överordnade principer i form av olika styrdokument. Morawski (2010: 209–210) sammanfattar sin analys med att den politiska viljan i Sverige under slutet av 1900-talet har varit att ersätta den sedan sekler dominerande innehållsfokuserade läroplanen med andra styrprinciper. Detta synes ha utmynnat i ett kompromissande mellan den resultatfokuserade och den processtyrda läroplanstypen och följaktligen präglar diskursiva element från båda dessa kategorier svenska styrdokument från 1994 och framåt. Eftersom också gymnasiet i Finland tillämpar målstyrning genom de här undersökta läroplanerna *Grgy 85* och *Grgy 03* är antagligen flera av Morawskis (2010) kategoriseringar och slutsatser giltiga och därmed användbara även för min undersökning av dessa styrdokument.

Morawskis (2010) kategoriseringar av läroplaner har likheter med Lundgrens (1979) definitioner av läroplanskoder, och en skillnad som jag uppfattar mellan dessa två är att perspektivet är något olika. Lundgren (1979) utgår från innehållet

som konstitueras av kontextens önsknings och intentioner och som skapas genom ett slags maktkamp om innehållet (jfr Hellberg 2008: 34–35). Morawski (2010) å sin sida fokuserar mer på hur det innehåll som faktiskt finns i läroplanen framställs och hur läroplanen vill styra sina mottagare. Eftersom läroplanernas innehåll återspeglar resultatet av maktkamper och eftersom läroplanerna har en normerande och reglerande funktion genom att vara anvisningstexter, är det angeläget att undersöka de krav staten ställt och ställer på skolans undervisning.

3.2 Textanalytiska termer och begrepp

Vi människor använder oss i olika kontexter av bestämda sätt för att uttrycka oss om verkligheten. Därmed är man deltagare i en diskurs samtidigt som man är med om att skapa diskursen (Winther Jørgensen & Phillips 2000: 7). En *diskurs* ses av Hellspong (2001: 20) som en mångskiktad och mångstämmig dialog mellan olika deltagare kring gemensamma angelägenheter i någon form av verksamhet (jfr Lassus 2010: 35). I Faircloughs (1992: 64) perspektiv är diskurs en social praktik som reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer inklusive maktrelationer. Diskursen formas av sociala praktiker och strukturer och den står i ett dialektiskt förhållande till dessa praktiker och strukturer. Detta uttrycks av Hellspong (2001: 23) som att en *kontext* sammanför en *text* med andra texter och i denna process påverkas texten av kontexten och kontexten påverkas av texten. I en diskurs förekommer *kommunikativa händelser* i vilka Fairclough (1992: 73) urskiljer tre dimensioner: *text* (tal, skrift, bild eller en blandning av dessa uttryckssätt), *diskursiv praktik* (produktion och konsumtion av texter) och *social praktik* (bruket av texterna). Diskurs är enligt Fairclough (1989: 19–20) interaktionsprocessen där textproduktion, text och texttolkning ingår, medan text är resultatet av produktionsprocessen inom en diskurs. I texten gestaltar språket ett innehåll vilket resulterar i en artefakt med någon form av budskap.

Vad är då en *text* närmare bestämt? Definitionerna är många och har olika utgångspunkter. Gustavsson (1999: 40) anför att text är ett språkligt objekt, vilket innebär att texter kan betraktas, lokaliseras och undersökas. Selander och van Leeuwen (1999: 177) menar att text ”består av en serie bokstäver och ord längs en horisontell linje” vilket formar ett budskap till en läsare. Hellspong (2001: 14) menar att text är ”allt sammanhängande språk”. Dessa definitioner av text är tämligen generella och en utförligare beskrivning av vad en text är och gör kan hämtas hos Hellspong och Ledin (1997: 30–38). De urskiljer följande karakteristika: en text är *kommunikativ* genom att den är ett tilltal från en sändare till en mottagare och därmed är en text *intentionell* genom att sändaren har en avsikt med sin text (jfr Searle 1999: 137). Vidare menar Hellspong och Ledin

(1997: 33–34) att en text är *verbal* genom att den förmedlar ett budskap som kan varieras från det generella till det precisa och att en skriven text är *stabil* i motsats till talat språk. Här påstår Hellspång och Ledin (1997: 34–35) att när tal skrivs ned blir texten mer opersonlig och objektiv, det vill säga att den får drag typiska för brukstexter. Ytterligare karakteristika för en text är att den är *koherent* genom att vara sammanhängande, att den är *konventionell* genom att följa vissa normer och regler och att den är *kreativ* genom att den kan bryta mot normer och överskrida dem åtminstone i vissa genrer (Hellspång & Ledin 1997: 34–38; se även Halliday 1978: 133–137).

Ett i detta sammanhang viktigt påpekande är att texter är multimodala genom att vara meningsbärande på flera olika sätt. Det är följaktligen inte bara språket i texten utan även textens layout och materiella underlag som utsäger något om textens förväntade innehåll och om dess position (Englund & Svensson 2003: 64; se även Melin 2000). Här kan man tala om en texts så kallade *förpackningsformat* som signalerar hur texten är tänkt att användas (Selander & van Leeuwen 1999: 178, 201). Till exempel anger en encyklopedis format att den är tänkt att användas vid konsultation genom att vara alfabetiskt uppställd. Dessutom kan ett förpackningsformat även gestalta olika grader av auktoritet genom typografiska markeringar, kapitelrubriker och styckeindelningar och genom förpackningens yttre kvalitet (Englund, Hultén, Mårdsjö Blume & Selander 2003: 166–169) (se vidare om auktoritet i avsnitt 3.3). Sålunda kan en läroplans förpackningsformat på olika sätt signalera att det rör sig om en myndighets anvisningstext.

I min avhandling undersöks i diskursen läro- och kursplaner och jag ansluter mig till ovanstående definitioner av diskurs. Jag ser inte någon större skillnad i sak mellan dessa mer än att Faircloughs (1992) definition är mer elaborerad än Hellspångs (2001) genom att Fairclough med ett vidare filosofiskt perspektiv kritiskt diskuterar relationer mellan diskursiv och social praktik. Dock anser jag Hellspångs (2001) definitioner och modeller för textanalys konkreta och tillämpbara för min undersökning. Jag ansluter mig också till ovanstående definitioner av text och ser det som väsentligt att text är något konstruerat och strukturerat efter ett visst mönster, det vill säga text har koherens, och den ger uttryck för sändarens avsikt. Dock kan textens stabilitet (jfr Hellspång & Ledin 1997: 34–35) påverkas av det medium den presenteras i, eftersom det är enklare att manipulera texter som publiceras på internet än texter som trycks och ges ut i pappersform (jfr Ong 1991: 152–159; Englund & Svensson 2003: 67).

Som Hellspång (2001: 24–25) uttrycker det konstituerar diskurs, intertextualitet och genre en *kulturkontext* i vilken materiell kultur, social organisation och andlig kultur ingår (jfr Lassus 2010: 45). Den *materiella kulturen* skapar tekniska och

fysiska resurser, den *sociala organisationen* existerar genom individernas interaktion med varandra och i den *andliga kulturen* ryms individernas tankeformer och värderingar. Den diskurs som uppstår genom skrivande och läsande av sakprosatexter (se ovan) såsom läro- och kursplaner fyller en funktion genom att texterna har en bestämd uppgift. Textens uppgift har att göra med dess *situationskontext*, textens funktionssammanhang, vilken Hellspång (2001: 19–20) ser som väsentlig. För min del vill jag i likhet med Lassus (2010: 43) se situationskontexter som sociala situationer och omgivningar i vilka språket används och här ingår komponenter som verksamhet, deltagare och kommunikationssätt. Situationskontexter, sannolikt i första hand offentliga sådana, inrymmer sakprosatexter vilka ska brukas för något, så kallade *brukstexter*. Sådana texter bör anpassas till de normer och krav kontexten eller situationen fordrar för att kunna fungera ändamålsenligt. Brukstexter, som läro- och kursplaner är exempel på, har främst teoretiska och praktiska syften och inte estetiska, eftersom brukstexter just brukas i en verksamhet som kan ha olika mål (Hellspång 2001: 13).

Det faktum att texter ingår i en *verksamhet*, som i regel är målinriktad och direktiv när det gäller läroplaner och skola, präglar textens utformning, varför läro- och kursplaners utformning är verksamhetsberoende (jfr Hellspång 2001: 20). Språkbruket i myndighetstexter kan därmed, som Hägg (1984: 34–37) gör, kallas för *verksamhetsspråk*, vilket bland annat karakteriseras av definierade specialbetydelser hos ord, många nybildningar, översättningslån, lånord och initialförkortningar. Verksamhetsspråk kan möjligen även benämnas *fackspråk* (jfr Nordman 1992) även om denna term tydligare än verksamhetsspråk förefaller peka ut språkbruk för ett speciellt ämne. Ett begrepp som har med verksamhetsspråk och/eller fackspråk att göra är *genre*, som definieras av Hellspång och Ledin (1997: 24) som ”en socialt, förankrad textsort, som har fått sitt namn av sina användare och som är rotad i en viss verksamhet”. Vidare sägs att en genre inte är statisk utan utvecklas genom förändringar i både verksamhet och omgivande samhälle. Denna definition förtydligas på ett användbart sätt av Lassus (2010: 41) som påpekar att texter i samma genre delar olika strukturella och kommunikativa drag, men att texter i samma genre däremot inte behöver inrymma samma innehåll liksom att de språkliga strukturerna kan variera. Resonemanget bör vara rimligt eftersom innehållet i texterna beror av sändarens intention liksom av sändarens respektive mottagarens kontext, vilket torde ge variation inom en genre. Visserligen är verksamhetsspråk socialt förankrade liksom genrer också är, men sannolikt producerar verksamheten olika texter i olika genrer och exempelvis inte endast anvisningstext. Med andra ord kan verksamhetsspråk och/eller fackspråk vara spridda över olika genrer.

I en diskurs kan man urskilja språkliga och innehållsliga band – så kallad *intertextualitet* – i tal eller skrift mellan olika kommunikativa händelser såsom text. Intertextualitet kan vara *vertikal* genom att tidigare texter inom samma genre verkar som förebilder eller *horisontell* genom texters samtida relation till andra texter eller till texter inom andra genrer (Hellspång 2001: 23). Särskilt manifest blir intertextualiteten, skriver Fairclough (1992: 117), när texter uppenbart bygger på andra texter. Texterna blir på så vis delar av en *intertextuell kedja*. Intertextualitet innebär som Lassus (2010: 35) formulerar det texters anknytning till andra texter (jfr Hellspång 2001: 20). Anknytningen mellan texterna kan vara *explicit* genom att det förekommer citat ur eller referenser till andra texter eller den kan vara *implicit* genom att drag i en text påminner om drag i någon annan text. En möjlig slutsats är, menar jag, att en explicit intertextualitet kan vara mer manifest än en implicit genom att intertextualiteten framträder tydligare och omedelbarare i den förstnämnda. Detta gäller förmodligen endast vid en flyktig läsning, eftersom en närläsning i form av textanalys sannolikt kan påvisa att också implicita anknytningar texter emellan kan vara manifesta. Språkliga och innehållsliga band och anknytningar kan även finnas inom ett och samma dokument och då är det fråga om så kallad *intratextualitet*. Följaktligen definierar jag *intertextualitet* i min avhandling som språkliga och/eller innehållsliga band och anknytningar mellan olika dokument och *intratextualitet* som sådana band och anknytningar inom ett och samma dokument (och här betraktar jag en kursplan tillhörig en bestämd läroplan som samma dokument). Som påpekats ovan, är en uppgift för min avhandling att undersöka intertextualiteten mellan de olika läro- och kursplanerna, men samtidigt kan man som granskare inte bortse från att författarna till dessa dokument har haft olika lagar och förordningar att ta hänsyn till vilket i sig utgör en slags intertextualitet. Dock undersöker jag inte denna vidare intertextualitet även om jag tar hänsyn till de referenser till externa texter som görs i läro- och kursplanerna.

I min analys av styrdokumentens ideationella struktur söker jag urskilja textens innehåll vilket vanligen är samlat kring ett antal ämnen, *teman* (Hellspång 2001: 35). Här är textens *substantiv* intressanta eftersom dessa bär upp väsentliga delar av textens innehåll (Hultman 2003: 44). En läsare kan med hjälp av substantiven i en text få en uppfattning om textens innehåll. Eftersom *verb* också uppbär betydelse är de intressanta för min granskning (jfr Hultman 2003: 37–38). Verb har, förklarar *Svenska Akademiens grammatik SAG* (1999, band 2: 503–505), *aktionsbetydelse* genom att beskriva ett skeende eller sakförhållande (t.ex. tillståndsverben *få*, *ha*, *läsa*, *skriva* och *veta*) eller *resultativ betydelse* som anger att en beskriven aktion leder till resultat (t.ex. *ansöka* och *bota*), medan andra verb har *irresultativ betydelse* där en beskriven aktion inte leder till resultat (t.ex. tillståndsverb som ovan). I dessa olika betydelser kan enligt SAG dessutom

urskiljas olika underkategorier, men det väsentliga här är att verb har betydelse. Därför kan en granskning av styrdokumentens förråd av verb tillsammans med en granskning av styrdokumentens substantiv bidra till att man upptäcker förekommande teman i styrdokumentet. Annorlunda uttryckt kan granskningen av förrådet av substantiv och verb i en textuell struktur visa vad författarna i en ideationell struktur anser vara viktigt att framhålla i mål och anvisningar för skolan. Att en texts ordförråd säger något om dess kontext och hur ordförrådet i offentlig text kan påvisa förändringar i samhället behandlas av Allén, Gellerstam och Malmgren (1989). Här pekar Gellerstam (1989b: 41–42) på hur den offentliga sektorns reglerande och utredande skapar en växande samhällsterminologi och tillkomst av starkt generaliserande begrepp, vilka med tiden kan leta sig ut i allmänspråket. Det är sedan länge omvittnat i forskningen att texters ordförråd kan spegla ett omgivande samhälle (Gellerstam 1989a: 13).

Teman finns på olika nivåer och det vidaste temat, textens övergripande innehåll och inriktning, det så kallade *makrotemat*, fördelar sig vanligen på olika delämnena, så kallade *mikroteman*, och det innehåll som sedan utvecklas kring temana i form av olika tankar, så kallade *propositioner* (Hellspong 2001: 35–36). I analysen nedan används oftast termerna *makrotema* och *tema*, eftersom det är det huvudsakliga innehållet i styrdokumentet som undersöks och att det enligt min mening därför inte är så relevant att urskilja olika nivåer av teman. Detta är också ett skäl till att jag inte heller konsekvent särskiljer teman och propositioner. Min analys är därför något generell i detta avseende genom att analys av propositioner i stort sett lämnas därhän genom att dessa helt enkelt betraktas som en del av de teman som anförs i texten (se även avsnitt 3.3).

Det ämne någon ska berätta något om utgör sålunda *tema* och placeras ofta först i en sats medan det övriga som sägs i satsen om temat kallas för *rema* (Holmberg & Karlsson 2006: 143–144). Teman har olika tyngd i texten beroende på vilken nivå temat utsägs och i vilken utsträckning teman och reman utvecklas, men temats tyngd beror också på temats relation till den textuella och ideationella strukturen. Så kan ett tema kvarhållas och upprepas genom flera meningar eller så kan temana växla genom att nya ämnen tas upp (Hellspong 2001: 30). Ett kvarhållet, upprepat tema kan stärka temats vikt liksom en initial placering av temat ger detta tyngd genom att för läsaren peka ut vad texten handlar om. Följaktligen har såväl frekvens som placering av temana betydelse för den vikt som sändaren vill ge åt ämnet för texten.

Textförfattarens organiserande av tema och rema avspeglar sig i textens *komposition*, det vill säga textens allmänna uppbyggnad och disposition. Textens disposition för innehållet framåt. Dispositionen styrs av olika principer som

författaren valt och som gör ett av författaren eftersträvat textmönster framträder för läsaren. Hellspång (2001: 33–34) talar om olika *dispositionsprinciper*. I en *specificerande* disposition ordnas innehållet från det allmänna till det mer utmärkande, det vill säga från överblick till detalj. Den *tematiska* dispositionen håller fast vid ett ämne som utvecklas efter hand. I en *emfatisk* disposition handlar det om att ge ett avtagande eller tilltagande eftertryck åt innehållet, vilket betyder att det som ges mest tyngd placeras initialt eller finalt i texten. En texts disposition samverkar kontinuerligt med den interpersonella strukturens sociala mönster som texten har. Eftersom mitt material utgörs av styrdokument, borde specificerande, tematisk och möjligen emfatisk princip vara de mest använda dispositionsprinciperna här även om andra dispositioner kan användas. Dessutom påpekar Hellspång (2001: 33–34) att i en text blandas vanligen olika dispositionsprinciper.

Sakprosa förekommer som begrepp vid flera tillfällen i min analys. Sakprosa kan definieras intensionellt och extensionellt enligt Englund, Ledin och Svensson (2003: 42). Den *intensionella definitionen* tar fasta på textens utmärkande språkliga egenskaper som gör att texten kan hänföras till en särskild stil eller texttyp. Sakprosans stil, menar författarna, beskrivs vanligen som objektiv, neutral och opersonlig (jfr Hellspång & Ledin 1997: 34–35). Sakprosa används oftast i faktaförmedlande texter. Den *extensionella definitionen* rör sakprosans olika uttryck, och här nämner Englund, Ledin och Svensson (2003: 37–42) som exempel vetenskapliga framställningar, texter av instruerande och informerande karaktär samt artiklar och essäer. Sakprosatexternas uppgift är enligt Englund och Svensson (2003: 62) att bevara ett kollektivt minne, att normera sociala praktiker och att sprida kunskaper. Att läro- och kursplaner är sakprosatexter kan sålunda beläggas genom den extensionella definitionen, eftersom planerna har till uppgift att anvisa eller instruera. Dessutom kan själva ordet *läroplan* i sig leda läsarens förväntningar till att texten är av sakprosatyp. Även termen *bruksprosa* (se ovan) har använts och används i stället för *sakprosa* i vetenskaplig litteratur (se t.ex. Westman 1974). Så gör Lgy 65 och jag anser att de båda begreppen är synonyma.

3.3 Relationen sändare – mottagare i text

I en texts sociala ram kan man urskilja olika språkhandlingar och attityder (Hellspång 2001: 45–50). Dessa ingår på olika sätt i sändarens process att utforma sitt budskap i texten, och hur de används beror på sändarens syfte med texten och relation till mottagaren. I sin introduktion till den funktionella grammatiken skiljer Holmberg och Karlsson (2006: 58) på fyra typer av språkhandlingar: *fråga*, *påstående*, *uppmaning* och *erbjudande*. Författarna visar att språkhandlingens

form inte behöver kongruera med språkhandlingens innebörd utan denna definieras i interaktion mellan kommunikationens deltagare. Till exempel kan en uppmaning ges formen av en uppmaningssats i imperativ (*Kom!*) eller ges påståendeform (*Du bör komma.*). Hellspong (2001: 46) anför att somliga språkhandlingar i vissa situationer kan vara speciellt markerade såsom befallningar, vädjanden, rekommendationer, definitioner, auktorisationer och tillstyrkanden. En analys av styrdokumentens språkhandlingar kan sålunda påvisa ett pragmatiskt perspektiv på sändarens språkbruk gällande syfte och mottagare.

Språkhandlingar kan modifieras och nyanseras beroende på sändarens vilja och intention med texten, vilket enligt Holmberg och Karlsson (2006: 32) är ett uttryck för modalitet. Holmberg och Karlsson (2006: 58–59) definierar *modalitet* som ett val på någon av fyra betydelseskalar: *villighet*, *vanlighet*, *sannolikhet* och *förpliktelse*, och som vanliga grammatiska uttryck för modalitet används *modala verb* (t.ex. *kan*, *bör*, *ska* och *måste*) och *interpersonella satsadverbial* (t.ex. *kanske*, *nog*, *möjligen* och *antagligen*). *Modala verb* har traditionellt också kallats för *modala hjälpverb* vilket är en distinktion, eftersom termen *hjälpverb* indikerar koppling till ett huvudverb. *Interpersonella satsadverbial* definieras av Holmberg och Karlsson (2006: 58–59) som ord som tillför interpersonell betydelse till satsen och som typiskt står i anslutning till satsens subjekt eller förekommer som inledande eller avslutande kommentar i satsen.

SAG (1999, band 2: 536–540) påpekar att hjälpverb har formordskaraktär och i jämförelse med huvudverb ett relativt enkelt och allmänt betydelseinnehåll. Hjälpverb kopplas till huvudverb och SAG säger vidare att hjälpverb fördelar sig på olika betydelsegrupper: temporala, passivbildande och modala, varav de modala hjälpverben kan kategoriseras som epistemiska, deontiska eller potentiella, intentionella, aktionella och kausativa. Temporala hjälpverb är *ha*, *skola* och *komma* och de anger tidsformer genom att tillsammans med ett huvudverb bilda så kallade sammansatta tempus (*Han har gått*). Passivbildande hjälpverb är *bli* och *vara* och de konstruerar med huvudverbet ett perfektparticip (*Huset blev rivet*). Modala hjälpverb, som behandlas i min avhandling, modifierar satsens innehåll (*Du ska/bör/borde komma i tid*). SAG ser emellertid ingen klar gräns mellan hjälpverb och huvudverb utan hjälpverbens egenskaper och betydelsegruppering kan snarast användas för att ange hur hjälpverbsaktigt ett verb är.

De modala hjälpverben *skola* och *bör* som här undersöks i styrdokumentens mål och anvisningar bör kunna betraktas som *deontiska*, eftersom sådana hjälpverbs grundbetydelser enligt SAG (1999, band 4: 287) fördelar sig på krav, medgivande och önskan. Betydelsen hos deontiska hjälpverb påminner om betydelse hos

direktiva huvudsatser, det vill säga satser som uttrycker en uppmaning med det finita verbet i satsens första led (SAG 1999, band 4: 705). I grundbetydelsen för *krav* urskiljer SAG (1999, band 4: 287) olika kategorier. Den första kategorin innehåller *nödvändigt* att en proposition (dvs. satsens betydelseinnehåll) förverkligas, vilket exemplifieras med verben *skola*, *måste* och *behöva*, den andra *inte nödvändigt* att en proposition förverkligas, exemplifierat med *slippa* och den tredje *rekommendabelt* att en proposition förverkligas, exemplifierat med *böra*. Om preteritumformen till *böra* i deontisk användning, det vill säga *borde*, säger SAG (1999, band 4: 293) att den används när talaren ”vill göra en mjukare, mindre moraliserande, rekommendation”. Det betyder att propositioner anförda med *borde* är än mindre förpliktande än sådana anförda med *böra* och att betydelsen av hjälpverbets tempusmarkering för preteritum försvagats. Definitionerna av betydelseerna för dessa två modala hjälpverb *skola* och *böra* med preteritumformen *borde* visar enligt SAG (1999, band 4: 287–288, 293) följande: *skola* i sin grundbetydelse har den starkaste betydelsen för nödvändighet att förverkliga propositioner, *böra* endast rekommenderar nödvändighet och *borde* rekommenderar nödvändighet på ett mjukare sätt än *böra* (se avsnitt 3.2 om propositioner).

Beroende på vilket hjälpverb som styr en proposition handlar det om att en sändare kräver/förpliktar/tillåter/önskar något i förhållande till en mottagare. Vidare säger SAG (1999, band 4: 287) att det krav, medgivande eller den önskan som anges med hjälpverb har såväl källa som normadressat och att källan ofta kan vara implicit. Här kan, som jag förstår det, en normadressat vara implicit genom att en anvisningstext inte explicit behöver lägga ansvar, det vill säga agens (se ovan), på någon bestämd mottagare för att ett mål nås eller strävas efter eller för att en anvisning utförs eller tillämpas. Granskningen av modala hjälpverb och verb kan, anser jag, inte bara bidra till att urskilja vilka teman som anføres i en ideationell struktur utan också påvisa vilken vikt temana ges av sändaren. Detta påstående grundar jag på att sändarens vilja och intention kommer till uttryck genom den modalitet som bland annat visar sig genom texternas hjälpverbsbruk. Redovisning av de verb som följer på i första hand *skall/ska*, *bör*, *borde* och *kunna* medverkar därför till att visa läroplanernas teman och intentioner i en ideationell struktur och ansvarsfördelning i en interpersonell struktur.

Den typ av modalitet som närmast rör min undersökning handlar om *förpliktelse*, eftersom materialet utgörs av styrdokument som kräver någon form av åtföljelse. För modaliteten förpliktelse anger Holmberg och Karlsson (2006: 67–68) en låg grad av förpliktelse för de modala verben *kan* och *får*, en medelhög grad av förpliktelse för *bör* och en hög grad av förpliktelse för *ska* och *måste*. För de interpersonella satsadverbialen avseende modaliteten förpliktelse ges *gärna* som

exempel på en medelhög grad av förpliktelse och *helst* för en hög förpliktelsegrad. Således kan modala hjälpverb och interpersonella satsadverbial modifiera en anvisning genom att stärka eller mildra förpliktelse, och en undersökning av dessa kan påvisa sändarens grad av önskad styrning.

Sändaren kan å ena sidan visa sin attityd gentemot mottagaren genom att hävda sina utsagor och sin auktoritet genom olika former av språkliga *understrykningar* eller *markeringar*, men texten kan å andra sidan markera osäkerhet och förhandlingsvilja genom språkliga *garderingar*. Understrykningar och garderingar visar relationen mellan textens sändare och mottagare (Hellspong 2001: 47). Vid en understrykning kräver texten bifall i någon form av mottagaren, till exempel förpliktelse att utföra något, men vid en gardering ges mottagaren större frihet. Eftersom sändarens användning av understrykningar (markeringar) och garderingar för att visa attityd till textens innehåll och mottagaren kan ske med modala hjälpverb eller interpersonella satsadverbial, ser jag det som att textens modalitet analyseras när understrykningar och garderingar i styrdokumentens texter redovisas.

I fråga om konkreta formuleringar för mål och anvisningar i läro- och kursplaner urskiljer Marklund (1987: 86–92) *imperativ* och *fakultativ styrning*. Imperativ styrning ger ovillkorligt bjudande handlingsnormer som förpliktar, medan fakultativ styrning gäller under vissa villkor, är icke-obligatorisk och förpliktar mindre. När en läroplan innehåller lagparagrafer är styrningen imperativ, medan övriga anvisningar kan, menar Marklund, anses vara mer eller mindre fakultativa. Marklund (1987: 86–92) åskådliggör resonemanget genom en textjämförelse mellan *Lgr 69* och *Läroplan för grundskolan* (1980), härefter *Lgr 80*. Det konkreta utsägandet av mål och anvisningar i läroplanen ges av Marklund en kategorisering i tre steg från imperativ styrning till fakultativ genom att han undersöker frekvensen av fraserna: *du skall*, *du bör* och *du kan*. Marklund (1987: 86–92) urskiljer två typer av imperativ och fakultativ styrning: dels vilken typ av dokument det handlar om (lagar eller andra dokument), dels hur vissa modala hjälpverb (*skall*, *bör* och *kan*) används. Marklund menar att det är svårt att avgöra vilken av de två läroplanerna som är mest imperativ eller fakultativ, men *Lgr 80* har fler *skall* i sin text vilket Marklund tolkar som en mer imperativ inriktning. Dessutom lägger Marklund märke till två olika ”du”, nämligen *läraren* och *skolan*, och Marklund visar att tyngdpunkten i *Lgr 69* ligger på lärarens åtgärder medan den i *Lgr 80* ligger på skolan. Det stärkta imperativet i *Lgr 80* undermineras emellertid enligt Marklund av att denna läroplan riktar sig mer till skolan än till läraren, varför lärarens utsagda personliga ansvar tycks ha minskat med tiden.

Marklund (1987: 87–89) hämtar sina exempel från grundskolans läroplaner, men hans resonemang och analys bör vara användbara även för gymnasiet och därmed även för min undersökning. Marklund påpekar dessutom att grundskolans första läroplan, *Läroplan för grundskolan (Lgr 62)*, var en förebild för gymnasieskolornas läroplaner som kom ut 1965 och 1970, det vill säga *Lgy 65* och *Lgy 70*. Marklunds konklusion för formuleringarna i 1900-talets läroplaner är att styrningen gått från att vara fakultativ till imperativ även om utvecklingen inte är entydig, eftersom gränsen mellan olika styrsätt blivit mera oklar. En möjlig tolkning av Marklund (1987: 87–89) kan vara att andra ramar såsom tilldelning av ekonomiska medel till skolor och andra styrmodeller såsom övergång till målstyrning påverkar skolans verksamhet väl så mycket som skolans styrdokument i sig.

Det som Marklund (1987: 86–92) i sin undersökning av läroplanstext kallar för *imperativ* och *fakultativ styrning*, det vill säga med vilken grad av förpliktelse sändaren önskar styra sin mottagare, kan ses som en undersökning av texters modalitet. Även om Marklunds (1987) undersökning är inriktad endast på en del av uttrycken för modalitetstypen förpliktelse genom att påvisa frekvens och funktion för de modala hjälpverben *skola* och *böra*, är undersökningen forskning i den funktionella grammatikens mening. Således använder jag mig av Marklunds (1987) kategorisering och terminologi i min analys. Dessutom tillåter jag mig i huvudsak samma begränsning som Marklund (1987) genom att i huvudsak granska endast förpliktelsegraderna hög och medelhög utsagda med de modala hjälpverben *skola* och *böra* med formen *borde* även om andra modala hjälpverb och utsägesätt för förpliktelse noteras och diskuteras.

Denna metod stämmer med mitt syfte att påvisa vad respektive styrdokument anser vara viktigt att förmedla till sin mottagare, det vill säga att finna mål och anvisningar som utsägs med tydlig vilja från sändaren. En preliminär läsning av styrdokumentet ger dessutom intrycket av att *ska/skall* och *bör* dessutom är vanligt förekommande i mål och anvisningar. För min begränsning att huvudsakligen granska dessa modala hjälpverb finns dessutom visst stöd i Nordmans (1986: 198–200) forskning, eftersom verben *kunna* och *skola* är de vanligaste modala hjälpverben i de av henne undersökta facktexterna är. Särskilt förverkligas deontisk modalitet i Nordmans material med verbet *skola*. Här ska också påpekas att det inte tycks finnas någon betydelskillnad mellan *skall* och *ska*, men att formerna kan ha en stilskillnad genom att *skall* av många betraktas som mer ålderdomligt eller mer estetiskt tilltalande än *ska* (Språkrådet 2011b). Att det inte finns någon betydelskillnad mellan *skall* och *ska* styrks av *Myndigheternas skrivregler* (2009: 23), som meddelar att lagar och förordningar i Sverige sedan 2007 skrivs med *ska*. Skrivreglerna säger vidare att *ska* inte längre

betraktas som vardagligt utan lämpar sig för alla slags texter, men någon motivering till regeln ges inte. Dock kan man förmoda att eftersom *skall* tycks upplevas som ålderdomligt skulle detta i sig kunna indikera mer av förpliktelse än *ska*. Detta är troligen svårt att belägga. Emellertid är *skall* den form av det modala hjälp verbet *skola* som konsekvent används i de två finländska läroplanerna *Grgy 85* och *Grgy 03* och i den äldsta svenska planen *Lgy 65*, medan *Lpf 94* använder *ska* i läroplanen och *skall* i kursplanerna.

Det förefaller också svårt att belägga huruvida *skall* i finlandssvenskan har en mer imperativ funktion och därmed mer förpliktande modalitet än i sverigesvenskan. Emellertid skriver Andersson (1993: 150) att sverigesvenskan är åtskilligt sparsammare med det modala hjälp verbet *skola* än finlandssvenskan när det gäller att uttrycka verklighetsstatus för så kallade irreella handlingar, det vill säga utsägandet av en icke-faktisk handling som strider mot vad talaren tror sig veta om verkligheten. Sverigesvenskan är även restriktivare än finlandssvenskan i användning av *skola* i villkorsbisatser när den överordnade satsen innehåller *skola*. Av Anderssons (1993: 150) framställning skulle man möjligen kunna dra slutsatsen att verbet *skola* förekommer oftare i till exempel finländska styrdokument än i svenska (se avsnitt 1.3 om ekvivalens).

Ännu ett modalt hjälpverb är av intresse för min undersökning, nämligen *kunna*, ett hjälpverb som ofta används i skolans styrdokument. Den rikliga förekomsten av *kunna* är, menar jag, naturlig i sådana texter genom att dessa ställer krav på olika aktörer i skolan såsom främst elever och lärare. SAG (1999, band 4: 298) urskiljer tre huvudbetydelser av *kunna*. Den första är *epistemisk betydelse* vilken innebär logisk möjlighet (*Det kan mycket väl bli regn i kväll*). Den andra betydelsen är *deontisk* innebärande tillåtelse (*Du kan gott ta min cykel i dag*) eller indirekt befallning eller vädjan (*Du kan väl skicka ett vykort åtminstone*). Den tredje betydelsen kallas *potentiell* och innebär uppfyllda förutsättningar, det vill säga att det föreligger förutsättningar för någon eller något att göra något eller förhålla sig på ett visst sätt (*Bilen kunde inte lagas till rimlig kostnad*) (SAG 1999, band 4: 298–299). Det modala hjälp verbet *kunna* i läro- och kursplanerna har, antar jag, inslag av både deontisk och/eller potentiell betydelse. Anledningen till min svävan i kategorisering av *kunna* i dess betydelse i styrdokumentet är att uppmaningarna i dessa texter knappast kan benämnas hövliga utan snarare är de sakliga. Dock bör styrdokumentets främsta intention vara att ge förutsättningar för någon eller något, varför det modala hjälp verbet *kunna* i dessa texter kan ses som mer potentiellt än deontiskt i betydelsen. Därför är mitt skäl till att granska det modala hjälp verbet *kunna* att det har betydelse på något sätt och därför medverkar till att beskriva den ideationella strukturen i styrdokumentet.

Ännu ett perspektiv på modalitet kan vara att betrakta textens *sociala verkan*, eftersom relationen mellan textens sändare och mottagare är en interaktion, ett samspel som parterna konstruerar i kommunikation, inom en *social ram* (Hellspong 1991: 47–50). Textens verkan på sin mottagare beror av hur den förmedlar sändarens attityd till sitt innehåll inom denna ram. Ajzen (2005: 3) ger en användbar definition av *attityd*: ”a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event”. I min undersökning handlar det om sändarens attityd till *gymnasiet* (institution), *personer* (lärare, skolledare och elever) och *verksamhet* (utbildning). Medskapare av den sociala ramen är förutom textens innehåll och ordval textens *tilltal* till eller *omtal* av sin mottagare (Hellspong 2001: 49). I tilltalet kan det röra sig om närhet genom att sändaren använder sig av *du* eller *ni*, medan texten i omtal skapar mer distans till mottagaren genom att till exempel använda en titel såsom lärare. Min preliminära läsning av läro- och kursplanerna visar att dessa texter kan sakna direkt tilltal genom att sändaren ger mål och anvisning utan tydlig adressat, eftersom denna kan tyckas självklar i och med att läroplanen har givna mottagare. För läro- och kursplaner är det plausibelt att förmoda att lärare och elev är två aktörer som nämns ofta i texten. Här kan distinktionen mellan tilltal och omtal vara vanskelig att urskilja i praktiken: tilltalas eller omtalas referenter som *läraren* respektive *eleven*? Läro- och kursplanerna förefaller inte använda tilltal genom personliga pronomen som *du* eller *ni* (jfr Marklund 1987: 86–92), men eftersom substantiven *lärare*, *elev* och *studerande* används som mottagare eller objekt för mål och anvisningar borde det vara fråga om omtal. Emellertid är läroplaner anvisningstexter med syfte att implementera mål och direktiv, vilket gör att en läsare snarast upplever detta omtal som tilltal. Av dessa skäl väljer jag att inte skilja på tilltal och omtal i analysen.

I en social ram är det möjligt att urskilja vem texten, sändaren, tilldelar ansvar, det vill säga vem som tilldelas agens. I SAG (1999, band 1: 151) definieras *agens* som den semantiska roll ”som tillkommer den aktant vilken kontrollerar och avsiktligt utför (eller låter bli att utföra) en viss aktion”. Den eller de som tilldelas agens benämns här *agent* såsom varande mottagare av styrdokumentens mål och anvisningar och den eller de som förväntas utföra eller inte utföra något som följd av målen och anvisningarna eller där styrdokumentet förväntar sig en viss attityd. Agens kan tilldelas imperativt eller fakultativt eller inte alls (jfr Marklund 1987: 86–92). Situationskontexten för styrdokumentet är att det finns en explicit sändare liksom att det finns mottagare, dock som ovan anförts inte nödvändigtvis explicit nämnda, genom att en läroplan riktar sig till olika aktörer i skolan. Den agens som är möjlig att belägga är den där texten utsäger vem den riktar sig till genom tilltal eller omtal, det vill säga vem texten lägger ansvaret (agensen) på för att genomföra givna mål och anvisningar. Denna typ av agens, som jag föredrar

att kalla *explicit agens*, förefaller inte förekomma så frekvent i läro- och kursplanerna. Därför talar jag om *implicit* (eller *implicerad*) *agens*, när texten utan att nämna en mottagare eller agent men sannolikt ändå på grund av styrdokumentens sociala ram avser en viss mottagare som i någon grad är förpliktad att genomföra mål och anvisningar och därigenom blir agent.

Sändaren har en intention med sina styrdokument och frågan om sändarens intentionalitet med sina yttranden behandlas av bland annat J. L. Austin i *How to Do Things with Words* (1975). I detta klassiska verk infördes begreppen *illokutionär* och *performativ funktion*. Austin (1975: 98–101) pekar på det faktum att den som faller ett yttrande utför en handling, den illokutionära funktionen, som kan få konsekvenser hos mottagaren som kan agera på olika sätt, den performativa funktionen. En bärande tanke hos Austin är att yttranden inte uppfattas endast som utsagor om ett sakförhållande utan de är också handlingar eller talakter som påverkar. En illokutionär handling måste som Searle (1999: 137) skriver utföras med intention (jfr Hellspong & Ledin 1997: 32–33). Av de fem olika typer av illokution som Searle (1999: 149) tar upp är en typ direktiv:

The second illocutionary point is the *directive*. The illocutionary point of directives is try to get the hearer to behave in such a way as to make his behavior match the propositional content of the directive. [---] Every directive is an expression of a desire that the hearer should do the directed act. Directives such as orders and requests cannot be true or false, but they can be obeyed, disobeyed, complied with, granted, denied, and so on.

Eftersom de yttranden som Skolverket respektive Utbildningsstyrelsen avger i sina läro- och kursplaner förväntas resultera i handlingar hos mottagaren är deras intentioner direktiva. Dock behöver inte direktiva yttranden vara sanna eller falska men de kräver åtföljelse i olika grad (jfr Lahdenperä 2001: 116). Eftersom läroplaner är myndighetstexter som reglerar skolans verksamhet finns det alltså en maktaspekt och en auktoritet hos dessa texter. Men vad är auktoritet egentligen? En användbar definition av *auktoritet* finns i *Nationalencyklopedin* (2012), vilken beskriver auktoritet som en form av social relation där någon person, grupp eller institution, har ett inflytande över någon annan person, grupp eller institution och att det inflytande som kan utövas uppfattas som rättmätigt eller legitimt av den eller de som är utsatta för inflytandet. I läroplanernas fall finns det en institutionell grund till *extern auktoritet* genom att de utges av statliga myndigheter (Englund, Hultén, Mårdsjö Blume, & Selander 2003: 164), men extern auktoritet kan även manifesteras genom att läroplanstexterna refererar till lagrum. Textens externa auktoritet är följaktligen synlig, eftersom staten är sändaren och målen och anvisningarna manifesteras i offentliga dokument. Textens *interna auktoritet* kan manifesteras i textens språkbruk, vilket består av

textmönster, språkhandlingar, ord och uttryck som sändaren valt. Den interna auktoriteten kan även manifesteras genom författarnas attityder, tilltal till eller omtal av mottagare och genom det syfte sändaren har med texten. Intern auktoritet kan därmed vara avhängig ett imperativt eller fakultativt utsägesätt eller annorlunda uttryckt är intern auktoritet avhängig textens modalitet (jfr Marklund 1987: 86–92). Textens auktoritet torde dessutom öka om innehållet förmedlas i imperativa ordalag, det vill säga om texten får en förpliktande modalitet. Auktoritet har dessutom att göra med om mottagaren av anvisningarna anser sändaren vara vederhäftig, det vill säga om mottagaren uppfattar att sändaren vet vad denna yttrar sig om och dessutom gör ett vettigt och uppriktigt intryck (Andersson & Furberg 1984: 29). Textens auktoritet beror följaktligen dels på faktorer utanför själva texten, dels på faktorer i själva texten som en förlängning av sändarens position och syfte. I läroplanstexten presenteras mål och anvisningar som språkligt utsägs med olika grad av vilja och emfas som ger olika grader av förpliktelse och det är denna interna auktoritet som i första hand undersöks i min avhandling.

4 LÄROPLANER OCH KURSPLANER I SVENSKA SOM MODERSMÅL

Analysen av styrdokumentet disponeras i tre avsnitt. I det första avsnittet (4.1) granskas läroplanernas allmänna anvisningar, i det andra (4.2) läroplanernas anvisningar om mål och uppgifter och i det tredje (4.3) kursplanerna i modersmålet. I analysen ställs i varje avsnitt först *Lgy 65* (Sverige) och *Grgy 85* (Finland) mot varandra och sedan *Lpf 94* (Sverige) och *Grgy 03* (Finland) mot varandra. Varje avsnitt avslutas med en kort sammanfattning.

4.1 Allmänna anvisningar i läroplanerna

I detta avsnitt granskas läroplanernas allmänna anvisningar om gymnasiet organisation och gymnasiet grundläggande värden och värderingar. Min avsikt är att ge en översiktlig karakteristik av de mål och teman som anförs och av texternas modalitet i dessa delar av läroplanerna.

4.1.1 *Läroplan för gymnasiet (1965) och Grunderna för gymnasiet läroplan 1985 (1986)*

Inledningsvis understryker den svenska läroplanen *Lgy 65* i avsnitt II.4 *Allmänna anvisningar* (s. 17–78) att ”läroplanen anger ramen för den verksamhet som skall förekomma och det lärostoff som skall behandlas inom gymnasiet som helhet och i varje enskilt ämne” (*Lgy 65*: 26). Här markeras att läroplanen ger föreskrifter med huvudmoment inom varje ämne, vilka anger de ämnesområden ”som skall behandlas vid undervisningen för alla elever inom gymnasiet eller inom en viss studieriktning” (*Lgy 65*: 27). Här tar *Lgy 65* ställning för ämnesindelning av skolans undervisning med motiveringen att klara avgränsningar ger reda och stadga åt arbetet i skolan genom möjligheten att ordna och överblicka lärostoffet (jfr Bernstein 1977: 88; Selander 2001: 126), men läroplanen anvisar också samverkan mellan olika ämnen. Dock sägs att skälen för gymnasiet ämnesindelning stärks av ämneslärarens inriktning på ett eller ett fåtal ämnen, men läroplanen är angelägen om att läraren uppfattar sin insats som del i en större helhet, det vill säga elevens personlighetsutveckling (*Lgy 65*: 28). Vad gäller kursernas planering kallar *Lgy 65* (s. 31) svenska för ett ”elastiskt” ämne, vilket innebär att ämnets innehåll och form kan tillåtas variera och att ämnets gränser mot andra ämnen kan vara oskarpa (jfr Telemann 1991: 27–30). Att notera är att *Lgy 65* (s. 27) framhåller att anvisningarna gäller alla elever, vilket markerar läroplanens vilja till likabehandling av eleverna.

I inledningen till den finländska läroplanen *Grgy 85* (s. 8) påpekas att all undervisning och fostran i gymnasiet uppfattas som en helhet i förhållande till uppställda mål och att gymnasiet inte uppfattas som en inrättning som undervisar i olika ämnen (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). Följaktligen framhålls att gymnasiet övergått till målstyrning, vilket sägs förutsätta klart definierade mål både i läroplanens grunder och i de kommunala läroplanerna (*Grgy 85*: 9–11).

Grgy 85 betonar flera gånger lärarens ansvar genom att ge agens till läraren, vilket kan sammanfattas i anvisningen ”Läraren är nyckelpersonen då läroplanen förverkligas” (*Grgy 85*: 10). Att läraren ses som läroplanens förverkligare understryks av att hela kapitel 5 *Läroplanen och läraren* (*Grgy 85*: 19–22) används till detta tema. När *Grgy 85* anger vilket stoff som läraren ska undervisa om används det befällande *skall*. Innehållet i undervisningen anbefalls i förpliktande ordalag, men läraren behöver inte använda lärostoffet i läroplanens ordningsföljd. Dock gäller att ”[k]ursen skall i varje fall alltid planeras så att den i sin helhet kan genomföras på 38 lektioner” (*Grgy 85*: 21). Läraren förefaller ges frihet att ordna sin undervisning förutsatt att anvisat innehåll och anvisad tidsram för kursen följs (jfr Marklund 1987: 73–74; Brodow 1996: 38–39).

I kapitel 6 *Gymnasieeleven och läroplanen* (*Grgy 85*: 22–23) ges även eleven agens genom anvisningen ”Varje elev bär ansvar för sina egna studier och han borde eftersträva sådana lösningar, genom vilka han bäst når de mål som han uppställt” (*Grgy 85*: 23). Det påtalas att eleven har möjlighet att påverka sina studier, men eleven har också möjlighet att förverkliga sina egna anlag och intressen utanför lektionerna genom att delta i elevkårens och elevklubbarnas arbete. Läroplanen synes sålunda önska att eleven tar ansvar för sitt liv även utanför skolan. Även i detta kapitel ges läraren agens, eftersom han förväntas fostra eleven till självständighet och samarbete och då *bör* läraren utnyttja alla möjligheter att låta eleverna delta i planering och organisering av sitt arbete (*Grgy 85*: 23). Förpliktelsen för läraren att låta eleverna medverka i skolarbetets planering är här medelhög, det vill säga en rekommendation.

Inte sällan väger svenska *Lgy 65* skäl för och emot en anvisning genom en resonerande framställning. Ett exempel är att de olika huvudmomenten kan ges större eller mindre del av undervisningstiden genom att behandlas djupare eller mer översiktligt (*Lgy 65*: 27). Lärarens frihet begränsas dock av att läroplanen omgående fastslår att inget huvudmoment får utelämnas och att eleven ska ha mött de väsentliga delarna inom respektive huvudmoment. Ett annat exempel är när *Lgy 65* (s. 35) diskuterar elevernas arbetsformer och anvisar att ”ökat *samarbete mellan eleverna* bör uppmuntras”, vilket ger anvisningen medelhög

förpliktelse genom att den utsägs med det modala hjälp verbet *bör*. Elevens frihet reduceras ändå genom anvisningen ”Elevens *frihet att välja sitt arbetssätt* begränsas av formerna för den studieträning gymnasiet vill förmedla” (Lgy 65: 34). Läroplanen ger emellertid läraren möjlighet att själv bestämma över sin undervisning: ”Lärarens *frihet att välja metod* avpassad efter hans egna och klassens förutsättningar utgör grunden för den fortgående utvecklingen av det pedagogiska arbetets former” (Lgy 65: 34). Även om originaltexten har kursiv stil för att markera elevens frihet att välja arbetssätt och lärarens pedagogiska frihet nämner texten olika faktorer som begränsar den antydda friheten. Dessutom torde den stora mängden av anvisningar åstadkomma att friheten beskärs i praktiken (jfr Marklund 1987: 73–74; Brodow 1996: 38–39).

Att Lgy 65 ofta har en resonerande stil visar sig i att ett fakultativt utsägesätt dominerar över ett imperativt genom att *bör* används mer frekvent än *skall*. En granskning av modaliteten i avsnitt 4.2.3 *Självständiga arbetsuppgifter* (Lgy 65: 40–47) visar att här finns 25 *skall* och 40 *bör* på de cirka sju sidorna, det vill säga i genomsnitt 3,5 *skall* och 5,7 *bör* per sida (se tabell 3). I läroplanens interpersonella struktur framstår därmed förpliktelsen att följa mål och anvisningar därmed generellt som medelhög (jfr Marklund 1987: 86–92). Även om ett fakultativt anvisande dominerar kvantitativt ökar förpliktelsen för mottagarna genom att grundläggande teman anförs initialt och imperativt i och genom att textens resonemang inte sällar utmynnar i ett imperativt ställningstagande (jfr Hellspång 2001: 35). Dessutom används andra tydligt imperativa uttryck än *skall*, bland annat förekommer *måste* såsom i ”[l]äraren måste därför ägna stor omsorg åt sammansättningen av varje enskild läxa” (Lgy 65: 41). Ett annat exempel på alternativa imperativa uttryck som också är ett resonemang som slutar imperativt finns i följande passage om lärostoffet.

Behovet av samordning mellan olika ämnens lärostoff gör därför en starkare bunden lärogång nödvändig. En fastare fixering av lärostoffet är oundgänglig för att medge en avslutad lärokurs i de fall där elev avslutar ämnen på en nivå lägre än slutnivån. Lärostoffet specificeras genom *årskursfördelning*, som innehåller precisering av innehållet i de olika huvudmomenten och anger hur dessa *bör* fördelas på årskurser. Fördelningen är alltså mer bindande än i grundskolans läroplan. (Lgy 65: 27.)

Den interpersonella strukturen i finländska *Grgy 85* är lite annorlunda. På de här 16 granskade sidorna i *Grgy 85* (s. 9–11, 19–31) finns 28 *skall*, 29 *bör* och åtta *borde*, vilket i relativa tal gör 1,87 *skall* per sida, 1,94 *bör* per sida och 0,54 *borde* per sida (se tabell 3). De modala hjälpverben *skall* och *bör* förekommer nästan lika många gånger, vilket gör att modaliteten har en utsagd förpliktelse som

varierar mellan hög och medelhög sett till frekvensen av dessa modala hjälpverb. Dock uttrycks hög förpliktelse även genom andra formuleringar (se avsnitt 3.3) såsom ”[h]an [läraren] är skyldig att göra sig förtrogen med läroplanen och ortens näringsliv, kultur och traditioner i den omfattning förverkligandet av läroplanen förutsätter” (*Grgy* 85: 20). Anvisningen är diffus och det är svårt att här förstå läroplansförfattarnas intention. Fakultativa formuleringar förekommer också om än inte lika frekvent som de imperativa, såsom ”Det är inte nödvändigt eller ens möjligt att i kommunens läroplan i detalj beskriva undervisnings- och inlärningsprocessen i klassen eller att beskriva en enhetlig modell för att uppnå målen som skulle vara bindande för alla” (*Grgy* 85: 30). Denna formulering ger viss frihet åt skolans aktörer att ordna undervisningen varför den utsagda förpliktelsen att följa läroplanens principer förmildras. Även om läsaren kan uppleva framställningen som övervägande imperativ mynnar de förda resonemang inte så ofta ut i ett ställningstagande (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 58–59).

Tabell 3. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i allmänna anvisningar i *Lgy* 65 och *Grgy* 85

| Läroplan | Antal <i>skall/ska</i> | Antal <i>skall/ska</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör</i> per sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|--|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lgy</i> 65 avsn. II.4.2.3 | 25 | 3,5 | 40 | 5,7 | 0 | 0 | ca 7 |
| <i>Grgy</i> 85 inl., kap. 1, 5–7 | 28 | 1,87 | 29 | 1,94 | 8 | 0,54 | ca 15 |

I *Grgy* 85 anförs även några anvisningar med *borde* vilket medför en lägre förpliktelse (se tabell 3). Två exempel är ”Den kunskap som meddelas i skolan borde främst utgöra ett instrument för att uppnå den beredskap som ovan angetts” (*Grgy* 85: 21) och ”De möjligheter som arbete utanför skolan erbjuder borde utnyttjas effektivare” (*Grgy* 85: 22). Anvisningar utsagda med *borde* förekommer främst i kapitel 5 *Läroplanen och läraren* (*Grgy* 85: 19–22), vilket antyder en strävan att inte styra lärarens arbete alltför imperativt. Sedan är det fråga om *Grgy* 85 diskret och med låg förpliktelse vill att eleven ska få hemläxor genom det eufemistiska uttrycket ”arbete utanför skolan”.

Emellertid tar *Lgy* 65 klarare ställning för elevernas hemarbete, vilket sägs befästa elevernas kunskaper och färdigheter liksom det ”kan ses som ett led i främjandet av personlighetsutvecklingen” (*Lgy* 65: 47). Ingen distinkt begränsning görs av

hemarbetet utan som anvisning eller mål med medelhög förpliktelse sägs att "[d]en väsentliga delen av sina studier bör eleven utföra på skoltid", men texten understryker att "[h]emuppgifternas *kvantitet* måste hållas inom sådana gränser att elevernas arbetsdag ger skäligt utrymme åt rekreation och åt aktiviteter utan direkt anknytning till skolarbetet" (*Lgy 65*: 47). I övrigt förordar *Lgy 65* (s. 40–41) gärna långläxor och beting och att läraren har rollen som handledare. Som exemplen visar är det inte ovanligt att ett resonemang i *Lgy 65* avslutas imperativt.

Den ideationella strukturen i *Lgy 65* betraktad med hjälp av läroplanens substantivförråd visar att det i undersökta delar av II.4 *Undervisningen* (*Lgy 65*: 26–27) är substantivet *elev* som förekommer oftast. Eleven framstår därmed som en central referent i texten. Vidare stöder en hög förekomst av substantiv som *ämne*, *läroplan*, *huvudmoment*, *lärostoff/stoff* och *undervisning* ett tema om organiserande av undervisningen (jfr Hultman 2003: 44). Dessa substantiv pekar på att innehållet i de allmänna anvisningarna i *Lgy 65* mestadels rör undervisningens ordnande.

I granskningen av den ideationella strukturen i avsnitt 7.1 *Kommunens befogenheter vid uppgörande av läroplan* (*Grgy 85*: 24–28) framkommer att substantiven *skola* och *undervisning* är vanligast förekommande i detta avsnitt, vilket stämmer överens med att agensen här oftast explicit tilldelas skolan. *Grgy 85* (s. 24) omnämner vidare hembygden som något som skolan bör ta ansvar för med motiveringen att detta stärker läroplanens lokala förankring. I avsnitt 7.1 förekommer substantivet *elev* endast tre gånger men eleven är inte bortglömd i *Grgy 85*, eftersom kapitel 6 *Gymnasieeleven och läroplanen* (*Grgy 85*: 22–23) har en frekvent förekomst av *elev* som självständigt substantiv eller i någon sammansättning (*elevkår*, *elevmedlem*). Totalt förekommer *elev* eller syftning på detta substantiv genom pronomenet *han* 23 gånger på den dryga sida som kapitel 6 omfattar, vilket gör att texten nästan i varje mening refererar till eleven. Detta medverkar till att peka ut eleven som kapitlets tema och eleven är alltså maskulinum i *Grgy 85*.

4.1.2 *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994) och Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)*

Det första kapitlet i svenska *Lpf 94* benämns *Skolans värdegrund och uppgifter* (s. 3–8) och ur detta granskas avsnitt 1.1 *Grundläggande värden* (s. 3–4). För att ge auktoritet åt sitt budskap inleder *Lpf 94* med att referera till *Skollagen, SFS 1985:1100* (9 kap. 2 §). Skollagen konstaterar att skolans verksamhet ska överensstämma med grundläggande demokratiska värderingar och att alla som

verkar i skolan ska främja aktningen för varje individs egenvärde och respekten för miljön. Efter denna inledning känns det naturligt att tidigt i 1.1 i *Lpf 94* (s. 3–4) finna makroteman i den ideationella strukturen som ”demokrati”, ”humanism” och ”miljö”, vilka utvecklas i propositioner om respekt för människolivet och frihet, allas lika värde, jämställdhet och solidaritet med svaga och utsatta (jfr Linde 2006: 19–32). Anvisningen och målet om respekt för människolivet och frihet legitimeras med en etik grundad på kristen tradition och västerländsk humanism, vilken förverkligas i skolan ”genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (*Lpf 94*: 3). Detta är enda gången ordet *fostran* nämns i *Lpf 94*, vilket kan vara intressant med tanke på att fostran traditionellt varit en uppgift för skolan och att ordet förekommer oftare i andra läroplaner. Även om skolans värdegrund anges som kristen *ska* undervisningen enligt läroplanen vara icke-konfessionell, vilket betyder att undervisningen inte får vara avhängig någon viss kyrkotillhörighet. Dock kan innebörden av en kristen värdegrund vara problematisk beroende på att tolkningarna av vad denna innebär kan variera mellan lärare och skolor.

I avsnitt 1.1 i *Lpf 94* (s. 3–4) anförs även följande teman som underrubriker: ”förståelse och medmänsklighet”, ”saklighet och allsidighet”, ”en likvärdig utbildning” och ”rättigheter och skyldigheter”. Rubrikerna fungerar som nyckelfraser och knyter an till de teman som inleder avsnitt 1.1. Som teman i avsnitt 1.1 hävdas en ideationell struktur av tolerans och allas lika värde, där skolan enligt texten bidrar till att skapa en trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet för att det ska kunna vara möjligt förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Den av läroplanen önskade identiteten för individen sägs innefatta det specifikt svenska men också det nordiska och europeiska. Global och kulturell mångfald är viktig för *Lpf 94* som ser skolan som en social och kulturell mötesplats. Anvisningar och mål i *Lpf 94* behandlar i stor utsträckning värden, uppgifter och normer och i mindre utsträckning praktiska anvisningar om skolans organisation. Dyliga ges endast mycket generellt i avsnitten 2.4 *Utbildningsval – arbete och samhällsliv*, 2.5 *Bedömning och betyg* och 2.6 *Rektors ansvar* (*Lpf 94*: 14–17).

I finländska *Grgy 03* inleds avsnitt 2.2 *Grundläggande värderingar* (s. 14) med konstaterandet att gymnasieundervisningen bygger på den finländska bildningstraditionen som en del av nordiskt och europeiskt kulturarv. Följande teman kan urskiljas: ”vördnad för livet”, ”respekt för mänskliga rättigheter”, ”ett bildningsideal som strävar efter sanning, mänsklighet och rättvisa, demokrati, jämlikhet och välfärd”, ”fostran till rättigheter och skyldigheter”, ”ett kritiskt förhållningssätt” och ”medborgarnas grundläggande rättigheter i Finland, Norden och EU” (jfr Linde 2006: 19–32). Tyngdpunkten i den ideationella strukturen är

även här demokratisk och humanistisk genom att läroplanen anför värderingar som utgår från ”sanning, mänsklighet och rättvisa” (*Grgy 03*: 14). Temana har en personlighetsutvecklande inriktning för den studerande genom att gymnasiets fostran betonar samarbete, positiv samverkan och ärlighet genom målet att de studerande mognar till ansvarstagande vuxna (*Grgy 03*: 14). Mål och anvisningar i *Lpf 94* och *Grgy 03* är i dessa avsnitt av övergripande karaktär och de mål som kan urskiljas uttrycker främst utbildningsideal (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224).

Avsnitt 1.1 *Grundläggande värden* i svenska *Lpf 94* (s. 3–4) består av två sidor och här används *ska* 22 gånger. Dessutom syftar *ska* vid några tillfällen på flera led, vilket gör minst elva *ska* per sida (se tabell 4). Av de 13 stycken som finns i avsnittet inleds tre med ”skolan ska” och ett med ”undervisningen ska” (*Lpf 94*: 3–4). Varken *bör* eller *borde* förekommer i detta avsnitt. I den interpersonella strukturen dominerar ett imperativt utsägesätt i modaliteten varför förpliktelsegraden är hög, vilket även bekräftas av en riklig förekomst av alternativa imperativa uttryck (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Här redovisas några exempel på imperativa uttryck med hög förpliktelse och med förpliktelsens innehåll inom parentes: (främlingsfientlighet och intolerans) *måste bemötas* (med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser), *särskild uppmärksamhet måste ägnas* (åt de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen) och (skolan har ett) *särskilt ansvar* (för elever med olika funktionshinder).

I finländska *Grgy 03* är den interpersonella strukturen sådan att den utsagda förpliktelsen för mottagaren är hög att hålla sig till läroplanens anförda värderingar, vilket exempelvis visar sig i avsnitt 2.2 *Grundläggande värderingar* (*Grgy 03*: 14). Här understryks bestämt att läroplanens grundläggande värderingar ”skall synas i gymnasiets verksamhetskultur, i målen och innehållet för alla läroämnen och i skolarbetets organisation” (*Grgy 03*: 14). Totalt finns 11 *skall* och 2 *bör* på den sida som kapitel 2 utgör (se tabell 4), och även i övriga delar av de allmänna anvisningarna är *Grgy 03* imperativ genom en frekvent användning av *skall*. Till exempel används *skall* när det gäller uppgörandet av en läroplan och utbildningsanordnaren *skall* ”beakta gymnasiets verksamhetsbetingelser, lokala värden och kompetensområden samt specialresurser” (*Grgy 03*: 10). Dessutom har *Grgy 03* en inledande, bifogad föreskrift från Utbildningsstyrelsen som understryker att läroplanens grunder *skall* beaktas, vilket ger en hög förpliktelse åt mål och anvisningar generellt sett.

Tabell 4. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i allmänna anvisningar i *Lpf 94* och *Grgy 03*

| Läroplan | Antal <i>skall/ska</i> | Antal <i>skall/ska</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör</i> per sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|----------------|
| <i>Lpf 94</i> avsn. 1.1 | 22 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| <i>Grgy 03</i> kap. 2 | 11 | 11 | 2 | 2 | 0 | 0 | ≤ 1 |

Att svenska *Lpf 94* tematiskt fokuserar individ och verksamhet i 1.1 *Grundläggande värden* (s. 3–4) framgår av att substantiven *elev*, *skola* och *undervisning* står i centrum i de allmänna anvisningarnas textuella och ideationella struktur genom många förekomster. Att eleven, individen, betonas framkommer dessutom genom att substantiv som *människa*, *människoliv* och *värde* är frekvent förekommande. Intressant kan även vara att läroplanen talar om utbildningen som en *möjlighet* för eleven, vilket kan ses som ett sätt att markera den positiva utveckling som gymnasiet ska medverka till för elevens del.

I finländska *Grgy 03* med motsvarande avsnitt 2.2 *Grundläggande värderingar* (s. 14) är substantiven *gymnasium*, *undervisning* och *studerande* vanliga. Texten fokuserar här relationen mellan institutionen (gymnasiet) och individen (den studerande) och betonar det väsentliga med individens utveckling. Noteras kan att ordet *rättighet* förekommer oftare än *skyldighet* som har endast en förekomst, vilket antyder att läroplanen snarare betonar de studerandes rättigheter än skyldigheter. Bland substantiv med en förekomst är det värt att notera *sanning*, *vördnad* och *ärlighet* som pekar ut traditionella medborgarideal för ett gott samhälle (jfr Englund 2005: 128). Andra substantiv med ett belägg var är *bildningsideal*, *bildningstradition*, *Europeiska unionen*, *Finland*, *medborgare* och *Norden*, vilket visar att *Grgy 03* tar ställning för kulturarv och bildningstradition och en vilja att markera Finland som en del av en europeisk kultur- och bildningskontext.

4.1.3 Sammanfattning allmänna anvisningar

Makroteman i läroplanernas allmänna anvisningar är organisationen av gymnasiets undervisning och de värden och värderingar som gäller för denna. Tabell 5 visar i frågan om sändarens vilja och texternas modalitet att imperativa *skall/ska* förekommer oftare i de två senare läroplanerna *Lpf 94* (Sverige) och *Grgy 03* (Finland) (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 67–68). Att observera är att *Lpf 94* använder *ska* och inte *skall* som de övriga läroplanerna. Detta beror på att

läroplanen i detta avseende följer *Myndigheternas skrivregler* (2009: 23). Dock används *skall* i kursplanerna i svenska i *Lpf 94*. Tabell 5 visar också att den äldsta läroplanen *Lgy 65* (Sverige) är den mest fakultativa i sitt anvisande relaterat till den höga förekomsten av *bör*. Även den äldsta finländska läroplanen *Grgy 85* är fakultativ i sitt utsägnande särskilt när hänsyn tas till förekomsten av *borde*. En slutsats för modaliteten av läroplanerna är här att senare läroplaner är mer förpliktande än de äldre i sina allmänna anvisningar.

Tabell 5. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i läroplanernas allmänna anvisningar

| Läroplan | Antal <i>skall/ska</i> | Antal <i>skall/ska</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör</i> per sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|--|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lgy 65</i> avsn. II.4.2.3 | 25 | 3,5 | 40 | 5,7 | 0 | 0 | ca 7 |
| <i>Grgy 85</i> inl., kap. 1, 5–7 | 28 | 1,87 | 29 | 1,94 | 8 | 0,54 | ca 15 |
| <i>Lpf 94</i> avsn. 1.1 | 22 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| <i>Grgy 03</i> kap. 2 | 11 | 11 | 2 | 2 | 0 | 0 | ≤ 1 |

I regel ligger den utsagda agensen i de fyra läroplanernas allmänna anvisningar på läraren som individ eller på institutionen benämnd skola, gymnasium eller undervisning samt i någon mån på kommunen. *Lgy 65* (Sverige) och *Grgy 85* (Finland) är något tydligare med att ge läraren agens, medan *Lpf 94* (Sverige) och *Grgy 03* (Finland) refererar oftare till undervisningen eller institutionen gymnasiet och ger på så sätt en bredare agens (jfr Marklund 1987: 86–92). I de allmänna anvisningarna ges eleven mest märkbart agens i *Grgy 85* (s. 22–23) som ägnar ett kapitel åt eleven. I övriga läroplaner ges eleverna agens i några få fall.

4.2 Läroplanernas mål och uppgifter

I detta avsnitt granskas läroplanernas mål och uppgifter för gymnasiet. Innehållet i avsnitt 4.2.1–4.2.2 disponeras under radrubrikerna mål, teman och modalitet; substantivförråd samt agens och auktoritet.

4.2.1 *Läroplan för gymnasiet (1965) och Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986)*

Mål, teman och modalitet. Det första kapitlet i den svenska läroplanen *Lgy 65* benämns *Mål och riktlinjer* (s. 13–16). *Lgy 65* låter sitt första avsnitt 1.1 *Grundskolan – gymnasiet* (s. 13) inledas med ett citat ur *Skollagens* (1964) första paragraf:

Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarsställande samhällsmedlemmar. (*Skollagen* 1964)

Förenklat kan två uppgifter för skolan urskiljas i citatet: dels skyldigheten att meddela eleverna kunskaper och att öva deras färdigheter, dels främja elevernas utveckling till goda människor som bär samhället vidare (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32). Dessa uppgifter är de makrotema de två första avsnitten i *Lgy 65* främst uppehåller sig vid i den ideationella strukturen och temana sägs stå på en grund av humanistiska och etiska värden som gymnasiets undervisning ska hävda. De värden som anförs är ”respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed rätten till personlig integritet” (*Lgy 65*: 13). Läroplanen påpekar att *Skollagen* gäller *all* undervisning av barn och ungdomar och att läroplanen fokuserar den enskilda elevens utveckling visar följande passage:

Vid gymnasiet skall liksom vid grundskolan den enskilde eleven stå i centrum för skolans fostrande verksamhet. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktpunkten för skolans arbete. Det innebär, att skolan med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa. Skolan skall ge *individuell* fostran. (*Lgy 65*: 13.)

Förutom att läroplanen understryker gymnasieskolans samband med grundskolan ger den hög förpliktelse för gymnasiet att utveckla och fostra den enskilda individen. Läroplanen förtydligar med konstanterandet att skolans fostran av eleverna ska innehålla värden som demokrati, tolerans och samverkan, likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper.

I avsnitt 1.2 *Gymnasiets uppgifter* (*Lgy 65*: 14–16) markeras det väsentliga i att utveckla elevens språkliga uttrycksmedel så att eleven kan uttrycka sig klart, sakligt och tydligt på det egna språket i tal och skrift, vilket bör vara en referens till undervisningen i svenska. Kravet på saklighet innebär att eleverna bör tränas i

sakprosaframställning i skrivundervisningen (jfr Englund, Ledin & Svensson 2003: 42). Vidare betonas värdet av goda färdigheter i främmande språk, matematikens allt större betydelse, orientering om teknisk och naturvetenskaplig utveckling och en historisk orientering. Gymnasiets inriktning för elevens utveckling sammanfattas i denna anvisning (kursiveringen är källans): ”En huvudlinje i gymnasiets undervisning är att utveckla ett *självständigt* och *kritiskt* betraktelsesätt” (Lgy 65: 14). Även sociala teman anslås såsom i ”[f]örståelse, intresse och vilja till engagemang för andra människor är i det nutida samhället ett oundgängligt komplement till kunskaper” (Lgy 65: 14). Det betonas att det är angeläget med internationella kontakter och kunskap om andra folks politiska förhållanden och detta ”gäller i högsta grad om de s.k. utvecklingsländerna” (Lgy 65: 15). Så långt går Lgy 65 (s. 16) att planen vill att gymnasiets elever ska vara ”beredda till en insats även i internationellt arbete”. Läroplanen diskuterar också avvägningen mellan elevens personliga önskemål i studierna och samhällets krav på utbildning och yrkeskunnande och kommer till slutsatsen att inga större avvikelser från studieprogrammen får förekomma, varför elevens valfrihet i praktiken synes vara begränsad (jfr Hansson 2011: 37).

I den textuella strukturen är dispositionen av kapitel I *Mål och riktlinjer* i Lgy 65 (s. 13–16) tematisk och specificerande genom att de anförda uppgifterna presenteras temavis för att sedan utvecklas efter hand (jfr Hellspong 2001: 33–34). Dessutom finns det en klar intratextualitet i den ideationella strukturen mellan kapitel I och avsnitt II: 4 *Undervisningen* (Lgy 65: 26–78) genom att gymnasiets uppgifter anvisas i båda dessa delar med likartat innehåll men något annorlunda formulerade (jfr Hansson 2011: 98–99). De mål som uttrycks i löpande text i kapitel I (Lgy 65: 13–16) är inte distinkt åtskiljbara i tydliga målformuleringar, men när anvisningar anförda med *skall* och *bör* betraktas som mål utsägs 28 mål (se tabell 6).

I finländska Grgy 85 ges anvisningar om mål och uppgifter främst i kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* (s. 13–18) och kapitel 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* (s. 18–19). Anvisningarna i avsnitt 3.1 *Gymnasiets ställning och uppgift inom utbildningssystemet* (Grgy 85: 13–15) är inte påfallande imperativt utsagda. Förpliktande mål utsagda med *skall* används endast tre gånger. Så sägs att ”[g]ymnasiet skall bistå eleverna vid val av yrke” (Grgy 85: 13), ”[d]å kommunens läroplan utarbetas och genomförs skall man söka lösningar som också i fortsättningen gör gymnasiet till en stimulerande arbetsplats” (Grgy 85: 14) och ”[v]id uppläggningsen av undervisningen i gymnasiet skall man beakta att undervisningen, även om den siktar till allmän behörighet för högskolestudier, också utgör skolunderbyggnad för mellanstadiets yrkesutbildning” (Grgy 85: 14–15). Att notera är att läroplanen framhåller gymnasiets samband med

grundskolan: ”Gymnasiets undervisning bygger på de färdigheter som eleven fått i grundskolan” (*Grgy 85*: 13). Läroplanen uttalar här en vilja till kontinuitet och helhet men också utveckling i elevernas utbildning.

I *Grgy 85* i avsnitt 3.2 *Gymnasiets mål* (s. 15–17) anvisas som ett övergripande mål med medelhög förpliktelse att undervisningen ”bör ha som mål att fostra eleverna till harmoniska, sunda, ansvarskännande, självständiga och kreativa människor och samhällsmedlemmar med samarbetsförmåga och fredsvilja” (*Grgy 85*: 15). Detta utbildningsidealistiska mål och makrotema om undervisnings vikt för utveckling av elevens kunskaper och färdigheter till nytta för elev och samhälle är centralt i den ideationella strukturen genom att målet och temat fördjupas och varieras (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32). Andra mål med medelhög förpliktelse är att undervisningen *bör* inriktas så att eleven får beredskap att skydda livsmiljö och natur och att internationell kultur, nationella värden, internationellt samarbete, fred och jämställdhet mellan könen främjas. Intressant är även textens konstaterande att ”[g]rundvalen för elevens analys av den omgivande verkligheten är en saklig och sund medvetenhet om den egna och den nationella identiteten samt om sin ställning som en del av helheten” (*Grgy 85*: 16). Läroplanen söker här förutom att hävda individens egenvärde även markera värdet av en nationell identitet för individen, men den betonar också att individen är en del av ett kollektiv. Ytterligare en intressant anvisning är följande: ”Det gäller inte endast att förmedla kunskap och inpränta kunskap i minnet, utan framför allt att använda kunskapen som ett medel till insikt och analys” (*Grgy 85*: 16). Läroplanen tar alltså avstånd från gammaldags utantillinläring och ett efterföljande av denna anvisning borde medföra att gymnasiets studieformer ordnas så att detta mål uppnås (jfr SOU 1992:94: 64–67).

I *Grgy 85* i avsnitt 3.2 (s. 15–17) markeras vikten av solida baskunskaper och att den ledande principen för allt arbete i gymnasiet är att ”hjälpa eleven att mogna som människa” (*Grgy 85*: 16). Dock ger *Grgy 85* (s. 20) ganska stor frihet åt mottagarna genom att fastslå att den slutliga tolkningen av målen alltid sker i skolan. Friheten torde främst vara ägnad läraren, eftersom det sägs att kontakten mellan läroplan och undervisning sker via läraren som har ”rätt och skyldighet” att välja lärostoff (jfr Svingby 1978: 49–51; Brodow 1996: 18). Läraren ges således tolkningsföreträde men en princip är att man *bör* utgå ifrån att gymnasiets mål *skall* uppnås (*Grgy 85*: 21). Måluppfyllelse är följaktligen central för läroplanen. I *Grgy 85* är intratextualiteten manifest mellan avsnitt 3.1 och 3.2 (s. 13–17) genom att texten upprepar och varierar likartade teman och särskilt temat *mognad* som konsekvens av gymnasiets fostran (jfr Hansson 2011: 98–99). *Grgy 85* (s. 15–16) dristar sig till att uppställa fyra kriterier för mognad, vilka kan ses som målformuleringar av typ strävansmål eller utvecklingsmål, eftersom eleven

förutsätts uppnå mognad under de tre gymnasieåren. Dessa kriterier återges nedan i av mig förkortad form.

- Eleven har förutsättningar för ett mångsidigt och fullödigt liv samt beredskap för samarbete.
- Eleven har förmåga att analysera den omgivande verkligheten och att gestalta dess dimensioner såväl horisontalt som vertikalt samt att skilja på väsentligt och oväsentligt i ett omfattande faktamaterial.
- Eleven har förmåga och motivation att uppsöka och finna detta med hjälp av olika såväl skriftliga som elektroniska informationsbanker.
- Eleven har förmåga att kommunicera, studera och reda sig i olika situationer som rör arbete och fritid. (*Grgy 85*: 15–16.)

Resonemangen kring elevens fostran mynnar efter diverse omtagningar ut i att undervisningen, i praktiken läraren, är förpliktad att ta hänsyn till elevens ålder.

I kapitel 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* (*Grgy 85*: 18–19) framhålls att kunskapsmål realiserar via undervisningens innehåll, medan för färdighetsmålen del ”är det nödvändigt att omsorgsfullt dryfta de medel som står till buds” (*Grgy 85*: 19). Den understrykning som görs för färdighetsmålen riskerar dock att förlora i förpliktelse på grund av vaghet i framställningen, eftersom de exempel på medel som *Grgy 85* kort och generellt nämner är samarbete mellan läroämnena och ett problembaserat sätt att arbeta (jfr Knutas 2008: 281–282; Norlund 2009: 109). I kapitel 4 är det svårt att urskilja mål utan här förs snarast ett resonemang om olika måltyper.

I målen för gymnasiet undervisning i finländska *Grgy 85* finns – när anvisningar anförda med *skall*, *bör* och *borde* tolkas som mål – sju mål i avsnitt 3.1. Därav är tre mål utsagda med *skall*, två med *bör* och två med *borde*. I avsnitt 3.2 utsägs ett övergripande mål, fyra kriterier för mognad, vilka jag uppfattar som strävansmål. Dessutom ges sju anvisningar, det vill säga mål, anförda med *skall* (5 st.) eller *bör* (2 st.). Vidare tillkommer ett mål anført med *bör* i avsnitt 3.3 och två mål anförda med *skall* i kapitel 4. Totalt anvisas därmed 22 mål i kapitel 3–4 i *Grgy 85* (s. 13–19). Av tabell 6 framgår antalet mål i dessa delar i *Lgy 65* och *Grgy 85*.

Tabell 6. Antal mål i mål och uppgifter i *Lgy 65* och *Grgy 85*

| Läroplan | Antal mål |
|-------------------------------|-----------|
| <i>Lgy 65</i> , avsn. I.1–1.2 | 28 |
| <i>Grgy 85</i> , kap. 3–4 | 23 |

Vad gäller modalitet i svenska *Lgy 65* i kapitel I *Mål och riktlinjer* (s. 13–16) förekommer det imperativa *skall* vanligen i anvisningar om gymnasiets uppgifter och mål och vid värderingsfrågor vilka är understrukna. Så är en allmän regel för undervisningen att ”objektivitetskravet skall sättas i centrum” liksom att ”[f]akta och värderingar skall presenteras så allsidigt som möjligt” (*Lgy 65*: 14). Författarna garderar sig med att diskussionen bör hållas öppen om det råder tvekan om huruvida det är fråga om fakta eller värderingar (*Lgy 65*: 14). *Skall* används även när det gäller elevernas förmåga att arbeta självständigt eller i samverkan med andra (*Lgy 65*: 16). Förutom satsen anförda av *skall* används flera andra imperativa uttryck som av mig nedan markerats med kursiv stil (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Exempel på detta kan vara följande: *en huvudlinje i gymnasiets undervisning* (är att utveckla ett *självständigt* och *kritiskt* betraktelsesätt), (individuell variation vad beträffar språkstudiernas omfattning är därför) *nödvändig*, (det är en) *viktig uppgift för gymnasiet* (att bygga vidare på vad grundskolan gett eleven av allmänna kommunikationsfärdigheter) och *en central uppgift* (är att utveckla hans [elevens] språkliga uttrycksmedel) (*Lgy 65*: 14–16).

Det fakultativa *bör* används när det gäller elevens prövning att acceptera eller förkasta värderingar och när gymnasiet *bör* ge möjlighet att studera andra språk än dem som tidigare dominerat språkundervisningen. Dessutom *bör* gymnasiet ge orientering i förmågan att bedöma samhälls- och kulturaktiviteter, vilket ska kompletteras med en historisk aspekt och inte bara gälla det egna landet. Skolan *bör* vidare *medverka* till sunda levnadsvanor och *göra* en insats för elevernas hälsa och välbefinnande. Dessa mål och anvisningar anförda med *bör* är att tolka som rekommendationer, vilket ger en lägre förpliktelse för mottagaren att följa dem (jfr Marklund 1987: 73–74).

Av de 28 mål som utsägs i kapitel I *Mål och riktlinjer* (*Lgy 65*: 13–16) anför 17 med *skall* som ger hög förpliktelse och 11 med *bör* vilket ger medelhög förpliktelse. På dessa fyra sidor i kapitel I finns i genomsnitt 4,25 *skall* och 2,75 *bör* per sida medan *borde* inte förekommer alls i detta kapitel (se tabell 7). Därför kan man säga att ett imperativt utsägesätt med hög förpliktelse dominerar i den interpersonella strukturen.

I *Grgy 85* är modaliteten på de sju sidorna i kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* (s. 13–18) och kapitel 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* (s. 18–19) sådan att här används tio *skall*, sex *bör* och två *borde*, vilket betyder att det i genomsnitt förekommer 1,8 *skall*, 0,9 *bör* och 0,3 *borde* per sida (se tabell 7). Målen har därmed hög förpliktelse (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 67–68). Imperativt utsägs särskilt anvisningar och mål om att beakta eleven som individ och att

utveckla elevens mognad. Fakultativt utsagda anvisningar och mål åsyftar att eleven fostras till ansvarig och harmonisk medborgare och att eleven får sådana kunskaper och färdigheter att han/hon kan leva ett gott liv på fritiden och i sitt yrke (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32). Ett exempel är följande: ”Samtidigt som man ser till att eleverna får tillräckliga grundfärdigheter i de gemensamma ämnena, bör man sporra dem till så högklassiga prestationer som möjligt på de områden där de visar speciell begåvning” (Grgy 85: 13). Det indefinita pronomenet *man* syftar här sannolikt på läraren, troligen även på undervisningen, och läroplanen uttrycker en vilja att eleverna når så långt som möjligt på områden där de har goda förutsättningar. Läraren och undervisningen har en medelhög förpliktelse att se till att så sker.

Av tabell 7 framgår att den äldsta läroplanen, svenska *Lgy 65*, uttrycker sig mer imperativt och förpliktande än finländska *Grgy 85* när de modala hjälpverben *skall*, *bör* och *borde* beaktas.

Tabell 7. Förekomsten av *skall*, *bör* och *borde* i mål och uppgifter i *Lgy 65* och *Grgy 85*

| Läroplan | Antal <i>skall/ska</i> | Antal <i>skall/ska</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör per</i> sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lgy 65</i> avsn. I.1– I.2 | 17 | 4,25 | 11 | 2,75 | 0 | 0 | 4 |
| <i>Grgy 85</i> kap. 3–4 | 10 | 1,18 | 6 | 0,9 | 2 | 0,3 | 7 |

De verb som i svenska *Lgy 65* följer på *skall* i kapitel I *Mål och riktlinjer* (s. 13–16) uppvisar en stor spridning vilket framgår av tabell 8. Att observera är att hjälpverbet *skall* vid några tillfällen syftar på fler än ett verb. Endast hjälpverbet *kunna* har mer än en förekomst och här anvisas att eleven *skall kunna ta ställning* och att eleven *skall kunna utföra självständiga och mer omfattande arbetsuppgifter* (*Lgy 65*: 16). Det är vanskligt att urskilja vilken av de fyra kunskapsformerna det här är fråga om. Mål utsagda med *skall kunna* är snarast en kombination av alla dessa former även om formen förståelse kan tyckas utgöra det större inslaget (jfr SOU 1992:94: 65). Dessutom ger *Lgy 65* följande mål anfört med *skall kunna* om den enskilda människan.

För att hon skall kunna finna sig till rätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sitt liv som framtida familjebildare och aktiv medborgare i

framtidens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning. Gymnasiet måste därför liksom redan grundskolan ge *social* fostran (Lgy 65: 13.)

Eftersom målet utsägs med *skall* är det högst förpliktande och genom att formulera målet att människan, eleven, *måste få* någonting ges agens åt gymnasiet. Målet kan betraktas som ett uttryckligt utbildningsidealmål i kravet på att eleven utvecklas till en aktiv medborgare (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224; Englund 2005: 117). Att denna medborgare i framtiden också förväntas bilda familj så småningom antyder vikten av att samhället reproducerar sig (Englund 2005: 128).

Övriga verb som följer på *skall* stärker läroplanens intention att utveckla eleven. Sådana verb är *grundlägga* och *vidareutveckla* (elevens egenskaper) och *vidga* och *fördjupa* (grundskolans utbildning) (jfr SAG 1999, band 2: 503–505; Hultman 2003: 37–38). Ytterligare exempel på vad som imperativt anvisas med *skall* och följande verb är *gälla* (principer), *omfatta* (skolans sociala fostran) och *söka främja* (hans [elevens] personliga mognande). Således understryks temat mognad igen. I tabell 8 redovisas de verb som följer på *skall* i kapitel I i Lgy 65 (s. 13–16).

Tabell 8. Verb som följer på *skall* i kapitel I *Mål och uppgifter* i Lgy 65

| <i>Skall</i> + verb | Antal |
|--|-------|
| kunna | 3 |
| anpassa, beakta, erbjuda, främja, fördjupa, ge, grundlägga, gälla, omfatta, presentera, stå, sätta, söka, tjäna, vara, vidareutveckla, vidga | 1 |

I tabell 9 redovisas de verb som följer på *bör* i Lgy 65 i kapitel I (s. 13–16) och även här gäller att ett *bör* kan syfta på flera verb.

Tabell 9. Verb som följer på *bör* i kapitel I *Mål och uppgifter* i Lgy 65

| <i>Bör</i> + verb | Antal |
|--|-------|
| få, förbättra, förena, förvalta, ge, göra, hålla (öppen), ingå, kunna, komplettera, medverka, understryka, vänja, överlåta | 1 |

Valet av verb är varierat eftersom inget verb har mer än en förekomst. Verbet *kunna* ingår i målet eleven *bör* ”bättre kunna förstå förhållandena i vår tid” (Lgy 65: 16). Läroplanen tycks syfta på en kunskapsform som kombinerar förståelse och förtrogenhet (jfr SOU 1992:94).

I tabell 10 redovisas för *Grgy 85* de verb som följer på *skall* i kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* (s. 13–17) och kapitel 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* (s. 18–19).

Tabell 10. Verb som följer på *skall* i kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* och 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* i *Grgy 85*

| <i>Skall + verb</i> | Antal |
|--------------------------|-------|
| beakta, kunna | 3 |
| bistå, göra, hålla, söka | 1 |

Endast i ett fall rör *skall kunna* krav på elevens kompetens: ”solida baskunskaper är en förutsättning för att man skall kunna dra nytta av ny information” (*Grgy 85*: 16). Målet synes närmast vara en kombination av de fyra kunskapsformer som SOU (1992:94: 64–67) anför, även om det är möjligt att det är kunskapsformerna fakta och färdighet läroplansförfattarna i första hand haft i åtanke. Detta mål markerar vikten av grundläggande kunskaper samtidigt som grundskolans roll indirekt pekas ut. *Skall kunna* finns också i målen för att ”man skall kunna nå de mål” och ”för att man skall kunna rätta till de brister”, vilka handlar om ansvaret för att kommuner och skolor själva tar initiativ till lokalt utvecklingsarbete (*Grgy 85*: 18). Alltså handlar dessa mål om skolans ansvar och egen organisation. *Grgy 85* betonar med verb som *beakta*, *bistå* och *söka* gymnasiets plikt att skapa medborgare som deltar i yrkeslivet (jfr Englund 2005: 117).

I tabell 11 redovisas för *Grgy 85* de verb som följer på *bör* i kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* och kapitel 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* (s. 13–19).

Tabell 11. Verb som följer på *bör* i kapitel 3 *Gymnasiets uppgift och mål* och 4 *Gymnasiets mål och läroplanen* i *Grgy 85*

| <i>Bör + verb</i> | Antal |
|-------------------------|-------|
| ha | 3 |
| betona, inrikta, sporra | 1 |

Verbet *ha*, som används främst i kriterierna för mognad, beskriver en av läroplanen önskad situation. När studentexamens betydelse för arbetet i gymnasiet anvisas sägs att denna inte onödigtvis *bör betonas*. Studentexamens betydelse hävdas därmed inte i läroplanstexten. Sändaren uttrycker även en kvalitativ förväntan på undervisningsresultat genom verbet *sporra*, men genom att detta mål anförs med *bör* är förpliktelsen endast medelhög (jfr SAG 1999, band 2: 503–505; Hultman 2003: 37–38). De två målen utsagda med minst förpliktelse handlar om att gymnasiet *borde utveckla* elevernas färdigheter för vidare studier och för vuxenblivandet och att gymnasiet ”borde vara en skola för unga vuxna” (*Grgy 85*:

13) (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32). Målutsägandet med *borde* ger dessa mål mer karaktären av önskan än av ett reellt mål samtidigt som agens ges åt gymnasiet.

Substantivförråd. För *Lgy 65* redovisas i tabell 12 de vanligaste substantiven i kapitel I *Mål och riktlinjer* (s. 13–16).

Tabell 12. Frekventa substantiv i kapitel I *Mål och riktlinjer* i *Lgy 65*

| Substantiv | Antal |
|---|-------|
| gymnasium | 29 |
| elev | 27 |
| krav, människa, uppgift, utveckling | 11 |
| skola | 15 |
| grundskola | 14 |
| samhälle | 10 |
| verksamhet | 9 |
| fostran, förhållande, förståelse, kunskap | 6 |

Av tabell 12 framgår att i den textuella strukturen i *Lgy 65* dominerar substantiv som kan antas vara relevanta med tanke på textens teman i den ideationella strukturen (jfr Hultman 2003: 44). Tematiken byggs främst upp av substantiven *gymnasium*, *elev* och *skola/grundskola* och även här står institutionen (gymnasium) tillsammans med individen (elev) i fokus. Genom att *människa* och *utveckling* är frekventa substantiv framkommer intentionen om gymnasiets utvecklande roll. Att *krav* och *uppgift* har många förekomster understryker målens och anvisningarnas förpliktelsekaraktär, vilken stärks av att *fostran* (6 ggr) tillsammans med *studiefostran* (2 ggr) och *arbetsfostran* (1 g) markerar gymnasiets fostrande uppgift. Ännu ett centralt substantiv är *färdighet* (5 ggr) som tillsammans med *kommunikationsfärdighet* (4 ggr) betonar elevens utveckling på olika plan. Av de substantiv som förekommer en eller två gånger kan nämnas *behov*, *förändring*, *redlighet*, *tradition* och *önskemål* samt egennamnen *Norden* och *Europa*.

För att visa hur substantiven bidrar till textens tematisering i *Grgy 85* redovisas i tabell 13 de mest frekventa substantiven i avsnitt 3.1 *Gymnasiets ställning och uppgift inom utbildningssystemet* (*Grgy 85*: 13–15) och 3.2 *Gymnasiets mål* (*Grgy 85*: 15–17).

Tabell 13. Frekventa substantiv i mål och uppgifter i avsnitt 3.1 *Gymnasiets ställning och uppgift inom utbildningssystemet* och 3.2 *Gymnasiets mål* i *Grgy 85*

| Substantiv | Antal |
|--|-------|
| elev | 33 |
| gymnasium | 27 |
| student, studium | 10 |
| kunskap | 8 |
| förmåga, mognad, undervisning, åldersklass | 6 |
| högskola, information, människa | 5 |
| arbete, kultur, mål, undervisning, år | 4 |

Eftersom *elev* och *gymnasium* är de i särklass mest förekommande substantiven i avsnitt 3.1–3.2 i *Grgy 85* följer att individ och institution även här är utgångspunkter i den ideationella strukturen. Då substantiv som *kunskap*, *förmåga* och *mognad* förekommer ofta stärker detta ett tema om elevens personlighetsutveckling (jfr Hultman 2003: 44). Att observera är att substantiven *hobbyverksamhet* och *klubbverksamhet* förekommer en gång var, varför *Grgy 85* (s. 14) även synes intressera sig för elevernas fritid.

Agens och auktoritet. Agensen i kapitel I *Mål och riktlinjer* i svenska *Lgy 65* (s. 13–16) är vanligen ålagd gymnasiet men i några mål och anvisningar ges den explicit till eleven: ”Det bör alltid överlåtas åt eleven att efter självständig prövning acceptera eller förkasta en värdering” och eleverna ”bör redan från början vänja sig vid en undersökande inställning till de kunskaper och den information som erbjuds dem” (*Lgy 65*: 14). Även anvisningen om värdet av att skolan skapar goda arbetsvanor ger agens till eleverna: ”Eleverna skall, när de lämnar skolan, på egen hand och på eget ansvar kunna utföra självständiga och mer omfattande arbetsuppgifter, vare sig det sker inom arbetslivet eller i samband med vidare studier” (*Lgy 65*: 16).

Generellt gör kontexten i kapitel 3–4 i finländska *Grgy 85* (s. 13–18) troligt att läraren är den som vanligen får agensen. Det indefinita pronomenet *man* som obestämt tilltal förekommer några gånger i de granskade delarna och syftar huvudsakligen på lärare och undervisning även om kommunen ges ansvar vid några tillfällen. Exempel på agensgivning i *Grgy 85* (s. 17) som sannolikt riktar sig till dessa aktörer, troligen främst till läraren, finns bland annat i följande passage.

Då man strävar till att fostra gymnasieeleven till en harmonisk, sund, ansvarskännande, självständig, kreativ, samarbetsvillig och fredsälskande

människa eller till att ge honom de färdigheter han behöver för en allsidig utveckling av personligheten, skall man beakta elevens ålder. Gymnasiets elever är i normala fall 16–18 år gamla och befinner sig i ett skede då allting börjar klarna upp efter puberteten. Gymnasietiden är ett viktigt led i elevens personlighetsutveckling. Hans världsbild vidgas, hans känsloliv är starkt och han upplever allting mycket intensivt. (*Grgy 85*: 17.)

Textens lätt poetiska och självsäkra konstaterande när ”allting börjar klarna upp”, tycks indikera läroplansförfattarnas kännedom om den mänskliga naturen. *Grgy 85* stipulerar här krav på utbildningen som i det närmaste framstår som ett slags önskelista vars innehåll närmar sig bilden av den goda idealmänniskan som fungerar som en nyttig medborgare (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32). Dessa krav kan sägas vara en sammanfattning av de kriterier för mognad som *Grgy 85* (s. 15–16) anför, vilket visar på textens specificerande disposition och på de intratextuella band som finns.

Svenska *Lgy 65* har en opersonlig ton men med ett ställvis direkt tilltal till läraren, vilket resulterar i ett språkbruk som genomsyras av inre auktoritet där endast sändaren framträder även om resonemang förs. Den auktoritativa attityden (jfr Ajzen 2005: 3) stärks även genom extern auktoritet med hänvisningar till lagrum vilket sannolikt än mer stärker mottagarens känsla av att läroplanens mål och anvisningar förpliktar (jfr Englund, Hultén, Mårdsjö Blume & Selander 2003: 164–166).

Tilltal och omtal i finländska *Grgy 85* är sakligt neutralt med en hög intern auktoritet genom en konstaterande framställning. Omständigheter, fakta och krav beskrivs där med en auktoritativ och självklar attityd som inte tycks lämna något utrymme för tvekan (jfr Englund, Ledin & Svensson 2003: 42). Särskilt hävdas auktoriteten genom formuleringen ”Med hjälp av läroplanen skall gymnasiet utvecklas” (*Grgy 85*: 11). Genom att texten hänvisar till lagstiftning förses den med extern auktoritet. Dispositionen är logisk och ett framträdande ideationellt drag är en medveten intratextualitet (jfr Hansson 2011: 98–99) genom upprepning av temat elevens fostran och mognad i variation och fördjupning som i avsnitt 3.2 (*Grgy 85*: 15–17). För övrigt omtalas *elev* i *Grgy 85* som *han* liksom även *läraren* (se t.ex. s. 19–21) utom vid ett tillfälle i kapitel 1 då ”han/hon” används vid syftning på läraren (s. 10).

4.2.2 *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994) och Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)*

Mål, teman och modalitet. Den svenska läroplanen *Lpf 94* inleder med mål och anvisningar om skolans värdegrund och uppgifter i kapitel 1 *Skolans värdegrund*

och uppgifter (s. 3–8). Detta kan ses som en logisk disposition när dessa mål och anvisningar avses utgöra grund för övriga anvisningar. Som makrotema framstår skolans skyldighet att utveckla eleven och så sägs i avsnitt 1.1 *Grundläggande värden* (Lpf 94: 3) att skolans uppgift är att låta varje elev finna sin egenart för att kunna delta i samhällslivet under frihet med ansvar (jfr Hansson 2011: 37). Skolan ska även befästa elevernas förtrogenhet med Sveriges kultur och historia och det svenska språket i många av skolans ämnen. I 1.2 *Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94: 5–6) betonas skolans huvuduppgift att skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper.

I Lpf 94 i avsnitt 1.3 *Särskilda uppgifter och mål för olika skolformer* (s. 7–8) anges det övergripande målet för gymnasieskolan, med den obligatoriska skolan som grund, vara att fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och för vidare studier vid universitet och högskolor. Genomgående tar mål och anvisningar stor hänsyn till elevernas personliga utveckling, vilket sammanfattas i målet ”All verksamhet i skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling” (Lpf 94: 5). Särskilt markerar Lpf 94 värdet av att utveckla ett kritiskt förhållningssätt: ”Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Lpf 94: 5). Vidare fastslås att ”[k]unskap är inget entydigt begrepp” (Lpf 94: 6) och att undervisningen därför inte får ensidigt betona den ena eller andra kunskapsformen (jfr SOU 1992:94: 64–67).

Till större delen disponeras kapitel 2 *Mål och riktlinjer* (Lpf 94: 9–17) i punktform som mål eller riktlinjer. I kapitlets inledning presenteras de två måltyperna *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Alla strävansmål anförs imperativt med översatsen ”Skolan ska sträva mot att varje elev”, medan uppnåendemålen anförs med ”Det är skolans ansvar att varje elev” följt av olika verb, främst *kan*. Agensen är följaktligen skolans i båda måltyperna.

I avsnitt 2.1 *Kunskaper* (Lpf 94: 9–17) anges för en gymnasieelev som deltar i ett teoretiskt program 32 strävansmål och nio uppnåendemål vilket gör 41 mål riktade till eleven. Det första uppnåendemålet är högst relevant för svenskämnet, nämligen att eleven ”kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier” (Lpf 94: 10). Genom målets initiala placering understryks uppgiften att utveckla elevens språkbruk för att han/hon ska kunna fylla sin uppgift i samhället. Ett annat uppnåendemål som tydligt refererar till svenskämnet är att eleven ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Lpf 94: 10). Den kunskap som avkrävs i dessa två mål förefaller svara mot alla de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och

förtrogenhet (jfr SOU 1992:94: 65). I *Lpf 94* i avsnitt 2.2 *Normer och värden* (s. 12–13) anvisas skolans ansvar att aktivt påverka och stimulera eleverna att omfatta och praktisera det svenska samhällets gemensamma värderingar, vilket konkretiseras i sex strävansmål. Här är det sålunda fråga om både övergripande mål och mål som anvisar utbildningsideal (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). I den ideationella strukturen manifesteras en intratextualitet genom att 2.2 upprepar de etiska, humanistiska och demokratiska värden som anvisas i 1.1 *Grundläggande värden* (*Lpf 94*: 3–4) (jfr Hansson 2011: 98–99).

När anvisningar utsagda med *ska* eller *bör* i kapitel 1 (*Lpf 94*: 3–8) sammanräknas med de punktvis uppställda målen i kapitel 2 (*Lpf 94*: 3–17), finns 109 målsagor i *Lpf 94*. Läraren ges dessutom särskilt 32 riktlinjer under rubriken läraren *ska* medan personalen ges sju riktlinjer, vilket betyder att en lärare totalt har 45 riktlinjer att följa för sitt arbete. Dessa riktlinjer är att betrakta som mål eftersom de anförs med *ska*, varför det totalt finns 154 mål för läraren att ta hänsyn till i *Lpf 94* (se tabell 14). Dessutom specificeras rektors ansvar i 20 punkter (*Lpf 94*: 16–17). I riktlinjerna i kapitel 2 manifesteras dessutom en intratextualitet i den ideationella strukturen (jfr Hansson 2011: 98–99) genom att innehållet i riktlinjerna i stort återfinns även i avsnitt 1.1 *Grundläggande värden* (*Lpf 94*: 3–4).

I den finländska läroplanen *Grgy 03* omfattar avsnitt 2.1 *Gymnasi utbildningens uppgift* (s. 14) endast drygt tio rader. Fundamentet i de flesta meningar utgörs av ordet *gymnasium* eller de likabetydande orden *gymnasieundervisning* och *gymnasi utbildning*, varför gymnasium är ett kvarhållet tema i textbindningen. Följande anges vara undervisningens uppgifter: ”bygga vidare på grundskolans undervisning och fostran”, ”ge en bred allmänbildning”, ”ge tillräckliga färdigheter för fortsatta studier”, ”ge de studerande färdighet att möta utmaningar i omvärlden” och ”förmåga att granska frågor ur olika synvinklar”. Dessa stora uppgifter utmynnar i en uppgift av om möjligt ännu större dignitet enligt *Grgy 03* (s. 14), nämligen att skapa ”ansvarskännande medborgare som fullföljer sina skyldigheter i samhället och i arbetslivet i framtiden” och att ”utveckla och stödja de studerandes självkännet och deras mognad till vuxna människor samt sporra dem till livslångt lärande och ständig personlig utveckling” (jfr Englund 2005: 117; Hansson 2011: 37). Personlighetsutveckling är sålunda ett hävdad mål i *Grgy 03*.

Fler mål anvisar *Grgy 03* i avsnitt 5.1 *Allmänna mål för undervisningen* (s. 26). Utgångspunkten här är att undervisningen *skall* anordnas efter riksomfattande mål för att de studerande ska få en bred allmänbildning och en strukturerad världsbild. Det korta avsnittet mynnar efter omnämnande av olika mål ut i detta mål: ”De

[studerande] skall ges förutsättningar för ett mångsidigt och fullödigt liv som människor i olika roller” (*Grgy 03*: 26). Kompositionen är här tematisk och specificerande och sist i 5.1 framträder ett övergripande mål för hela gymnasietiden.

Målet är att de studerande efter slutförda gymnasiestudier på ett flexibelt sätt skall kunna möta utmaningarna i en föränderlig värld, känna till olika påverkningsmöjligheter samt vilja och våga handla. De skall ges förutsättningar för ett mångsidigt och fullödigt liv som människor i olika roller. (*Grgy 03*: 26.)

Eftersom detta mål anvisas i liknande ordalag i kapitel 2 *Gymnasieutbildningens uppgift och grundläggande värderingar* (*Grgy 03*: 14), lyfts målet fram igen genom denna upprepning vilket markerar dess betydelse, det vill säga en medveten ideationell intratextualitet från författarnas sida (jfr Hansson 2011: 98–99). Målet kan sägas uttrycka ett slags framtida medborgarplikt för individen (jfr Englund 2005: 117). Citatet ovan visar också den enda formulering i kapitel 2 (*Grgy 03*: 14) och avsnitt 5.1 (*Grgy 03*: 26) där verbet *kunna* används och att individen efter gymnasieutbildningen är i stånd att kunna möta utmaningar bör vara ett adekvat krav på utbildningens kvalitet. Det är inte enkelt att klarlägga vilken form av kunskap det innebär att kunna möta en utmaning, men eftersom målet gäller för tiden efter gymnasieutbildningen bör alla kunskapsformer vara relevanta här (jfr SOU 1992:94: 65). I avsnitt 2.1–2.2 och 5.1 (*Grgy 03*: 14, 26) utsågs sammantaget 23 mål vilka främst anförs med *skall* (se tabell 14).

Tabell 14. Antal mål i mål och uppgifter i läroplanerna

| Läroplan | Antal mål |
|---------------------------------|-----------|
| <i>Lpf 94</i> , kap. 1–2 | 109 |
| <i>Grgy 03</i> , avsn. 2.1, 5.1 | 23 |

Vad gäller mål och modalitet i *Lpf 94* (s. 3–17) finns totalt 95 *ska*, ett *bör* och inget *borde* på cirka 15 sidor i hela läroplanen, vilket ger drygt sex *ska* och 0,07 *bör* per sida i genomsnitt (se tabell 15). Av de 109 målutsagorna i *Lpf 94* anförs 96 mål med *ska* och ett med *bör*. Den interpersonella strukturen i *Lpf 94* domineras därmed här av en förpliktande modalitet i målsägandet (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Det mål som anförs med *bör* lyder: ”Undervisningen bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling” (*Lpf 94*: 6). Att detta mål har en lägre förpliktelse kan bero på svårigheten med att konkretisera och avgränsa innehållet i detta. Att alla riktlinjer anförs med *ska* ger även dem hög förpliktelse till åtföljande och att notera är att för ”alla som arbetar i skolan” ges sex riktlinjer som syftar till att alla *ska* hjälpa elever som har behov av särskilt

stöd och samverka till en god lärandemiljö (*Lpf 94*: 11–16). Här synes *Lpf 94* betona jämlikhet i det att alla elever har rätt till en god studiemiljö, det vill säga en egalitär intention.

I *Grgy 03* är avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* (s. 14) auktoritativt framställt vilket bland annat företräds genom fyra *skall*. Då hjälpverbet *bör* inte används i detta avsnitt, dominerar ett imperativt utsägesätt med hög förpliktelsegrad. I *Grgy 03* används ordet *mål* inte i avsnitt 2.1 men när anvisningar utsagda med *skall* ses som målsatser utsägs här fem mål. Dock nämns ordet *mål* en gång i avsnitt 2.2 *Grundläggande värderingar*: ”Målet är att de studerande skall lära känna sina rättigheter och skyldigheter och mogna till vuxna som tar ansvar för sina handlingar och sina val” (*Grgy 03*: 14) (jfr Englund 2005: 117). Detta mål finns något annorlunda formulerat även i 2.1 och 5.1 *Allmänna mål för undervisningen* (*Grgy 03*: 26), vilket visar på en klar intratextualitet mellan dessa avsnitt i läroplanen (jfr Hansson 2011: 98–99).

Avsnitt 5.1 i *Grgy 03* utgör knappt en sida och här finns 15 *skall* och tre *bör* vilket gör 18 mål och sålunda föreligger en klar dominans för ett imperativt utsägesätt. Alltså finns totalt 23 mål i avsnitt 2.1 och 5.1 (se tabell 14). Målen i 5.1 (*Grgy 03*: 26) är snarast strävansmål och kan betecknas som vida och vaga, men eftersom de utsägs imperativt har de hög förpliktelse. Likaså ger den konstaterande framställningen stor auktoritet åt målen. Sammantaget finns på den knappa sida som avsnitt 2.1–2.2 och 5.1 (*Grgy 03*: 14, 26) tillsammans omfattar 20 *skall* och tre *bör*. Inget *borde* förekommer i dessa avsnitt. I tabell 15 visas förekomsten av *skall*, *bör* och *borde* i mål och uppgifter i *Lpf 94* och *Grgy 03*.

Tabell 15. Förekomsten av *skall*, *bör* och *borde* i mål och uppgifter i *Lpf 94* och *Grgy 03*

| Läroplan | Antal <i>skall/ska</i> | Antal <i>skall/ska</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör per</i> sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lpf 94</i> kap. 1–2 | 95 | 6,3 | 1 | 0,07 | 0 | 0 | 15 |
| <i>Grgy 03</i> avsn. 2.1, 5.1 | 20 | 20 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 |

I tabell 16 nedan redovisas för svenska *Lpf 94* en sammanställning av de verb som kopplas till *ska* i de underavsnitt som benämns riktlinjer i kapitel 2 *Mål och riktlinjer* (s. 11–16).

Tabell 16. Verb som följer på *ska* i riktlinjer i kapitel 2 *Mål och riktlinjer* i *Lpf 94*

| <i>Ska + verb</i> | Antal |
|--|-------|
| beakta, utnyttja | 4 |
| se till | 3 |
| bidra, diskutera, ge, informera, klargöra, låta, redovisa, samverka, utgå, utveckla | 2 |
| analysera, göra, ha, handleda, hjälpa, medverka, motverka, organisera, planera, skapa, stimulera, stärka, stödja, ta, tydliggöra, uppmuntra, uppmärksamma, utvärdera, vidta, visa, vägleda | 1 |

Lpf 94 (s. 12) vill att läraren *ska samverka* (med andra lärare) och *utnyttja* (elevernas kunskaper och erfarenheter). För undervisningen *ska* läraren *beakta* (resultat inom sitt ämnesområde och den pedagogiska forskningen). *Lpf 94* betraktar läraren som en central person för att läroplanens intentioner genomförs (jfr Austin 1975: 98–101), vilket bland annat framgår av anvisningen att han/hon *ska* ”klargöra det svenska samhällets grundläggande värden” (*Lpf 94*: 13). Läroplanen förpliktar en allsidig utveckling av eleven som genom skolans och lärarens försorg får intellektuella, analytiska, sociala och kommunikativa redskap och förutsättningar för att som medborgare kunna bidra till att utveckla samhället (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32). Att observera är att *kunna* inte är kopplat till *ska* i detta avsnitt, vilket kan bero på dess ideationella struktur genom att det främst ger övergripande mål eller mål som utsäger utbildningsideal.

Emellertid, i själva målpunkterna i avsnitt 2.1–2.2 (*Lpf 94*: 9–13), är hjälpverbet *kunna* med 13 förekomster ett av de vanligaste verben. Alltså betonar *Lpf 94* att *eleven ska kunna* (något), det vill säga *analysera* (matematiska problem, människans samspel med sin omvärld), *använda* (kunskaper som redskap för att formulera och pröva hypoteser och lösa problem), *använda* (engelska på ett funktionellt sätt), *bedöma* (skeenden), *formulera* (matematiska problem), *ge* (uttryck för), *kommunicera*, *lösa* (matematiska problem), *observera* (människans samspel med sin omvärld), *uttrycka* (sig i tal och skrift), *söka* (sig till litteratur) och *överblicka* (större kunskapsfält). Den önskade utvecklingen för eleven ska vara allsidig och här synes alla de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet komma till uttryck i olika utsträckning (jfr SOU 1992:94: 65).

För finländska *Grgy 03* visas i tabell 17 vilka verb som *skall* anför i avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* och 5.1 *Allmänna mål för gymnasiet* (s. 14, 26).

Tabell 17. Verb som följer på *skall* i avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* och 5.1 *Allmänna mål för gymnasiet i Grgy 03*

| <i>Skall + verb</i> | Antal |
|---|--------------|
| ge | 6 |
| utveckla | 3 |
| befästa, betona, göra, kunna, leda, ordna, sporra, stödja, tillgodose, uppmuntra, vägleda | 1 |

Några exempel ur avsnitt 2.1 på mål där *Grgy 03* anger vad gymnasiet *skall ge* de studerande är följande: ”färdighet att möta utmaningar”, ”förmåga att planera”, ”väsentlig kunskap om naturen, människan, samhället och kulturerna som vilar på vetenskaplig grund eller ansluter sig till konst”, ”förmåga att identifiera och behandla etiska frågor” samt ”förmåga att planera för framtiden, för fortsatta studier och för ett framtida yrke”. Här är det mer uppenbart vilken kunskapsform texten syftar på, eftersom ord som *färdighet* och *kunskap* nämns explicit (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). Även verbet *sporra* kan vara värt att notera då det möjligen ger intrycket av att strikta krav i gymnasiet är nödvändiga och då det betonar konkurrens de studerande emellan, eftersom de studerande *skall sporras* (till konstnärlig verksamhet). Ett mildare intryck ger målet att *de skall uppmuntras* (att delta i kultur- och konstlivet). Läroplanen betonar följaktligen mer kulturell produktion än kulturell reception för de studerandes del.

De mål som i avsnitt 5.1 (*Grgy 03*: 26) anförs med *skall* handlar om utveckling av den enskilda individens färdigheter och förmågor, om samarbete och kommunikation, etik, världens utveckling, individens självkänsla, uttrycksförmåga, deltagande i kultur- och konstliv, en hälsosam livsstil och förtrogenhet med arbets- och näringsliv och entreprenörskap. Målens intentioner kan förenklat möjligen summeras i de mål som här utsågs om att de studerande *skall* ledas till en livsstil som främjar hälsa och välmående och att de ges förutsättningar för ett mångsidigt och fullödigt liv i olika roller (*Grgy 03* s. 26) (jfr Austin 1975: 98–101; Marklund 1987: 14–15; Englund 2005: 128; Hansson 2011: 37).

I tabell 18 redovisas vilka verb som följer på *bör* i avsnitt 5.1 i *Grgy 03* (s. 26).

Tabell 18. Verb som följer på *bör* i avsnitt 5.1 *Allmänna mål för undervisningen i Grgy 03*

| <i>Bör + verb</i> | Antal |
|--------------------|--------------|
| ge, sträva, stärka | 1 |

Mål anförda med *bör* förekommer i mål som handlar om att *stärka* de studerandes behov av och intresse för livslångt lärande, om att *ge* de studerande tillfälle att

reflektera över olika alternativ samt träffa val och förstå konsekvenser av sina val. I ett av *bör*-målen utsägs ett strävansmål där gymnasiet har att utveckla det demokratiska sinnet och handlandet hos de studerande: ”Gymnasiet bör sträva efter att hos de studerande utveckla viljan och förmågan att handla ansvarsfullt i ett demokratiskt samhälle så att både deras egen och andras välbefinnande beaktas” (*Grgy 03*: 26). I avsnitt 5.1 finns en enda mening som inte innehåller vare sig *skall* eller *bör* utan här används den nog så imperativa formuleringen ”måste man ha”.

För att kunna samarbeta måste man ha en god uttrycksförmåga, också på det andra inhemska språket och på främmande språk, vara beredd att ta hänsyn till andra och vid behov justera sin egen uppfattning och verksamhet. (*Grgy 03*: 26.)

Med denna formulering tar *Grgy 03* enligt min tolkning ställning inte bara för officiell tvåspråkighet i Finland utan också för Finland som en del av det internationella samhället.

Substantivförråd. Vad gäller substantivförrådet i *Lpf 94* visas i tabell 19 de mest frekvent förekommande substantiven i inledningen till kapitel 2 *Mål och riktlinjer* samt i avsnitt 2.1 *Kunskaper* och 2.2 *Normer och värden* (s. 9–13).

Tabell 19. Frekventa substantiv i kapitel 2 *Mål och riktlinjer* (inledningen), avsnitt 2.1 *Kunskaper* och 2.2 *Normer och värden* i mål och uppgifter i *Lpf 94*

| Substantiv | Antal |
|---|-------|
| elev | 28 |
| skola, kunskap | 18 |
| förmåga | 9 |
| mål | 8 |
| förutsättning, gymnasieskola | 7 |
| arbete, människa | 6 |
| ansvar, erfarenhet, perspektiv, problem, yrkesliv | 5 |

Att substantivförrådet domineras av *elev* och *skola* är naturligt med tanke på att det är läroplanens mål och uppgifter som avhandlas. Den frekventa användningen av ordet *kunskap* ger intrycket av att *Lpf 94* vill markera gymnasieskolan som kunskapsskola (jfr Lundgren 1979: 22). Substantivet *ansvar* förekommer fem gånger, mest beroende på att det ingår i frasen ”det är skolans ansvar”, men läraren ska även organisera skolarbetet så att eleven får ökat eget ansvar (*Lpf 94*: 11). Av substantiv med enstaka förekomst kan nämnas *glädje*, *minoritet*, *rättighet*

och *skyldighet*. Exempelvis vill *Lpf 94* (s. 10) att eleven ska uppleva att litteratur och annan kultur kan vara en källa till glädje.

I tabell 20 visas de vanligaste substantiven i *Grgy 03* i avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* (s. 14) och 5.1 *Allmänna mål för undervisningen* (s. 26).

Tabell 20. Frekventa substantiv i avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* och 5.1 *Allmänna mål för undervisningen* i *Grgy 03*

| Substantiv | Antal |
|--|-------|
| studerande | 16 |
| gymnasium | 7 |
| färdighet, förmåga, undervisning, utbildning | 4 |

Analysen av substantivförrådet visar att gymnasiets uppgift att utveckla de studerande och deras olika förmågor och färdigheter står i centrum för de allmänna målen i *Grgy 03*. Detta stärks av att *gymnasium* även förekommer i sammansättningarna *gymnasiestudium*, *gymnasieundervisning* och *gymnasieutbildning*. Det centrala substantivet *förmåga* förekommer också i *initiativförmåga*, *interaktionsförmåga*, *kommunikationsförmåga*, *samarbetsförmåga* och *uttrycksförmåga*. Vidare förekommer *färdighet* i sammansättningar som *informationshanteringsfärdighet*, *informationssökningsfärdighet*, *problemlösningsfärdighet* och *studiefärdighet*. Bland substantiv med en förekomst kan märkas *avgångsbetyg*, *studentexamensbetyg* och *fostran*.

Agens och auktoritet. Svenska *Lpf 94* tar avstamp i mål som är klart markerade och som har tydlig agens för skolan i första hand, men målen är vaga till innehållet och för uppnåendemålen del kan det vara svårt att bedöma när dessa är uppnådda. De 46 meningar som utgör avsnitt 1.2 *Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna* (*Lpf 94*: 5–7) får utgöra exempel på agensgivningen i *Lpf 94*. I avsnittets 46 meningar kan en tydlig agent urskiljas i 24 meningar och bland dessa ges skolan agens i 19 meningar, medan eleverna ges agens i fem. Ett exempel på agens för eleverna är detta: ”Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt” (*Lpf 94*: 5). I riktlinjerna (*Lpf 94*: 11–16) tilldelas agens genom direkt tilltal särskilt till lärare och rektor, men eleverna ges agens i några fall när det handlar om ansvar, inflytande och bildningsval, särskilt i avsnitt 2.3 (*Lpf 94*: 13–14). I flera fall stöder även valet av verb riktlinjerna att agens ges lärare och skola, vilket kan konkretiseras och exemplifieras i riktlinjen ”Läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (*Lpf 94*: 11).

I *Lpf 94* ger målens och riktlinjernas punktvisa disposition ett manualliknande intryck med auktoritet. Även den imperativt anvisande texten har kraftfull intern auktoritet: den utsagda förpliktelsen är hög och sändarens bestämda attityd och intention är att mål och anvisningar ska följas (jfr Austin 1975: 98–101). Läroplanstexten är följaktligen en direktiv sakprosaframställning (jfr Searle 1999: 148–149; Englund, Ledin & Svensson 2003: 42). Dessutom hämtas extern auktoritet vid några tillfällen från lagrum (t.ex. *Lpf 94*: 8). Tilltalet eller omtalet är sakligt och neutralt men ändå något känslfullt genom läroplanens ideologiska karaktär där texten uttrycker en stark vilja att hävda humanistiska och demokratiska värden.

Agensen i finländska *Grgy 03* i avsnitten om mål och uppgifter ligger på gymnasiet, eftersom texten inte direkt talar till läraren utan till gymnasiet som ett kollektiv där lärare, rektor och annan personal ingår. Exempel på undervisningens plikt mot samhälle och individ finns i avsnitt 2.1 *Gymnasieutbildningens uppgift* (*Grgy 03*: 14) som betonar denna plikt genom formuleringar som *gymnasiet skall ge* och *de studerande skall vägledas till*. Dessutom markerar valet av verb (se tabell 16, 17 och 18) att de studerande utvecklas under gymnasietiden och den frekventa förekomsten av verbet *ge* understryker gymnasiets plikt. De studerande ges agens vid några fakultativt utsagda mål om samarbete, behärskning av det andra inhemska språket och om förmåga att möta vuxenlivets utmaningar (*Grgy 03*: 26).

Grgy 03 besitter i dessa avsnitt en hög intern auktoritet som kommer ur en klar och distinkt sakprosa där sändaren imperativt lägger fram mål och anvisningar i en attityd som gör att dessa framstår som självklara fakta (jfr Englund, Ledin & Svensson 2003: 42). Även extern auktoritet införs i *Grgy 03* (s. 26) genom en hänvisning till riksomfattande mål i *Statsrådets förordning* (955/2002). I *Grgy 03* kan knappast något direkt tilltal till någon mottagare noteras, eftersom textens koncisa framställning knappast ger utrymme för det.

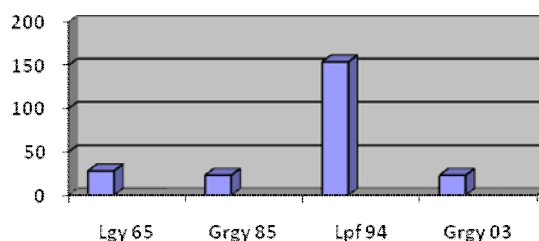
4.2.3 *Sammanfattning mål och uppgifter*

I läroplanernas anvisningar om gymnasiets mål och uppgifter anförs åtskilliga teman, men som makroteman framstår generellt de kunskaper, färdigheter och attityder som ska förmedlas till eleven. Vad gäller antalet mål i läroplanerna är svenska *Lpf 94* den läroplan som utsäger flest mål. Om dessutom de 45 riktlinjerna för undervisningen betraktas som mål har läraren 154 mål att ta hänsyn till, men jag väljer att inte betrakta riktlinjerna som mål eftersom riktlinje för mig är ett vagare begrepp än mål och med någon annan betydelse. Mellan övriga läroplaner är frekvensen relativt likartad vilket framgår av tabell 21.

Tabell 21. Antal mål i mål och uppgifter i läroplanerna

| Läroplan | Antal mål |
|---------------------------------|-----------|
| <i>Lgy 65</i> , avsn. I.1–I.2 | 28 |
| <i>Grgy 85</i> , kap. 3–4 | 23 |
| <i>Lpf 94</i> , kap. 1–2 | 109 |
| <i>Grgy 03</i> , avsn. 2.1, 5.1 | 23 |

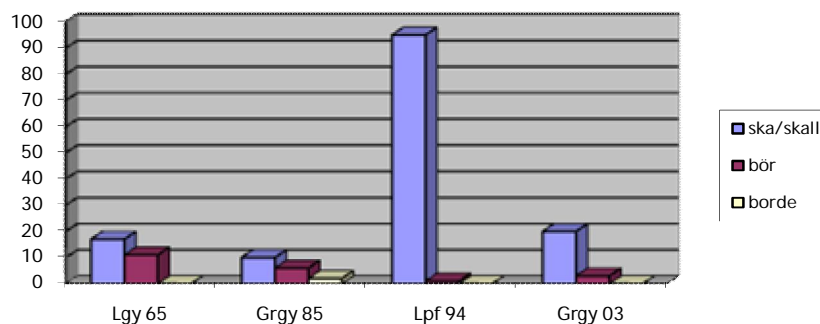
Diskrepansen i antalet mål mellan *Lpf 94* och övriga läroplaner kan endast delvis bero på styrmodell, eftersom inte endast *Lpf 94* utan även *Grgy 85* och *Grgy 03* lyder under målstyrning. Andra möjliga orsaker till att läroplanerna skiljer sig åt i kvantitativt hänseende gällande målutsägandet diskuteras i avsnitt 5.1.2. En grafisk återgivning av antalet mål i läroplanerna i form av stapeldiagram i figur 1 ger en åskådlig bild av förhållandet.

**Figur 1.** Antal mål i mål och uppgifter i läroplanerna

Läroplanstexterna har en klar viljeinriktning genom att ett imperativt utsägesätt av de anförda målen och anvisningarna dominerar över ett fakultativt i absoluta och relativa tal i de delar av läroplanerna som meddelar mål och uppgifter (se tabell 22 och figur 2).

Tabell 22. Förekomsten av *skall*, *bör* och *borde* i mål och uppgifter i läroplanerna

| Läroplan | Antal skall/ska | Antal skall/ska per sida | Antal bör | Antal bör per sida | Antal borde | Antal borde per sida | Antal sidor |
|----------------------------------|-----------------|--------------------------|-----------|--------------------|-------------|----------------------|-------------|
| <i>Lgy 65</i> avsn. I.1–I.2 | 17 | 4,25 | 11 | 2,75 | 0 | 0 | 4 |
| <i>Grgy 85</i> kap. 3–4 | 10 | 1,18 | 6 | 0,9 | 2 | 0,3 | 7 |
| <i>Lpf 94</i> kap. 1–2 | 95 | 6,3 | 1 | 0,07 | 0 | 0 | 15 |
| <i>Grgy 03</i> avsn. 2.1, 5.1 | 20 | 20 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 |



Figur 2. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i mål och uppgifter i läroplanerna

Texternas modalitet ger sålunda en klar förpliktelse för en mottagare att nå eller sträva efter att nå de uppsatta målen i läroplanerna (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Den finländska läroplanen *Grgy 03* har den högsta relativa frekvensen av *skall* och det med den kortaste texten. Med utgångspunkt från detta är *Grgy 03* den mest imperativa i sitt målsägande i denna del av läroplanerna. Dock låter den svenska läroplanen *Lpf 94* det modala hjälpverbet *ska* förekomma i rubriker och inledande översatser och på så vis syfta på flera uppnåendemål, strävansmål och riktlinjer, varför *Lpf 94* genom denna vidare syftning ger ett lika klart, om inte mer, förpliktande intryck. Av de båda äldre läroplanerna är svenska *Lgy 65* något mer imperativ än finländska *Grgy 85* om endast de modala hjälpverben beaktas. När hänsyn tas till att andra imperativa formuleringar också kan utsäga mål har även dessa två äldre läroplaner åtskilliga mål med hög förpliktelse även om de generellt ändå inte är lika förpliktande i modaliteten som de två senare läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 58–59).

4.3 Kursplaner i svenska som modersmål

I avsnitt 4.3 granskas kursplanernas mål och anvisningar för svenska som modersmål, särskilt områdena skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård, nordiska språk och finlandssvenska. Avsnitt 4.3.1–4.3.2 disponeras under följande radrubriker: övergripande karakteristik; mål, teman och modalitet; substantivförråd; skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård; nordiska språk och finlandssvenska samt agens och auktoritet.

4.3.1 *Läroplan för gymnasiet (1965) och Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986)*

Övergripande karakteristik. I svenska *Lgy 65* ägnas kapitel IV *Kursplaner* (s. 79–767) åt det som rubriken anger. Det första avsnittet IV.1 *Svenska* ger mål och anvisningar för denna kurs på 31 sidor av vilka åtta sidor granskas närmare. Svensk kursen har de mest omfattande anvisningarna av alla kurser och jämförelsevis omfattar kursplanerna i engelska endast fyra sidor medan latinkursen har tolv sidor. Svensk kursens initiala placering i läroplanen och kursens stora omfång i sidor markerar att svenska är en central kurs i *Lgy 65*. Kursplanen i svenska (*Lgy 65*: 81–111) har en logisk disposition genom att först anvisa mål, huvudmoment och årskursfördelning för momenten och därefter ge ytterligare anvisningar och kommentarer för respektive moment. *Lgy 65* har endast en kurs i svenska.

I finländska *Grgy 85* är kapitel 9 *Lärokurserna* (s. 55–409) läroplanens mest omfattande kapitel med mål och anvisningar för 27 kurser på 354 sidor. Som första avsnitt kommer 9.4.1 *Modersmålet* (*Grgy 85*: 59–67) med nio sidor. I min granskning ingår även tre sidor med anvisningar för samtliga lärokurser, som därmed är relevanta även för kursen i modersmål, från avsnitten 9.1 *Kommunens befogenheter i fråga om lärokurserna* och 9.2 *Integreringen av undervisningen* (*Grgy 85*: 55–57). Totalt ger detta ett undersökningsmaterial på tolv sidor i denna del. Modersmålet är inte den kurs som har de mest omfattande anvisningarna i *Grgy 85* utan exempelvis är kurserna i engelska, tyska och franska av större omfång.

I *Lgy 65* ges allmänna synpunkter för svensk kursen i avsnitt IV.1.4 *Anvisningar och kommentarer* (s. 85–111) och här sägs att "[d]et är av största vikt att ämnet inte faller sönder i skilda delar" (*Lgy 65*: 85). Särskilt understryks att svenskämnet inte delas in i en språklig och en litterär del, eftersom båda delarna handlar om "språket i funktion". Emellertid är ämnets delar väl synliga i kursplanen, vilket författarna försvarar med praktiska skäl (jfr Svedner 1981: 7). Dock är ämnets helhet som tema väl understruket genom temats initiala placering i kapitlet, genom att temat betonas med formuleringar som *största vikt* och *särskilt angeläget* och genom att detta tema upprepas (*Lgy 65*: 85).

Ett annat väsentligt tema som anförs i *Lgy 65* är skolans ansvar att värna det svenska språket, men kursplanen ser inte att det är svensklärares sak att ensamt hand om detta även om "samlingspunkten för skolans språkvårdande verksamhet bör vara lektionerna i svenska" (*Lgy 65*: 85). Här anvisas även samverkan med andra ämnen formulerat som att läraren i svenska måste "överskrida sitt ämnes gränser och så mycket som möjligt bredda basen för övningarna" (jfr Thavenius

1991: 72; Selander 2001: 126). Kursplanen konstaterar svenskämnets ansvar men genom att ansvarskravet anförs med *bör* har det endast medelhög förpliktelse, medan kravet på samverkan har högre förpliktelse genom att anföras med *måste*. Eftersom svenska betraktas som ett övergripande ämne, eller ”elastiskt” ämne (*Lgy 65*: 31; jfr Teleman 1991: 27–30) med moment som muntlig och skriftlig framställning, ordkunskap och informationsläsning, vilka ingår i många skolämnen, *bör* dessa färdigheter övas inom varje ämne. Alla lärare har enligt *Lgy 65* sålunda förpliktelse att vara svensklärare.

I finländska *Grgy 85* i avsnitt 9.1 *Kommunens befogenheter i fråga om lärokurserna* (s. 55–56) betonas att lärokurserna i varje ämne *bör* ses som en helhet. Kurserna kan struktureras för att passa temastudier eller samlad undervisning, men målen för lärokurserna *bör* vara oförändrade (*Grgy 85*: 55). Här utsägs en medelhög förpliktelsegrad för lärokursernas helhet och målkontinuitet men förpliktelsen ökar genom att kommunen *skall beakta* såväl gymnasietts allmänna mål som målen i de enskilda läroämnena (*Grgy 85*: 56). Avsnitt 9.1 innehåller tre *skall* och endast ett *bör* på drygt en sida vilket ger ett förpliktande intryck, men kommunen ges ändå frihet att ordna undervisningen förutsatt att målen beaktas.

Avsnitt 9.2 *Integreringen av undervisningen* (*Grgy 85*: 56–57) innehåller ett för svar för indelning i lärokurser, men det påpekas att denna indelning inte får hindra samarbete eller växelverkan mellan olika kurser (jfr Svedner 1981: 7; Teleman 1991: 27–30). Vidare *bör* gymnasielagens principer uppfattas som principer givna till ledning för undervisning och annan verksamhet enligt *Grgy 85* (s. 56), varför förpliktelsen är medelhög genom avsnittets enda *bör*. Sändaren ger skola och lärare än mer frihet genom utsagan att de ”mest ändamålsenliga verksamhetsformerna uppstår naturligt i skolans undervisning och fostran, utan att man om dem inför särskilda anvisningar i läroplanen” (*Grgy 85*: 56–57). Undervisningspraxis, samverkan och kanske ”sunt förnuft” kan därmed sägas ha stöd i kursplanen i *Grgy 85* (jfr Marklund 1987: 73–74; Brodow 1996: 38–39). Om ämnesövergripande kunskapsområden väljs för undervisningen *skall* dessa emellertid integreras och knyts till omgivande samhälle, ekonomin, naturen och kulturen (*Grgy 85*: 57). Integrering är därmed förpliktande trots en i övrigt resonering och fakultativ framställning, eftersom det också sägs att integrering av undervisningen *skall inta* en central plats i den gemensamma planeringen. Vad integrering innebär utsägs endast i generella ordalag såsom ”sådan lärostoff i de olika läroämnena, där samarbete ämnena emellan lär eleverna att se ett och samma motiv ur olika synvinklar” (*Grgy 85*: 57). Denna vaghet kan möjligen påverka efterföljandet av mål och anvisningar (jfr Lindblad 1980; Knutas 2008: 281–282; Norlund 2009: 109).

Mål, teman och modalitet. I kursplanen i svenska i *Lgy 65* anges sex mål explicit under rubriken *Mål* (*Lgy 65*: 81). I anvisningarna för skriftlig framställning (*Lgy 65*: 90–94) finns ytterligare 53 implicit utsagda mål i form av satser anförda av *skall* eller *bör*. Totalt ger detta 59 mål för de delar som granskas i *Lgy 65* (se tabell 24). De sex kursmålen i *Lgy 65* (s. 81) utsägs på knappt en halv sida och de är underordnade den bestämt utsagda och till skolan agensgivande översatsen ”Undervisningen i svenska har till uppgift” (*Lgy 65*: 81). De modala hjälpverben *skall* och *bör* förekommer inte i målbeskrivningarna utan ovanstående översats anses förmodligen imperativ nog av sändaren. De sex kursmålen kan ses som makroteman för svenskkursen. I det första målet anges undervisningens mål vara ”att utveckla förmågan att uttrycka sig vårdat och korrekt, klart och samtidigt ledigt i tal och skrift samt att uppfatta och tillgodogöra sig innehållet i en text och bedöma detta från olika synpunkter” (*Lgy 65*: 81). Det andra målet vill utveckla förmågan att observera och reflektera över språkliga och stilistiska företeelser, men också att ge eleverna ”förutsättningar att med omdöme och ansvar ta ställning till frågor rörande språkvård och språkriktighet” (*Lgy 65*: 81). Det tredje målet, som handlar om studieteknik, är att ge vana och förmåga att använda uppslagsverk, handböcker, bibliotek och dokumentationstjänst i studierna. Det fjärde målet siktar på att öka elevens förmåga att förstå danska och norska i tal och skrift. De fyra första målen synes i första hand vara inriktade på svenskämnet språkliga del och kan betecknas som kunskaps- och färdighetsmål (jfr SOU 1992:94: 65–66).

Den andra huvuddelen i svenskämnet är traditionellt litteraturstudier som anvisas i det femte målet. Här avkrävs eleven förtrogenhet med och beläsenhet i nordisk, främst svensk, litteratur och dess historia. Det sjätte målet – ”att vidga och fördjupa kännedomen om olika miljöer, människor och problem, väcka och odla sinnet för ordets konst och främja den personliga utvecklingen” (*Lgy 65*: 81) – kan sägas inrymma det som Teleman (1991: 27–28) benämner ”svenska om livskunskap”. Detta sista mål sammanfattar de övriga kursmålen om att personlig utveckling är ett makrotema i svenskkursen i *Lgy 65* (jfr Englund 2005: 128; Linde 2006: 19–32).

Svenskkursens mål i *Lgy 65* handlar om att utveckla elevens kunskaper, kommunikativa färdigheter och förmågor samt intresse för språk och litteratur i modersmålet, men noterbart är att objektet för anvisningar och mål och i förlängningen för undervisningen – eleven – inte alls nämns i målen utan detta underförstås. I kursmålen tas ställning för god uttrycksförmåga och gott språkbruk för elevens del genom en förväntan på att eleverna utvecklar ett vårdat, korrekt och klart men ändå ledigt språkbruk (jfr Malmgren 1999: 92). Detta sker genom att krav på språkriktighet i elevernas texter och språkvård i undervisningen

nämns explicit. I avsnittet om skriftlig framställning (*Lgy 65*: 90–94) används ordet *mål* en enda gång och då i anvisningen att skriftlig och muntlig framställning har den språkliga uttrycksförmågan som gemensamt mål (*Lgy 65*: 90).

De sex kursmålen i svenska *Lgy 65* (s. 81) kan betraktas som vida och omfattande men de konkretiseras genom kapitel IV.1.2 *Huvudmoment* (*Lgy 65*: 81–82). Huvudmomenten är muntlig framställning, skriftlig framställning, språkets liv och utveckling, läsning av sakprosa och litteraturstudium. Läsning av danska och norska texter ingår i de två sista huvudmomenten. Alla huvudmoment gäller för gymnasiets alla linjer och för årskurs 1–3. Huvudmomenten upprepas i en årskursfördelning (*Lgy 65*: 82–85) och i denna fördelning har danska och norska en egen rubrik, vilket gör att det här finns sex huvudmoment varför det nordiska inslaget markeras tydligare. Efter årskursfördelningen följer ytterligare kommentarer och anvisningar för kursen.

I finländska *Grgy 85* disponeras avsnitt 9.4.1 *Modersmålet* (s. 59–67) i tre språkliga och två sociala mål som kursövergripande mål, vilka kan ses som makroteman för kursen. Målens tyngd markeras genom en initial placering och genom att målen är uppställda i var sitt textblock, vilka följs av en text på några rader som sätter eleven i centrum. Nedan återges de språkliga målen i *Grgy 85*.

- att eleverna kan använda svenska språket i tal och skrift i sådana situationer och för sådana uppgifter som medborgare vanligen kommer i kontakt med eller ställs inför
- att eleverna kan tillgodogöra sig texter i tal och skrift, med förmåga att även bedöma dem kritiskt från innehållslig och formell synpunkt; häri innefattas förmåga att tillgodogöra sig texter på olika varianter av svenska och även på andra nordiska språk
- att eleverna känner till grunddragen av språkets byggnad och användning samt kan tillämpa denna kunskap för att utveckla sin egen färdighet i modersmålet och i främmande språk. (*Grgy 85*: 59.)

De två första målen kan karakteriseras som uppnåendemål, eftersom de stipulerar krav på språkkompetens och genom att de anförs med *kan*. Det är alltså viktigt för kursplanen att eleven kan något (jfr Lundgren 1979: 22; SOU 1992:94: 64–67). Kravet på allmän språkkompetens i det första målet är rimligen överordnat de andra två målen, eftersom den kompetensen torde behövas för att eleven ska kunna nå de två andra målen. Ett finlandssvenskt perspektiv antyds i det andra målet genom att texten talar om olika varieteter av svenska, medan ett nordiskt perspektiv markeras tydligare genom att eleven *kan tillgodogöra sig* texter på

andra nordiska språk. Det tredje målet anförts med *känna till* vilket ger det en karaktär av strävansmål, och innehållet i målet borde vara moment som grammatik, språkriktighet och språket i bruk. De språkliga målen anförts inte av någon översats, endast av sin rubrik, och inte heller används de förpliktande modala hjälpverben *skall* eller *bör* i målsatserna (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Det är även värt att lägga märke till att kursplanen använder termen *variant* när det borde vara fråga om *varietet* (jfr Thelander 1974: 47).

De sociala målen (*Grgy 85: 59*) anförts av en översats som påpekar att språklig färdighet är ett ändamål i sig, men att utbildningen har ett djupare, socialt syfte (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). Nedan återges dessa sociala mål och här framkommer att hjälpverbet *skall* finns med i båda målsatserna tillsammans med verbet *nå*, vilket gör att de sociala målen utsägs mer imperativt än de språkliga målen och följaktligen har högre förpliktelse.

- att eleverna med språkets hjälp skall nå en vidgad kunskap om och en mera nyanserad syn på sig själva och sin omvärld; däri innefattas också den samhälleliga och kulturella bakgrunden till deras eget liv
- att eleverna skall nå ökad förmåga att till andra förmedla sina tankar och känslor samt att uttrycka sig på ett personligt och kreativt sätt. (*Grgy 85: 59.*)

De sociala målen i *Grgy 85* är formulerade närmast som uppnåendemål även om deras innebörd är så omfattande att de kan betraktas som strävansmål, eftersom det som ska uppnås torde kräva lång tid av utbildning och utveckling till vilken inte enbart skolan kan bidra. Vikten av att eleverna når de sociala målen markeras även sist i 9.4.1 där det imperativt sägs följande:

Undervisningen i modersmålet är uppbyggd så att eleven skall få tillfälle att i största möjliga utsträckning uppöva och utveckla drag som är till gagn för verksamheten i samhället och för umgänget med människor: aktivitet, ansvar, samarbetsvilja samt förmåga att anpassa sig efter nya förhållanden i en snabbt föränderlig tillvaro. (*Grgy 85: 59.*)

Här framhåller *Grgy 85* inte bara vikten av individens utveckling utan även att individen ska vara till nytta för samhället. Målet indikerar att det är individens samspel med andra människor i form av aktivt ansvarstagande och anpassningsförmåga som är det djupare syftet med undervisningen i modersmålet (jfr Englund 2005: 117).

I finländska *Grgy 85* är kursplanen, avsnitt 9.4.1 *Modersmålet* (*Grgy 85: 60–67*), indelad i åtta obligatoriska delkurser kortfattat beskrivna på ungefär en sida var

och med en liknande struktur för varje delkurs. Kursernas namn motsvarar olika makroteman. Själva kursbeskrivningarna i *Grgy 85* disponeras i två delar under rubrikerna *Mål* och *Lärostoff*. Under rubriken *Mål* finns översatsen ”Kursen syftar till” vilket ger målen karaktären av strävansmål och därefter följer ett antal målpunkter för respektive kurs. Sammantaget för alla delkurser finns 34 mål utsagda som explicita mål och det är logiskt att betrakta dessa mål som olika teman underordnade det makrotema som varje kursnamn anger. Under *Lärostoff* disponeras texten under rubriken *Litteratur* för alla kurser utom kurs 4 och under rubriken *Språk* för kurserna 2, 3, 6 och 7. Vidare används rubriken *Muntlig och skriftlig färdighet* för att anvisa färdigheter och övningar ansedda som lämpliga för respektive kurs utom för kurs 4 som drivs som projekt utan angivet lärostoff. Innehållet under lärostoff kan sägas utgöra kursernas huvudmoment, vilka framställs i kortfattad form som satsfragment blandade med fullständiga påståendesatser. Kursplanens disposition kan därför betraktas som logisk och specificerande. I tabell 23 redovisas delkursernas namn i kursen *Modersmålet* i *Grgy 85* (s. 60–67) med antalet mål för respektive kurs och totalt för kurserna i modersmålet.

Tabell 23. Kurser i *Modersmålet* i *Grgy 85* och antal mål per kurs

| Kurs | Antal mål |
|---------------------------|-----------|
| 1 Kommunikation | 5 |
| 2 Språkets struktur | 4 |
| 3 Språkets variation | 4 |
| 4 Projekt | 4 |
| 5 Litteraturkunskap | 3 |
| 6 Språk och påverkan | 5 |
| 7 De nordiska språken | 5 |
| 8 Litteraturens klassiker | 4 |
| Antal kurser 8 | 34 |

I tabell 24 visas antalet mål i kursplanerna i *Lgy 65* (s. 81, 90–94) och *Grgy 85* (s. 59–67). För *Lgy 65* har de sex övergripande målen i kursplanen sammanräknats med målen för skriftlig framställning, varför jämförelsen med *Grgy 85* haltar något. I *Grgy 85* ges för kursen i modersmål dessutom fem övergripande mål (*Grgy 85*: 59) vilket tillsammans med de 34 kursmålen (*Grgy 85*: 60–67) gör 39 mål (se tabell 24). Alla mål är explicit utsagda som sådana i *Grgy 85* medan det i *Lgy 65* är endast de sex kursmålen som är explicit utsagda mål. Övriga mål är de anvisningar som betraktas som mål eftersom de anförs av *skall* eller *bör*.

Tabell 24. Antal mål i kursplanerna i *Lgy 65* och *Grgy 85*

| Kursplan | Antal mål |
|------------------------------|-----------|
| <i>Lgy 65</i> , avsn. IV.1.1 | 59 |
| <i>Grgy 85</i> , avsn. 9.4.1 | 39 |

Vad gäller modaliteten i kursplanen i svenska i *Lgy 65* får denna representeras av avsnitten 1.4.1.1 *Allmänna synpunkter* (*Lgy 65*: 85–86) och *Skriftlig framställning* (*Lgy 65*: 90–94). Anvisandet i *Allmänna synpunkter* (*Lgy 65*: 85–86) sker inte genom det modala hjälp verbet *skall*, som förekommer endast en gång, utan med andra imperativa formuleringar (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 58–59) som exempelvis ”det är av största vikt”, ”skolan har ett mycket stort ansvar” och ”för att skapa arbetssituationer som alla elever uppfattar som angelägna och intresseväckande måste läraren i svenska överskrida sitt ämnes gränser” (*Lgy 65*: 85). Mål och anvisningar kan här sägas ha en hög förpliktelse genom dessa formuleringar. Att märka är att kursplaneförfattarna i det sista exemplet ovan ger svenskämnet en otydlig gräns mot andra ämnen (jfr Teleman 1991: 27–30), varför ämnets klassifikation försvagas (jfr Bernstein 1977: 88).

Emellertid sägs att det som nämns i kursplanen närmast får betraktas som *riktlinjer* för arbetet i skolan (*Lgy 65*: 85). Detta betyder att målens och anvisningarnas direktiva funktion mildras något. I anvisningarna om skriftlig framställning (*Lgy 65*: 90–94) som lämnar detaljerade förslag om hur syftet med undervisningen uppnås är inslaget av rekommendationer större (jfr Marklund 1987: 73–74), eftersom *bör* (37 ggr) förekommer mer frekvent än *skall* (16 ggr). Relativt sett finns 9,2 *bör* och 4 *skall* per sida (se tabell 25), vilket gör att förpliktelsen att följa målen, om endast de modala hjälpverben beaktas, snarare är medelhög än hög. Visserligen förekommer den modala hjälpverbsformen *borde* inte i dessa delar av kursplanen, men *Lgy 65* är ändå mer fakultativ än imperativ i sina formuleringar här (jfr Marklund 1987: 86–92).

Mål och anvisningar i de åtta svenskkurserna i finländska *Grgy 85* (s. 60–67) ges utan det förpliktande *skall*. Endast ett *bör* förekommer och då i kurs 4: ”Kursarbetet bör innehålla problemorienterande moment, som kräver självständigt tänkande och kritisk hållning” (*Grgy 85*: 63). Den relativa förekomsten av *bör* är 0,1 per sida (se tabell 25). Kursplanen är snarast tämligen neutral i sin framställning och är på sätt en typisk sakprosatext (jfr Englund, Ledin & Svensson 2003: 42).

Tabell 25. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i kursplanerna i *Lgy 65* och *Grgy 85*

| Kursplan | Antal <i>skall</i> | Antal <i>skall</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör</i> per sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|---|-----------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lgy 65</i> , <i>Svenska</i> avsn. IV. 1.4.1.2 | 16 | 4 | 37 | 9,2 | 0 | 0 | 4 |
| <i>Grgy 85</i> , <i>Modersmålet</i> avsn. 9.4.1 | 0 | 0 | 1 | 0,1 | 0 | 0 | 8 |

En redovisning av vilka verb som i *Lgy 65* i avsnittet *Skriftlig framställning* (s. 90–94) är kopplade till hjälpverben *skall* och *bör* ges nedan i tabell 26 och 27.

Tabell 26. Verb som följer på *skall* i kursplanen i *Lgy 65* i momentet *Skriftlig framställning*

| <i>Skall</i> + verb | Antal |
|---|-------|
| vara | 4 |
| bereda, framhålla, ge, göra | 2 |
| artikulera, behandla, justera, leta upp, lära sig, transponera, öva sig | 1 |

Som framgår av tabell 26 ovan är *vara* det verb som oftast kopplas till *skall* i detta avsnitt, vilket stärker den imperativt konstaterande framställningen med hög förpliktelse. Exempel på detta finns i ett mål för affärskorrespondens i årskurs 3: ”framställningssättet skall vara klart, enkelt, logiskt och lättflytande, språket skall vara korrekt och stilen anpassad efter läsaren-adressaten och ämnets art” (*Lgy 65*: 93). Variationen av verb är i övrigt tämligen stor och pekar ut olika övningar som nödvändiga för att ge eleven sådana färdigheter att målet för ett gott språkbruk i skrift nås.

Tabell 27. Verb som följer på *bör* i kursplanen i *Lgy 65* i momentet *Skriftlig framställning*

| <i>Bör</i> + verb | Antal |
|---|-------|
| ge | 7 |
| ha, vara, ägna | 3 |
| anordna, behandla, dominera, formulera, få, föreläggas, förses, erbjuda, hållas, hämta, omfatta, rätta, se till, syfta till, ta upp, understryka, undvika, uppmärksamma, utgöra, varna för, vidga | 1 |

Spridningen bland verben är stor men att *bör* vid sju tillfällen kopplas till *ge* understryker det ansvar, det vill säga agens, som texten ger till undervisningen och särskilt läraren. Som exempel kan anföras ”Dessutom bör den skriftliga framställningen ge eleverna möjlighet att tillfredsställa sitt uttrycksbehov” (Lgy 65: 90). Ålagt ansvar för undervisningen framkommer även genom kopplingen av *bör* till en del av de övriga verben, exempelvis de ”angivna skrivningarna, kortskrivningarna och uppsatser, bör anordnas som salsskrivningar” och ”eleverna bör särskilt varnas för att missbruka slentrianmässiga fraser” (Lgy 65: 92–93). Att observera är att verbet *kunna* inte finns representerat i tabell 26 och 27 men detta kan bero på att verben i tabell 26–28 i viss mån specificerar den kunskap som eleven ska eller bör besitta. Här handlar det främst om färdigheter (jfr SOU 1992:94: 66).

Eftersom *skall* inte används, *bör* endast en gång och *borde* inte alls i kursmålen för de åtta kurserna i Grgy 85 (s. 60–67), redovisas i stället i tabell 28 de vanligaste verben i kursmålen.

Tabell 28. Frekventa verb i kursplanens mål i Grgy 85

| Verb | Antal |
|--|-------|
| utveckla | 11 |
| ge | 8 |
| fördjupa | 6 |
| få | 5 |
| analysera, förstå, påverka, skapa, öka | 2 |

Frekvensen av *utveckla* och *fördjupa* belägger ett genomgående tema om elevens språkliga utveckling, medan *ge* tydligare betonar gymnasietts ansvar, det vill säga agens. Här kan också vara av intresse att se med vilka fraser målen i de åtta kurserna (Grgy 85: 60–67) anföras för att lyfta fram kursplanens intentioner, det vill säga vad som följer på översatsen ”Kursen syftar till” som inleder målpunkterna i varje kurs. De vanligaste formuleringarna för att anföras målsatser är *att utveckla elevernas* (förmåga), *att ge eleverna* (övning), *att fördjupa elevernas kännedom om* och *att eleverna får kännedom om*. En detaljerad översikt av vilka verb som följer på översatsen ”Kursen syftar till” och vilken kunskap eller färdighet som meddelas eleven finns i bilaga 5. Målsatserna understryker att eleven står i centrum i texten, att gymnasieutbildningen har en progression i utvecklingen av kunskaper och färdigheter och att eleven får en god allmänbildning och utveckling, det vill säga målsatserna utgör en blandning av olika måltyper och kunskapsformer (jfr Svingby 1978: 21–26; SOU 1992:94: 65).

Substantivförråd. Förrådet av substantiv i kursplanen i *Lgy 65* representeras av två avsnitt: IV.1.4.1.1 *Allmänna synpunkter* (*Lgy 65*: 85–86) i tabell 29 och *Skriftlig framställning* (*Lgy 65*: 90–94) i tabell 30.

Tabell 29. Frekventa substantiv i kursplanen i *Lgy 65* i avsnittet *Allmänna synpunkter*

| Substantiv | Antal |
|---|-------|
| språk, ämne | 5 |
| elev, lärare | 4 |
| svenska | 3 |
| ansvar, arbete, del, framställning, kurs, kursplan, lektion, mål, resultat, skola | 2 |

Att döma av substantivförrådet i de allmänna synpunkterna är svenska främst ett språkämne och inte i lika hög grad ett litteraturämne, vilket styrks av att *litteraturstudium* och *skönlitteratur* nämns endast en gång var (jfr Selander 2001: 126). Svenska kan i första hand betraktas som språkämne också därför att det är färdighetsmål i skriftlig och muntlig framställning, läsning och ordkunskap som anförs. Dessutom säger kursplanen explicit att svenskkursen i hög grad är inriktad på ämnets färdighetssida (*Lgy 65*: 85). Att substantivet *elev* är vanligt pekar på att individen står i centrum för kursplanen, vilket framkommer när kursplanen understryker att den årskursvisa fördelningen av stoffet inte får bli för rigid genom att "[m]ålet måste vara att med så rik individualisering som möjligt få eleverna att nå så långt som deras förmåga och läggning medger" (*Lgy 65*: 85).

Tabell 30. Frekventa substantiv i kursplanen i *Lgy 65* i momentet *Skriftlig framställning*

| Substantiv | Antal |
|------------------------------------|-------|
| elev | 25 |
| framställning | 17 |
| uppsats | 11 |
| skrivning (inkl. sammansättningar) | 10 |
| uppgift, övning | 8 |

Även substantivförrådet i mål och anvisningar för skriftlig framställning stöder kursplanens intention att eleven står i centrum, och naturligt nog att temat är skrivande. För substantivet *skrivning* har här även medräknats sammansättningar såsom *kortskrivning* och *salsskrivning*. Förekomsten av *uppgift* och *övning* understryker svenskämnetts färdighetssida (jfr SOU 1992:94: 66). Författarna betonar en klar och redig sakprosa som mål för eleverna, vilket motiverar den tämligen höga förekomsten av substantivet *tanke* som tillsammans med

sammansättningarna *tankeföljd*, *tankegång* och *tankereda* förekommer fem gånger. Också substantivet *sammanhang* (4 ggr) används för att betona samma mål. För övrigt kan här konstateras att även substantivet *förmåga* kan anses vara ett nyckelord i målen för modersmålskursen i *Lgy 65* (s. 81), eftersom det nämns i fyra av de sex målen.

Vad gäller substantivförrådet i *Grgy 85* redovisas i tabell 31 de vanligaste substantiven i kursmålen i avsnitt 9.4.1 *Modersmålet* (s. 60–67).

Tabell 31. Frekventa substantiv i kursmålen i *Modersmålet* i *Grgy 85*

| Substantiv | Antal |
|---|-------|
| elev | 27 |
| kännedom | 12 |
| förmåga | 9 |
| litteratur, språk, text | 6 |
| övning | 4 |
| argument, beaktande, form, framställning, förståelse, huvuddrag, litteraturkunskap, problem, skrift, svenska, tal, tid, uppgift, utveckling, verk | 3 |

Jämte den förväntat stora förekomsten av *elev* framstår även de frekventa *kännedom* och *förmåga* som nyckelord i texten i *Grgy 85*. Noteras kan att det mindre förpliktande *kännedom* har betydligt fler förekomster än substantivet *kunskap* med sin enda förekomst i substantivet *litteraturkunskap*. Snarast torde *kännedom om* uttrycka kunskap som förtrogenhet (jfr SOU 1992:94: 66–68). Utvecklingstemat i målen markeras genom substantivet *förmåga*, vilket dessutom förekommer tillsammans med verbet *utveckla* (se även tabell 28). Eftersom *litteratur* och *språk* förekommer lika ofta, finns i substantivförrådet en balans mellan modersmålsämnets två huvuddelar, en balans som inte återfinns i kursrubriker eller anförda teman.

Skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård. I den svenska kursplanen *Lgy 65* ges i avsnitt IV.1.2 *Huvudmoment* (s. 81–82) följande anvisning för alla tre årskurserna i gymnasiet.

Skisser, kortskrivningar och uppsatser av väsentligen beskrivande, utredande och argumenterande art. Referatuppgifter av olika slag. Anteckningsteknik. Praktiska skrivelser. Affärsbrev. Dispositionsövningar. Stilistiska arbetsuppgifter och formuleringsövningar. (*Lgy 65*: 81.)

Då eleven får skriva texter och delta i övningar som anges ovan bör det leda till en utveckling av språkliga färdigheter som i första hand är inriktade mot sakprosa

och förberedelser för vidare studier och för yrkesliv. Således handlar det här om kunskap som färdighet (jfr SOU 1992:94: 65). Följande anvisningar för skriftlig framställning i årskursfördelningen gäller för årskurs 1.

Övningar att – såsom skisser eller kortskrivningar utarbetade på ämnets timmar – i språkriktig, naturlig och stilistisk jämn form samt med reda och sammanhang behandla ämnen av väsentligen beskrivande och enkelt utredande art. Behandling av valda moment inom argumentationsanalysen, t.ex. entydighet, mångtydighet och vaghet hos ord och satser. Något om språkets funktioner. Sammanfattningar och andra skriftliga referatuppgifter, grundade på texter, föredrag eller intervjuer. I samband därmed anvisningar om anteckningsteknik. Texter till bildframställningar av olika slag. Praktiska skrivelser. I anslutning till läsning av mönsterframställningar dispositionsövningar och andra former av uppsatsteori. Stilistiska övningar rörande fraseologi, synonymik samt sats- och meningsbyggnad. Övningar att begagna ordlistor och handböcker i stilistik. (*Lgy 65: 82.*)

Innehållet är relativt praktiskt inriktat genom övningar i sammanfattning, referat, anteckningsteknik och bildtextskrivande för att förbereda eleverna för yrkesliv och kommande studier. Inget sägs om litterärt eller personligt skrivande. Innehållet i fördelningen för årskurs 1 har samma inriktning mot sakprosa som huvudmomentet i sig (*Lgy 65: 81–82*) varför intratextualiteten är uppenbar.

Huvudmomentet *Skriftlig framställning* för årskurs 2 inrymmer följande.

Skisser och formuleringsövningar samt kortskrivningar som i föregående årskurs. Därtill behandling av och uppsatser om mer krävande ämnen av utredande art. Referat av och kommentarer till svårare texter. Sammanfattning av inlägg i en diskussion jämte eget ställningstagande. Fördjupad behandling av språkets funktioner. Deduktiv, induktiv och praktisk argumentering. Övningar i att sammanställa och diskutera olika källors framställning. Referatprotokoll i anslutning till diskussionsövningarna. Praktiska skrivelser. För elever på ekonomisk linje inledning till studier i affärskorrespondens. Stilistik. (*Lgy 65: 83.*)

Kontinuiteten från årskurs 1 utsägs genom ”kortskrivningar som i föregående årskurs”, men även genom att elevens skrivande får en progression vilken framgår av formuleringar som ”mer krävande ämnen”, ”svårare texter” och ”fördjupad behandling” (*Lgy 65: 83*). Kraven på elevens texter ökar och eleven avkrävs egna ställningstaganden i diskussioner. Den praktiska inriktningen i skrivandet stärks av att eleven får öva och diskutera framställningen i olika källor, det vill säga någon form av textanalys, liksom att skrivande för yrkesliv och vidare studier representeras av referatprotokoll och andra praktiska skrivelser. Huvudmomentet innehåller även mer teori om och övning i argumentering.

Huvudmomentet *Skriftlig framställning* för årskurs 3 har följande anvisningar.

Övningar i skriftlig framställning som i föregående årskurs. Därtill en sammanfattning av den normativa stilistiken. Praktiska övningar, delvis i anslutning till studieinriktningen. På ekonomisk linje bör särskild vikt läggas vid affärskorrespondens, annonser och annan reklamtext, på teknisk linje vid tekniska undersökningsrapporter och andra skriftliga övningar i modern informationsteknik. (*Lgy 65: 84.*)

De uppräknade momenten för årskurs 3 hänvisar kort till föregående årskurs varvid progressionstänkandet för elevens skrivande framgår. Enligt målen och anvisningarna för skriftlig framställning i *Lgy 65* (s. 81–85) är en central intention att eleverna utvecklar en god sakprosa i sitt skrivande (jfr Malmgren 1999: 92). I årskurs 3 ska läraren dessutom sammanfatta den normativa stilistiken vilket markerar att språkriktighet och språkvård är viktiga teman i kursplanen. Dispositionen i huvudmoment och årskursfördelning för skriftlig framställning är logisk och specificerande genom att anvisningar om grundläggande färdigheter ges först och följs därefter av anvisningar om mer utvecklade färdigheter. Så anvisas övningar i sammanfattning och referat i årskurs 1, medan mer krävande övningar som referat och kommentar till svårare texter och praktiska skrivelser återfinns i årskurs 2 och 3. Texten i dessa avsnitt består av satsfragment som kort specificerar innehållet och varken *skall* eller *bör* används (utom i en anvisning för ekonomisk linje), och genom den fragmentariska utformningen är det svårt att urskilja någon agens. De vanligaste substantiven i huvudmoment och årskursfördelning för skriftlig framställning är, logiskt nog med tanke på momentets tema, *övning*, *form*, *text* och *ämne*.

Ytterligare anvisningar och kommentarer i *Skriftlig framställning* (*Lgy 65: 90–94*) upprepar och vidareutvecklar dem som tidigare getts i huvudmoment och årskursfördelning (*Lgy 65: 81–85*). Därför kan man här påvisa en uppenbar intratextualitet (jfr Hansson 2011: 98–99). Avsnittet inleds med syftet med undervisningen som främst är ”att odla färdigheter som är av betydelse i det praktiska livet” (*Lgy 65: 90*), vilket åter understryker svenskan som ett färdighetsämne riktat mot vidare studier och arbete. Målet är vagt men kraven på elevernas färdigheter specificeras.

Eleverna skall lära sig att i skrift hänvända sig till privatpersoner, företag och myndigheter, utarbeta redogörelser och rapporter, sammanfattningar och andra referat, avfatta protokoll och promemorior. De skall öva sig i att göra anteckningar och över huvud taget att arbeta med pennan i hand. (*Lgy 65: 90.*)

Här lägger texten imperativt i ett av få tillfällen explicit agens på eleverna om krav på skrivkompetens. De övningar som anges hänför sig i första hand till skrivande i offentliga domäner, vilket bland annat framgår av att texttypen referat bör ägnas stor uppmärksamhet (*Lgy 65: 91*). Vidare säger kursplanen bestämt att undervisningen *skall ge* ”eleverna större förmåga att uttrycka sig språkriktigt, vårdat och naturligt samt med tankereda och klarhet” (*Lgy 65: 90*). Detta mål kan med tanke på innehållet ses som både färdighets- och kunskapsmål (SOU 1992:94: 64).

Målet för elevernas skriftliga framställning är en god sakprosa, men kursplanen är ändå något kluven i sin inställning. Å ena sidan sägs att ”kraven på språkriktighet och logik måste vara de primära” men å andra sidan bör ”individuell stilvilja och språklig experimentlust” ges visst utrymme (*Lgy 65: 90*). I huvudsak handlar det ändå om sakprosaframställning vilket framgår av ämnesgivning för uppsatser där ämnena bör vara av argumenterande eller utredande slag. Uppsatserna av denna typ sägs dock inte utesluta personligt ställningstagande från elevens sida. Här lämnar *Lgy 65* (s. 92) en öppning för ett friare skrivande genom ”[d]essutom bör de elever som har intresse och fallenhet för fri fabulering då och då få spelrum för sin fantasi och sin ordglädje”. Vidare sägs det att de estetiska synpunkterna på elevens skrivande inte får åsidosättas (*Lgy 65: 90*). Kursplanen genom dessa anvisningar ställning för språkriktighet i elevernas texter men tillåter individualitet och kreativitet i uttryckssättet. Efter en längre utläggning om arten av skriftliga övningar understryks åter bestämt värdet av att eleven tillägnar sig ett gott språkbruk i skrift. Läraren måste även se till att påtagliga fel beträffande exempelvis böjning och konstruktion liksom allvarliga stilbrott och ordvalsfel rättas. Lika viktigt är att brister i sammanhanget och luckor i tankegången påpekas och att allmän formell löslighet beivras (*Lgy 65: 92*). Mål och anvisningar för skriftlig framställning i *Lgy 65* väjer sålunda inte för att framhålla att det kan finnas fel i elevernas texter och att dessa måste åtgärdas.

En språkriktighets- eller språkvårdssynpunkt är markeringen att läraren *skall* rätta och särskilt vad som *skall* rättas. Dock *bör* lärarens rättning ha eleven som riktpunkt, läraren *bör* inte rätta mer än vad eleven kan tillgodogöra sig och läraren *bör* inte rätta sönder elevens text. Läraren *bör* också, säger kursplanen, vara medveten om den brytningstid som då varit aktuell gällande språknormer, varför läraren *bör* ”vara på sin vakt mot såväl släpphänthet som pedanteri och dogmatism” (*Lgy 65: 92*). Här tycks kursplaneförfattarna vara klara över att en uppluckring av skriftspråkets dåtida normer var i antågande. Något mer frihet ges läraren när uttryck som *kan vara* och *rekommenderas* förekommer. Här handlar det om vilka uppgifter som eleven får välja mellan och hur eleven arbetar med lärarens korrigeringar (*Lgy 65: 92–93*). Kursplanens rekommendation är att

metoderna lärarrättning och elevrättning kombineras även om detta kan vara tidskrävande, men kursplanen menar att detta arbete kan löna sig i längden (*Lgy 65*: 93). Läraren nämns explicit och ges en central roll som övervakare och utvecklare av elevens språkbruk i skrift (jfr Brodow 1996: 18; Svedner 1999: 17).

Kursplanen ger vidare förslag om hur läraren kan genomföra undervisningen. Så är det väsentligt att övningarna i skriftlig framställning kommer i ett naturligt sammanhang och att eleven gör sammanställningar av olika texter för att hitta kärnan i dessa så att eleven tränar på att formulera självständiga resonemang utifrån texterna. *Lgy 65* (s. 91) menar att "[f]ördelarna med övningar av denna typ är att de gäller väsentliga färdigheter, att de inte ställer några nämnvärda krav på elevernas minne och att de inte otillbörligt gynnar den ytliga men flyhänte skrivaren". Här som i andra avsnitt har *Lgy 65* en resonerande framställning där författarna väger skäl för och emot ett mål eller en anvisning för att sedan bestämma sig för en ståndpunkt.

Mål och anvisningar för skriftlig framställning i *Lgy 65* utsägs delvis i en resonerande stil oftare fakultativt än imperativt. Dock använder *Lgy 65* inte bara de modala hjälpverben *skall* och *bör* utan växlar mellan andra alternativa imperativa och fakultativa formuleringar (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Exempel på alternativa formuleringar för att uttrycka olika grad av förpliktelse kan vara följande: (som) *allmänt krav* (vid ämnesgivningen gäller att intet ämne bör ges utan att själva uppsatstypen demonstreras), (sammanfattningar av större kursavsnitt) *är av värde*, (ett) *oumbärligt stöd* (vid undervisningen i skriftlig framställning är) *ett intensivt studium av mönstergill* (sakprosa) och (att) *rekommendera är i regel* (att eleverna med ledning av lärarens anmärkningar och anvisningar utför vissa korrigeringar och omarbetningar). Särskilt ofta används också uttrycken *lämplig* och *av värde/värdefullt*.

Generellt är utsägandet av mål och anvisningar imperativt när det handlar om vilka moment som ska behandlas och om kvaliteten på det som eleverna förväntas skriva, eftersom texten då vanligen använder *skall*. Däremot används *bör* i mål och anvisningar om lärarens tillvägagångssätt i undervisningen (jfr Marklund 1987: 73–74), om lämpliga hjälpmedel för eleven och för ämnesgivning vid skriftliga prov. Citatet nedan belyser hur *Lgy 65* kan anvisa och här indikeras att både lärare och elev har ansvar för skrivandet i skolan liksom att läroplanen betonar ett gott språkbruk och då i första hand god sakprosa (jfr Malmgren 1999: 92).

Omarbetningar av olika framställningar är en naturlig och nyttig arbetsform: en stel och livlös framställning skall ges en enkel och lättläst form, ett

autentiskt stycke talprosa skall justeras till vårdad protokollform, i ett stycke oredig och otymplig prosa skall tanken letas upp och artikuleras på nytt, en propagandistiskt färgad framställning skall transponeras till en neutral nivå, en känsloladdad framställning skall göras saklig, ett subjektivt färgat litterärt porträtt skall göras till signalement för en tänkt efterlysning etc. (*Lgy 65*: 91.)

Eftersom *skall* används i denna anvisning, visar exemplet på en modalitet med hög förpliktelse och det samlade intrycket är att kursplanen i *Lgy 65* är imperativ genom en självsäkert konstaterande ton trots att ett fakultativt utsägende dominerar kvantitativt när det gäller de modala hjälpverbens förekomst. Här kan också nämnas att under huvudmomentet *Språkets liv och utveckling* sägs att "[d]et studium av språkets liv som kursplanen föreskriver skall väsentligen stå i språkvårdens tjänst" (*Lgy 65*: 94). Åter understryks vikten av gott språkbruk.

Vad sägs på motsvarande sätt i kursplanen i finländska *Grgy 85* (s. 60–67) om skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård? Kurs 1 *Kommunikation* (*Grgy 85*: 60) har denna kursbeteckning som makrotema och kursmålen tjänar inte enbart kursen i modersmål utan även andra ämnen och kurser, varför kursen har karaktären av introduktion till gymnasiestudierna (jfr Teleman 1991: 27–30). Under rubriken *Lärostoff* talas det om att befästa färdigheter i muntlig och skriftlig framställning, och texten nämner skrivträning såsom genomgång av skrivprocessens delar, disposition av text, utformning av stycken, inledning och avslutning av text, således krävs främst färdigheter (jfr SOU 1992:94: 66). Dock sägs inget direkt om språkriktighet eller språkvård.

Även kurs 2 *Språkets struktur* (*Grgy 85*: 61) har uttalat språkliga mål och syften, vilka är att eleverna får fördjupad kännedom om svenskans grammatiska struktur, grammatisk terminologi, språkvårdens uppgifter, argument och arbetsformer samt kännedom om grundläggande begrepp inom litteraturkunskap. I tre av de fyra målen används frasen *att fördjupa elevernas kännedom om* vilket understryker krav på progression och samband med tidigare undervisning, vilket kan ge intrycket att endast förtrogenhet krävs (jfr SOU 1992:94: 66–68). I ett mål används *att utveckla elevernas förmåga* och här handlar det om förmåga att tillämpa insikter i grammatik när muntlig och skriftlig framställning övas och när språkriktighetsfrågor bedöms. Under rubriken *Muntlig och skriftlig färdighet* anges i allmänna ordalag övningar av olika slag och mer specifikt faktauppsatser med inriktning på textens struktur. Muntlig och skriftlig framställning är väl understrukna teman i kurs 2 liksom även språkriktighet och språkvård genom att teman med sådana intentioner förekommer i två av fyra mål, vilket markerar kursplanens intention om ett gott språkbruk hos eleven.

Kurs 4 *Projekt* (Grgy 85: 63) ter sig som en allmänt studieutvecklande kurs genom målen att träna eleverna i att genomföra ett uppgiftsrelaterat projektarbete som redovisas i muntlig, skriftlig och visuell form. Att talande och skrivande är centrala element i denna kurs framgår av det sista av de fyra kursmålen i uttrycket ”ge eleverna riklig övning i muntlig och skriftlig framställning” (Grgy 85: 63). Målet ger även agens åt undervisningen. Kurs 4 har för övrigt den enda förekomsten av det modala hjälpverbet *bör* i kursplanen i Grgy 85 (s. 63): ”Kursarbetet bör innehålla problemorienterande moment, som kräver självständigt tänkande och kritiskt [sic!] hållning”.

Vad gäller kurs 6 *Språk och påverkan* (Grgy 85: 65) anbefalls analys av argumentation i tal och skrift och kunskap om argumentationens uttrycksformer och påverkningsmedel. Som övningar i muntlig och skriftlig färdighet föreslås diskussions- och debatteknik och muntliga och skriftliga övningar i argumentation och övning i att ta ställning till argumenterande text. Kurs 6 synes betona kritisk och analytisk förmåga och elevernas möjlighet att öva muntlig och skriftlig argumentation.

Analysen av kursplanen i Grgy 85 visar att språk och litteratur är genomgående teman och att de flesta teman under dessa två är språkliga och något färre är litterära (jfr Thavenius 1991: 72; Selander 2001: 126). Att *Muntlig och skriftlig färdighet* utgör underrubrik i sju av åtta kurser bidrar inte bara till att hävda modersmålet som språkkurs utan förmodligen även till att hävda kravet på språkriktighet i elevernas texter. Kravet på språkriktighet stärks även av att de övningar som anvisas i många fall är riktade mot sakprosa och skrivande för vidare studier och kommande yrkesliv, det vill säga kunskap i form av färdighet (jfr SOU 1992:94: 66). Temat språkriktighet, och därmed språkvård, hävdas särskilt starkt i kurs 2 *Språkets struktur* (Grgy 85: 61) genom att det explicit utsägs i två mål och genom att det förekommer som moment under *Lärostoff*. Undervisning i språkriktighet och språkvård borde även kunna ske genom den skrivträning som sker i kurs 1 *Kommunikation* (Grgy 85: 60).

Nordiska språk och finlandssvenska. Förutom det övergripande målet i Lgy 65 (s. 81) att öka förmågan att förstå danska och norska i tal och skrift som ett av sex kursmål anbefalls följande undervisning i danska och norska i avsnitt 1.3 *Årskursfördelning*: för årskurs 1 hörövningar och läsning av skönlitteratur och nyare sakprosa (Lgy 65: 82) och för årskurs 2 ytterligare studium av sakprosa och skönlitteratur (Lgy 65: 83). Dock utökas anvisningarna för årskurs 3 som inte bara anvisar sakprosa utan även litterära texter och samnordiska strävanden på det språkliga området (Lgy 65: 84). Undervisning i danska och norska har därmed sin tyngdpunkt i årskurs 3 i Lgy 65. Dessutom nämns under huvudmomentet *Språkets*

liv och utveckling i samband med anvisningar om undervisning om riksspråk och dialekter att någon orientering ges i undervisningen om svenska språkets ställning i Finland (*Lgy 65*: 82). Vidare anvisas i huvudmomentet *Litteraturstudium* svenska, litterära texter från och med Strindberg till ”våra dagar” liksom texter ur världslitteraturen från 1800- och 1900-talen och här nämns ett finlandssvenskt verk, Göran Schildts *Önskeresan* (*Lgy 65*: 83).

I senare avsnitt ger *Lgy 65* (s. 97–98) kompletterande anvisningar om danska och norska. Syftet är ambitiöst eftersom det är meningen att eleverna ska förstå talad och skriven danska och norska, men undervisningen ska inte omfatta övning i att tala språken och inte heller ett systematiskt grammatikstudium. Däremot fastslås att läsning av danska och norska texter *skall* vara omfattande för att eleverna ska övervinna det initialmotstånd som språken erbjuder. *Lgy 65* tror på att lyssnande på danska och norska är en värdefull arbetsmetod: ”Alla möjligheter att låta eleverna få höra talad danska och norska bör tillvaratas” (*Lgy 65*: 97). Läraren får också råd om hur undervisningen kan ske: ”Läraren bör självfallet flitigt begagna inspelningar av idiomatisk danska/norska, men om så kan ske bör han även själv läsa upp danska och norska texter” (*Lgy 65*: 97). Stora krav ställs alltså på lärarnas kompetens i nordiska språk. Vad gäller styrning finns på den knappa halvsidan sex *skall* och sex *bör*, varför imperativ och fakultativ modalitet är jämnt fördelade här. Förpliktelsen att följa givna mål och anvisningar varierar därmed mellan hög och medelhög, men det finns andra styrande formuleringar såsom (en) *värdefull* (övningsform är en kombination av avlyssning och tyst läsning), (läraren) *bör självfallet* (flitigt begagna inspelningar av idiomatisk danska/norska) och (läraren) *gör klokt i* (att när tillfälle erbjuder sig använda danska och norska texter) (jfr SAG 1999, band 4: 287; Holmberg & Karlsson 2006: 58–59). Därmed torde mottagaren, det vill säga främst läraren som får agens, uppleva att en hög förpliktelse ändå dominerar.

I den finländska kursplanen i modersmålet i *Grgy 85* ingår elevernas ”förmåga att tillgodogöra sig texter på olika varianter av svenska och även andra nordiska språk” i ett av de tre övergripande språkliga målen (*Grgy 85*: 59). Mer detaljerad information om nordiska språk ges främst i kurs 7 *De nordiska språken* (*Grgy 85*: 66–67). Kursens första mål är att ”förmedla en känsla av språket och kulturen som ett uttryck för den nordiska gemenskapen” och denna formulering borde ge stor frihet när undervisningen realiseras. Nästa mål är att eleven får kännedom om svenskans och de nordiska språkens historia och släktskap. Genom att kursplanen anför dessa två mål med *förmedla* respektive *får kännedom om* framstår målen som ganska modesta med låg förpliktelse. Det tredje målet vill *öka elevens förmåga* att tillgodogöra sig texter på äldre svenska, det vill säga studier i språkhistoria. Det fjärde målet syftar till att *utveckla elevens förmåga* att förstå

talad och skriven modern danska och norska vilket kan anses som ett ambitiöst mål. Detta mål markerar nordisk samhörighet som något väsentligt i *Grgy 85*, vilket understryks av det femte målet att *fördjupa elevernas kännedom* om de nordiska grannlänternas språk och litteratur. Således visar målen att den finlandsska statens vilja i mitten av 1980-talet var att föreställningen om en nordisk gemenskap var så pass viktig att den förtjänar att betonas på detta sätt. Dessutom framkommer det i dessa mål att utveckling av elevens förmåga är central och att agensen ligger på undervisningen.

Vidare anvisas under *Lärostoff* i kurs 7 i *Grgy 85* undervisning om huvuddragen i svenska språkets historia, skillnader mellan de moderna nordiska riksspråken, de finlandssvenska dialekternas förhållande till andra nordiska folkspråk och det finlandssvenska högskoleanspråkets historiska förutsättningar i förhållande till rikssvenskt högskoleanspråk (*Grgy 85*: 66) (jfr Brunell 1992a: 39–40; Nyholm 2012: 3–7). Vidare föreslås ett begränsat urval av korta textutdrag och övningar i att förstå talad och skriven danska och norska, både bokmål och nynorska. Dessutom förväntas undervisningen *ge någon kännedom*, det vill säga förtrogenhet, om danskt och norskt kulturliv, ett inte alltför ambitiöst men kanske realistiskt mål i sammanhanget (jfr SOU 1992:94: 66). Språkhistoria i svenskt och nordiskt perspektiv, undervisning i nordiska språk och inte minst om finlandssvenska är väl hävdade teman i kurs 7. Som litteratur anbefalls läsning av skönlitteratur som ansluter till temat för kursen. För momenten muntlig och skriftlig färdighet anges diskussioner, rapporter, mindre grupparbeten och några mer omfattande skrivövningar (*Grgy 85*: 66–67). Ett nordiskt och ett finlandssvenskt perspektiv är alltså klart markerat genom kurs 7 *De nordiska språken* (*Grgy 85*: 66).

Även andra delkurser i modersmålet i *Grgy 85* kan ge utrymme för undervisning om nordiska språk. I kurs 3 *Språkets variation* som bland annat syftar till att utveckla ”elevernas förmåga att avpassa sitt eget språkbruk efter situationens krav” (*Grgy 85*: 62) anges som lärostoff olika typer av språkliga minoriteter, två- och flerspråkighet ur samhällets och individens synvinkel och bekantskap med en finlandssvensk dialekt. Följaktligen finns här dels allmänna teman som kan vara relevanta i undervisningen för den svenskspråkiga minoriteten i Finland, dels ett specifikt tema om bekantskap med en dialekt vilket kan ges en finlandssvensk vinkling. Dessutom kan även kurs 4 *Projekt* (*Grgy 85*: 63) ge utrymme för arbete med nordiska språk och/eller finlandssvenska. Eftersom kursplanen i *Grgy 85* ger tämligen stort utrymme åt finlandssvenska innebär det att den svenskspråkiga minoritetens modersmål i Finland uppmärksammas och stöds från officiellt håll även i styrdokument för gymnasiet (jfr Schybergson 1986: 56; Hansén 1988: 31; Brunell 1992a: 39–40; Melin-Köpiälä 1996: 14; Rejman 2012).

Agens och auktoritet. I svenska *Lgy 65* i avsnitten *Allmänna synpunkter* (s. 85–86) och *Skriftlig framställning* (s. 90–94) är agensen skolans och lärarens. Detta framgår till exempel av kursplanens inledande mening ”Undervisningen i svenska har till uppgift” (*Lgy 65*: 81). Auktoriteten beror nu som tidigare på en detaljerad och konstaterande framställning. Visserligen förs resonemang i texten men viktigare mål och anvisningar markeras med bestämd attityd genom olika imperativa uttryckssätt. Tilltalet är mestadels opersonligt även om ett direkt tilltal eller omtal av läraren framkommer särskilt i avsnitt om skriftlig framställning (*Lgy 65*: 92–94). Min tolkning är att mål och anvisningar om skrivande betonas genom detta tilltal eller omtal samtidigt som det är ett sätt att fastställa lärarens ansvar, det vill säga agensgivande.

Även om agensen sällan utsägs klart i finländska *Grgy 85*, vilket sannolikt beror på kontexten som gör det troligt att skola och lärare i huvudsak ansvarar för att anvisningarna följs. Dock finns i de övergripande språkliga målen (*Grgy 85*: 59) en tendens att ge eleverna agens men genom att dessa mål uttrycks generellt och vagt kan förpliktelsen försvagas. I de övergripande sociala målen (*Grgy 85*: 59) ligger agensen emellertid på skolan. Vad gäller själva kursmålen ger översatsen ”Kursen syftar till” agens åt kursen, det vill säga läraren, och ger målen en karaktär av att vara strävansmål. Vidare bidrar valet av sådana verb i kursmålen som *ge, få, fördjupa, förmedla, skapa, utveckla, vänja* och *öka* till att lägga agens på skola och lärare. Så sägs att undervisningen syftar till att *ge eleverna övning* och till och med *riklig övning i muntlig och skriftlig framställning* (*Grgy 85*: 63), vilket innebär en betoning av elevens kommunikativa färdigheter. Dock kan en agensbreddning till eleverna spåras i formuleringen *att eleverna utvecklar sin förmåga*. Till den imperativa auktoriteten i kursplanen i *Grgy 85* bidrar en grafisk uppställning av målpunkter, sändarens opersonliga attityd och sakliga tilltal eller omtal. Som konsekvens av sitt generella uttryck framstår kursplanen som den grund för undervisningen läroplanen säger sig vara, och den grund utifrån vilken lärare och läromedelsförfattare ges frihet att realisera undervisning respektive framställa läromedel så länge som angivna mål uppfylls (jfr Marklund 1987: 73–74).

4.3.2 *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994) och Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004)*

Övergripande karakteristik. I den svenska läroplanen *Lpf 94* har ämnet svenska två obligatoriska kurser: *Svenska A* och *Svenska B* och som en av valbara kurser *Svenska C Muntlig och skriftlig kommunikation*. Kursplanerna disponeras under två huvudrubriker: *Mål* respektive *Betygskriterier*. Kursplanerna innehåller inga

momentbeskrivningar. Anvisningarna för dessa tre kurser omfattar drygt en och en halv sida per kurs vilket tillsammans med en och en halv sida ur *Svenska* (Skolverket 2009b), som ingår i granskningen av kursplanerna, ger ett material om cirka sex sidor för min undersökning.

I dokumentet *Svenska*, som kompletterar kursplanerna, anges syftet med kurserna i svenska vara ”att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande”. Om undervisningen i svenska sägs i *Svenska* följande: ”Genom språket sker kommunikation med andra och genom läsning och eget skrivande tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera” (Skolverket 2009b: 1). Vidare understryker *Svenska* som ytterligare ett syfte att svenskämnet i samverkan med andra ämnen tar ansvar för elevernas kunskapsutveckling och att eleverna upplever sin utbildning som en meningsfull helhet (jfr Thavenius 1991: 72; Selander 2001: 126). I syftet i *Svenska* sägs även att möte med språk, litteratur och bildmedier bidrar till elevernas mognad och utveckling genom att utveckla elevens språk i tal och skrift vilket leder till dennas kunskapsutveckling. I den ideationella strukturen är således elevens personlighetsutveckling ett hävdad makrotema i *Svenska* och därmed även i kursplanen i svenska i *Lpf 94* (jfr Telemann 1991: 27–30).

I den finländska läroplanen *Grgy 03* är kapitel 5 *Mål och centralt läroinnehåll* läroplanens mest omfattande kapitel med mål och anvisningar för 20 kurser på totalt 196 sidor. Anvisningarna är dock kortfattade för alla kurserna och mitt material omfattar drygt sex sidor i denna del. Som första kurs kommer *Modersmål och litteratur, svenska som modersmål* i avsnitt 5.3.1 (*Grgy 03*: 34–40). Mål och anvisningar för modersmålskursen har en inledning på en halv sida (*Grgy 03*: 34), som poängterar modersmålets stora betydelse för individens lärande, utveckling, tänkande, identitet, kreativitet och estetiska medvetande (jfr Linde 2006: 19–32). Den ideationella strukturen i *Grgy 03* pekar ut modersmålsämnet som centralt för att elevens utbildning ska bli en helhet, det vill säga här utsägs ett mål av övergripande karaktär (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224).

Vidare fastslår kursplanen att modersmål och litteratur är ett centralt färdighets-, kunskaps- och kulturämne med stor betydelse för den personliga utvecklingen, varför elevens personlighetsutveckling framstår som modersmålskursens makrotema (jfr Englund 2005: 128). Inledningstexten utsäger auktoritativt modersmålets ställning vilket visas genom dessa två exempel: ”Att i tal och skrift kunna använda modersmålet är en förutsättning för studier och för att aktivt kunna delta i samhällslivet” och ”[m]odersmålet stärker den personliga och

kulturella identiteten samt utvecklar tänkande, kreativitet och en estetisk medvetenhet” (*Grgy 03*: 34). Kursplanens påståenden om modersmålets betydelse för individen utsägs närmast som fakta med för individen självklara konsekvenser. Inledningstexten avrundas med att konstatera vikten av att skolan skapar goda möjligheter för språkutveckling, vilket ger ytterligare en markering av svenskämnets betydelse. Individen står följaktligen i centrum i kursplanerna både i *Lpf 94* och i *Grgy 03* (jfr Marklund 1987: 14–15; Hansson 2011: 37).

Mål, teman och modalitet. Kursplanerna i svenska *Lpf 94* inleds med uppnåendemål i punktform vilka imperativt slås fast av målens översats: ”Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs.” Översatsen följs dessutom av frasen *eleven skall* vilket understryker en förpliktelse för eleverna att uppnå målen. De följande betygskriterierna för de tre betygsgraderna *godkänt, väl godkänt* och *mycket väl godkänt* ges även de i punktform. För att fylla kraven för en högre betygsgrad måste eleven fylla kraven för en lägre grad. I tabell 32 redovisas antalet mål per kurs och totalt i svenskkurserna i *Lpf 94*.

Tabell 32. Kurser i *Svenska A, B* och *C* i *Lpf 94* och antal mål per kurs

| Kurser | Antal mål |
|--------------------------|-----------|
| <i>Svenska A</i> | 10 |
| <i>Svenska B</i> | 6 |
| <i>Svenska C</i> | 9 |
| Mål obligatoriska kurser | 16 |
| Mål valbar kurs | 9 |
| Mål totalt | 25 |

I de tre granskade kurserna i svenska i *Lpf 94* finns sammanlagt 25 uppnåendemål i punktform som utgör olika teman. Dessutom utsägs i *Svenska* (Skolverket 2009b: 1–2) 13 strävansmål som anförs i punktform med översatsen ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...]”, varför kursplanerna och *Svenska* tillsammans utsäger 38 mål som alla anförs med *skall*. Om endast kursplanerna beaktas ger de 25 *skall* en relativ förekomst av 5 *skall* per sida (se tabell 35). Hjälpverbet *bör* förekommer varken i kursplanernas mål eller kriterier eller i strävansmålen i *Svenska*. Interpersonellt innebär modaliteten i svenskkurserna i *Lpf 94* hög förpliktelse. Dock kan här nämnas att *Kursplaner och betygskriterier* (Skolverket 2009e) säger att kursplanerna är utformade så att de lämnar stort utrymme för lokal och professionell tolkning. Detta gör att förpliktelsen att följa mål och anvisningar kan framstå som lägre, vilket kan leda till att kurserna realiserar olika i undervisningen beroende på kommun och skola. Detta tycks dock vara kursplaneförfattarnas avsikt (jfr Selghed 2006: 35–37).

I finländska *Grgy 03* i avsnitt 5.3.1 *Modersmål och litteratur, svenska som modersmål* (s. 34–35) redovisas 13 övergripande mål för undervisningen i punktform under egen rubrik. Språk och litteratur återkommer som teman i stort sett i alla dessa mål, vilka anförs genom översatsen ”Målen för undervisningen i modersmål och litteratur är att de studerande skall” (*Grgy 03*: 34–35). Således anförs 13 mål med *skall*, men totalt syftar det imperativa *skall* i översatsen på 20 målsatser, vilket ger en hög förpliktelse för mottagaren. Målen betonar svenskännets karaktär av livskunskap (jfr Telemann 1991: 27–30) genom att peka på det väsentliga i att eleven blir förtrogen med demokratiska värden och med destruktiva krafter att reagera mot, vilket sker med hjälp av kunskap om litteratur och kommunikation (*Grgy 03*: 34). Studiet av kommunikation och litteratur är i kursplanen underordnat fostran till demokratiska, humanistiska och etiska värden (jfr Linde 2006: 19–32).

Efter mål för undervisning och ett mycket kort avsnitt om bedömning följer anvisningar och mål för obligatoriska och fördjupade kurser i *Modersmål och litteratur, svenska som modersmål* (*Grgy 03*: 35–40). Kursernas rubriker kan ses som olika makroteman och de 51 innehållspunkterna kan sägas motsvara 51 teman. Beskrivningarna av de sex obligatoriska och tre fördjupade kurserna disponeras så att respektive kurs först har en presentation på en eller två meningar under varje kursnamn. Sedan följer rubrikerna *Mål* respektive *Centralt innehåll* under vilka mål respektive lärostoff anvisas i punktform. Generellt sett är målformuleringarna i kurserna i *Grgy 03* vaga (jfr Selghed 2006: 35–37), men de förtydligas av kursernas innehållspunkter vilka anger lärostoffet i avgränsade ämnesområden. I tabell 33 redovisas delkursernas rubriker och antal mål per kurs i *Grgy 03* för att åskådliggöra modersmålskursens innehåll och den målförekomst som föreligger.

Tabell 33. Kurser i *Modersmål och litteratur, svenska som modersmål* i *Grgy 03* och antal mål per kurs

| Obligatoriska kurser | Antal mål |
|---|-----------|
| En värld av texter (MO 1) | 7 |
| Epik och medietexter (MO 2) | 4 |
| Texter, kultur och identitet (MO 3) | 6 |
| Texter i Norden (MO 4) | 6 |
| Moderna texter (MO 5) | 3 |
| Textens makt (MO 6) | 6 |
| Antal obligatoriska kurser 6 | 32 |
| Fördjupade kurser | |
| Muntlig kommunikation (MO 7) | 3 |
| Fördjupad skriv- och textkompetens (MO 8) | 2 |
| Litteratur som glädje och kunskap (MO 9) | 4 |
| Antal fördjupade kurser 3 | 9 |
| Antal kurser 9 | 41 |

I *Grgy 03* (s. 35–40) finns i de nio kurserna 41 mål i punktform. Dessutom finns i mål för undervisningen (*Grgy 03*: 34–35) 13 mål med *skall*, vilket ger totalt 54 mål som anförs med *skall*. En jämförelse mellan *Lpf 94* och *Grgy 03* ger vid handen att den finländska kursplanen, som är den nyaste i mitt material, utsäger fler mål än den något äldre kursplanen från Sverige (se tabell 34).

Tabell 34. Antal mål i kursplanerna i *Lpf 94* och *Grgy 03*

| Kursplan | Antal mål |
|--------------------------------|-----------|
| <i>Lpf 94, Svenska A, B, C</i> | 38 |
| <i>Grgy 03, avsn. 5.3.1</i> | 54 |

Modaliteten är mer förpliktande i *Grgy 03* än i *Lpf 94* om endast det modala hjälp verbet *skall* beaktas. Det finns 54 *skall* i dessa delar av kursplanen i *Grgy 03*, vilket gör nästan tio *skall* per sida i genomsnitt och vilket i relativa tal är dubbelt så mycket som i *Lpf 94*. Inget av hjälpverben *bör* eller *borde* används i något av de granskade avsnitten i någon av de två kursplanerna (se tabell 35).

Tabell 35. Förekomsten av *skall*, *bör* och *borde* i kursplanerna i *Lpf 94* och *Grgy 03*

| Kursplan | Antal <i>skall</i> | Antal <i>skall</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör</i> per sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|---|-----------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lpf 94, Svenska A, B, C</i> | 38 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| <i>Grgy 03, Modersmål och litteratur, svenska som modersmål avsn. 5.3.1</i> | 54 | 9,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,5 |

För att ytterligare belysa den ideationella strukturen i målen redovisas i tabell 36 vilka verb som följer på hjälp verbet *skall*.

Tabell 36. Verb som följer på *skall* i kursplanerna Svenska A, B och C i Lpf 94

| Översats <i>Eleven skall + verb</i> | Antal kurs A, B, C, totalt |
|-------------------------------------|----------------------------|
| kunna | 9+3+5 = 17 |
| känna till | 1+1+2 = 4 |
| ha fördjupat sina kunskaper | 1+0+2 = 3 |
| ha utvecklat | 0+1+0 = 1 |
| ha tillägnat sig | 0+1+0 = 1 |
| ha kunskap om | 0+1+0 = 1 |

I de totalt 25 uppnåendemålen i de tre svenskkurserna används *skall kunna* i 17 mål, det vill säga i 68 procent av målsatserna (jfr Lundgren 1979: 22), medan *känna till* som den näst vanligaste formuleringen med fyra förekomster utgör endast 16 procent av målsatserna. Kursplanerna i svenska i Lpf 94 synes starkt betona kunskap, det vill säga att eleven *kan* snarare än att eleven *känner till*, vilket torde betyda att kunskap i form av fakta och eventuellt förståelse går före kunskap i form av förtrogenhet i dessa kursmål (jfr SOU 1992:94: 66). Av intresse är också det verb som följer verbfrasen *skall kunna* i uppnåendemålen, eftersom dessa verb, som redovisas i tabell 37, säger något mer om vad kursplanerna kräver av eleven.

Tabell 37. Verb som följer på *skall kunna* i kursplanerna Svenska A, B och C i Lpf 94

| Verb | Antal |
|--|-------|
| förmedla, göra, värdera | 3 |
| använda, ta | 2 |
| analysera, delta, diskutera, dra, formulera, föra fram, granska, inhämta, läsa, se, sovra, söka, tillgodogöra sig, tillämpa, uttrycka sig, variera | 1 |

Verben visar på en stor spridning i den ideationella strukturen och de anvisar olika kommunikativa förmågor, kunskaper och färdigheter, vilka antagligen representerar alla fyra kunskapsformer som anförs i SOU (1992:94: 65). Här ges några exempel på vad eleven *skall kunna* enligt kursplanen för Svenska A: *förmedla* (åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift), *göra* (egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter), *värdera* och *ta ställning* (till material), *variera* (sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare) och (på egen hand) *läsa och analysera* (texter). De använda verben ger ett intryck av att kursplanen anser att det är väsentligt att eleven utvecklar ett kritiskt tänkande och varierat språkbruk.

När det gäller interpersonell struktur i kursmålens punktvisa uppställningar i *Grgy 03* är hjälpverbet *kunna* det verb som oftast kopplas till översatsen ”Kursens mål är att de studerande skall” (*Grgy 03*: 35–40). Att de studerande *skall kunna* något är därmed ett imperativt och förpliktande drag i flera kursmål i *Grgy 03* (jfr Lundgren 1979: 22). *Kunna* används mest frekvent i de obligatoriska kursernas mål med 16 förekomster men förekommer endast en gång i de fördjupade kursernas mål. I de fördjupade kurserna är verbet *fördjupa* med tre förekomster logiskt nog det verb som oftast kopplas till översatsen. I tabell 38 redovisas de verb som är knutna till *skall* i kursmålen i kursplanen i *Grgy 03*.

Tabell 38. Verb som följer på *skall* i översatsen i kursplanen i *Grgy 03*

| Verb som följer på <i>skall</i> | Antal |
|---------------------------------------|-------|
| kunna | 17 |
| analysera | 6 |
| känna till | 5 |
| diskutera, fördjupa, förstå, utveckla | 4 |
| producera, tolka, uttrycka | 2 |

För att visa vad de studerande mer specifikt *skall kunna* i *Grgy 03* (s. 35–40) visas i tabell 39 de huvudverb som följer på denna verbfras i kursmålen.

Tabell 39. Verb som följer på *skall kunna* i målpunkterna i *Grgy 03*

| Verb | Antal |
|--|-------|
| analysera | 6 |
| diskutera | 4 |
| förstå | 3 |
| producera, tolka, uttrycka | 2 |
| använda, bearbeta, behärska, besitta, delta, framföra, fördjupa, gestalta, känna igen, läsa, motivera, planera, relatera, tematisera, utveckla, utvärdera, utöka, våga, välja, värdera | 1 |

I de kursmål som har uppnåendekaraktär används främst *skall kunna* och här avkrävs de studerande kunnande främst i att *analysera* (främst olika typer av text) och *diskutera* (t.ex. frågor kring det finlandssvenska och hur författare använder språk, stil och innehåll som maktmedel). Även i *Grgy 03* tycks de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet vara representerade. Även om kunskapsformen färdighet förefaller vara den form som kursmålen främst efterlyser när förekommande verb beaktas (se tabell 39), förutsätter denna kunskapsform även de övriga formerna (jfr SOU 1992:94: 65–66). De kursmål som anförs med *skall känna till/skall känna igen* är mer av strävanskaraktär. Här vore det knappast möjligt med *skall kunna* beroende på målets innehåll, eftersom

den kunskap och/eller färdighet som avkrävs i dessa mål troligen är svår att enhetligt avgränsa. Därmed handlar det om förtrogenhetskunskap i mål anförda med *känna till/känna igen* (jfr SOU 1992:94: 66). Exempelvis kräver kursplanen att den studerande *skall känna till* (olika sätt att läsa, analysera, tolka och producera texter) och (olika stilmedel) (*Grgy 03*: 35, 38). Kursmålen utgör en blandning av uppnående- och strävansmål men de bör dessutom vara en konkretisering av målen för undervisning i ämnet modersmål (*Grgy 03*: 34–35). Likaså bör de ansluta sig till de allmänna och övergripande målen för undervisningen (*Grgy 03*: 26). Dessa konkretiseringar och anslutningar visar på dokumentets intratextualitet och på det helhetsperspektiv som läro- och kursplan i *Grgy 03* har på studerande och utbildning (jfr Marklund 1987: 14–15; Hansson 2011: 37).

Sammantaget kan man påstå att kursmålen i *Lpf 94* och *Grgy 03* befinner sig inom ett visst kunskapsområde, nämligen makrotemat kommunikation i vid mening, men målen kan genom sin utvecklingspotential och betydelse för eleven, för studier i andra ämnen och för utbildningens helhet lika gärna ses som övergripande eller utbildningsidealistiska (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224).

Substantivförråd. För att exemplifiera substantivförrådet i svenska *Lpf 94* visas i tabell 40 de vanligaste substantiven i syfte och strävansmål i *Svenska* (Skolverket 2009b).

Tabell 40. Frekventa substantiv i ämnesbeskrivning (syfte och strävansmål) i *Svenska* för *Lpf 94*

| Substantiv | Antal |
|---------------|-------|
| förmåga | 11 |
| språk | 10 |
| elev, kunskap | 7 |
| utbildning | 5 |
| identitet | 4 |
| kultur | 3 |

Substantivet *förmåga* har ett centralt utrymme i syfte och mål i *Svenska* och eftersom substantiven *elev* och *kunskap* har många förekomster stärker detta ett tema om elevens språkliga utveckling. Att skolan är en plats för personlig utveckling och inte bara faktastudier kan substantiv som *fantasi*, *glädje*, *lust* och *åsikt* med enstaka förekomster indikera. *Kultur* förekommer tre gånger som enskilt ord och dessutom i några sammansättningar varför kulturella frågor inte heller tycks vara bortglömda.

I tabell 41 redovisas de vanligaste substantiven i kursplanen för *Svenska A* i *Lpf 94*.

Tabell 41. Frekventa substantiv i kursplanen i *Svenska A* i *Lpf 94*

| Substantiv | Antal |
|--------------------------------|-------|
| elev | 19 |
| text | 8 |
| kunskap, tal | 6 |
| skrift, språk, tid | 5 |
| mottagare | 4 |
| anförande, iakttagelse, kultur | 3 |

Den höga frekvensen av *elev* i kursplanen i *Svenska A* i *Lpf 94* visar att eleverna är ett centralt objekt i texten. Genom att substantivet *kunskap* ofta förekommer i kursplanen betonas skolans inriktning mot kunskapsskola. Likaså visar hög frekvens av substantiven *tal*, *anförande* och *skrift* att muntlig och skriftlig framställning är ett centralt tema i *Svenska A*. Substantivet *språk* har visserligen fler förekomster än *litteratur* (1 g och i sammansättningen *saklitteratur* 1 g), men litteraturdelen i svenskämnet anvisas i ordalag som *litterära texter* och *saklitterära och skönlitterära texter* varför svenskämnets traditionella indelning i språk och litteratur inte går att urskilja på ordnivå i kursplanen.

I finländska *Grgy 03* (s. 34) är textbindning och substantivförråd i inledningstexten till kursen i modersmål intressant genom sin konsekventa markering av modersmålets betydelse. Detta tema annonseras klart genom att inledningens tre första meningar inleds med ordet *modersmål*, den fjärde meningen med *läroämnet* och den femte med *ämnet*, vilket innebär att halva inledningstexten har *modersmål* som kvarhållet tema i initial position i sina meningar. Tematiseringen i inledningen stärks av att det vanligaste substantivet i detta avsnitt är *ämne* som självständigt ord eller i sammansättningar som *läroämne*, *färdighetsämne*, *kulturämne*, *kunskapsämne* och *livskunskapsämne* med sammanlagt tio förekomster (jfr Teleman 1991: 27–30; Hellspong 2001: 35–36). För att ytterligare belysa den ideationella strukturen i kursplanen i modersmålet i *Grgy 03* redovisas substantivförrådet i planens mål och centrala innehåll i tabell 42 (*Grgy 03*: 35–40).

Tabell 42. Frekventa substantiv i kursplanen i *Grgy 03*

| Substantiv | Antal |
|-------------------------------|-------|
| text | 32 |
| språk | 24 |
| kurs, litteratur | 16 |
| studerande | 12 |
| analys, mål | 10 |
| kommunikation, stil, struktur | 7 |
| genre, grundprincip, tid | 5 |

Substantivet *text* är sålunda det mest frekventa substantivet (32 ggr) i dessa delar av kursplanen i *Grgy 03* och det finns med i alla de sex obligatoriska kurserna liksom i fördjupningskurs 8. Om dessutom sammansättningar där *text* ingår inkluderas, blir dominansen av detta substantiv ännu större genom 48 förekomster (*Grgy 03*: 35–40). Substantivet *text* synes därför på lexikal nivå vara utgångspunkt för kursplanen i *Grgy 03*. Att kursen i modersmål är en språkkurs kan möjligen styrkas med att *språk* har fler förekomster än *litteratur*. Bland substantiv med färre förekomster kan nämnas *förmåga*, *kultur*, *diskussion*, *historia* och *perspektiv* med fyra förekomster var och *kunskap* med tre. Således speglar substantivförrådet i kurserna en tematik om de studerandes kommunikativa utveckling. Kursplanens intention förefaller vara att språkutveckling sker genom de studerandes möte med text och genom att de studerande själva producerar text. Att substantivet *kunskap* inte förekommer särskilt ofta i modersmålets kursplan i *Grgy 03* kompenseras genom en frekvent användning av formuleringen att de *studerande skall kunna* något.

Skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård. Det till den svenska läroplanen *Lpf 94* knutna dokumentet *Svenska* markerar skriftlig och muntlig kommunikation i syftebeskrivningen med ämnet som är ”att utveckla förmågan att tala och skriva väl samt att öka lyhördheten för andras språk och sätt att uttrycka sig i tal och skrift” (Skolverket 2009b: 1). Syftet med undervisningen i svenska är också att eleverna *skall* ”få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och möta olika texter och kulturyttringar”. *Svenska* anför i sina ”mål att sträva mot” att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och får kunskap om det svenska språkets uppbyggnad och utveckling. Följaktligen markerar *Svenska* att skrivande och talande och möte med texter av olika slag är väsentligt men om språkriktighet eller språkvård sägs inget explicit, vilket kan bero på att kursplaneförfattarna anser att detta moment ingår i utvecklandet och användandet av kommunikativa färdigheter. Vidare menar *Svenska* att svensk kursen utvecklar elevens förmåga att

bearbeta sina texter både utifrån egen värdering och andras råd och att eleverna breddar sin stilistiska förmåga genom att pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel. ”Andras råd” kan förmodligen förutom lärarens råd även betyda kamratrespons (jfr Nyström 1996: 17–20; Kronholm-Cederberg 2009). Lärarens roll kan tyckas vara reducerad genom att ordet *lärare* inte nämns i ämnesbeskrivningen (jfr Hansson 2011: 38, 99), men agensen i dokumentet är angiven som skolans genom målens översatt ”[s]kolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...]”.

Vad sägs då om skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård i de tre kursplanerna i *Lpf 94*? I målen för kursplanen i *Svenska A*, som citeras nedan, finns flera uppnåendemål som anvisar muntlig och skriftlig framställning och mål men även en del som anvisar språkriktighet och språkvård.

Eleven skall

1. kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren
2. kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen
3. kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare
4. kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande
5. kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare
6. kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer
7. känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider
8. kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

9. kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera
10. ha fördjupat sina kunskaper inom något område av svenskämnet utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning. (*Kursplan för SV1201 – Svenska A.*)

Som ett makrotema i *Svenska A* framträder muntlig och skriftlig kommunikation, eftersom målen i denna kurs är inriktade på att i olika situationer och för olika ändamål kunna använda tal och skrift på ett relevant sätt. Andra färdigheter som krävs är att eleven ska kunna inhämta, värdera genom källkritik och ta ställning till information från bibliotek och databaser. Min uppfattning är att mål 1, 2, 4, 8, 9 och sannolikt även mål 6 i *Svenska A* är de som främst handlar om skriftlig framställning genom att dessa mål kräver undervisning i och om skrivande. Dock är det fullt tänkbart och till och med sannolikt att skrivande ingår även i andra mål. Det är värt att notera målens både inter- och intrakommunikativa fokus. I det förstnämnda fallet handlar det om situations- och mottagaranpassning och i det andra fallet om att kunna använda skrivande i den egna personliga utvecklingen.

Genom att mål 8 kräver att eleven *skall kunna* tillämpa grundläggande regler för språket borde även undervisning i språkriktighet och språkvård tillgodoses. Även om förpliktelsegraden för kursmålen är hög genom att dessa anförs med *skall* kan förpliktelsen i och därmed efterföljandet av målen minska på grund av vagheten i målformuleringarna (jfr Knutas 2008: 281–282; Norlund 2009: 109). Detta är en följd av att det knappast sägs något konkret om det som eleven egentligen *skall kunna* (jfr SOU 1992:94: 65). Exempel på målbeskrivning utan distinkta krav i kursplanen för *Svenska A* finns i mål 1. Vidare får eleven själv tillsammans med studieinriktningen i mål 2 och 3 utgöra grunden för målen genom formuleringarna ”viktiga för eleven själv” respektive ”relevant för eleven själv”. Dessutom ges eleven i mål 10 frihet att fördjupa sig i något område inom svenskämnet utifrån egna intressen. Då eleven själv får utgöra måttstock i en del mål kan det vara i linje med intresset för individens utveckling i *Lpf 94*, men det kan möjligen vara svårt för läraren att bedöma om och när ett sådant mål uppnås (jfr Lindensjö & Lundgren 2000: 156–157; Selghed 2006: 35).

I betygskriterierna till kursplanerna i *Lpf 94* specificeras kraven på eleven för att uppnå respektive betygsgrad samtidigt som målens innehåll delvis upprepas, det vill säga en medveten intratextualitet (jfr Hansson 2011: 98–99). För godkänt betyg i *Svenska A* krävs bland annat att eleven formulerar sig sammanhängande och vid behov rådfrågar språkliga handböcker, för väl godkänt kan eleven skriva i huvudsak korrekt i både berättande och utredande text med klar tankegång och i

skrift använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skilja på talat och skrivet språk. Som framgår hävdar betygskriterierna för väl godkänt i *Svenska A* ett skrivande med korrekthet och tankereda och med kunskap om språk och litteratur. Dessa betygskriterier kan innebära krav på kunskap om språkliga regler och krav på att eleverna kan skriva en god utredande text, det vill säga sakprosa (jfr Malmgren 1999: 92), utan att detta explicit nämns. Betygskriterierna är färre för väl godkänt än för godkänt, vilket kan bero på att eleven måste uppfylla kriterierna för ett lägre betyg för att få ett högre betyg. För betyget mycket väl godkänt i *Svenska A* finns endast tre betygskriterier och i dem är det möjligt att urskilja utsagda krav i de två första (citerade nedan).

- Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna.
- Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur. (*Kursplan för SV1201 – Svenska A.*)

Således kräver dessa två betygskriterier i *Svenska A* för betyget mycket väl godkänt stilistisk kompetens och förmåga att självkritiskt kunna arbeta med sina egna texter. Det tredje betygskriteriet kräver att eleven jämför olika motiv från olika kulturer och relaterar dessa till sitt eget liv och i ett kriterium med sådant innehåll är det förmodligen svårt med tydliga krav. Typiskt för utsägesättet i betygskriterierna är att det modala hjälp verbet *skall* inte används alls i några betygskriterier i någon svensk kurs i *Lpf 94* utan texten konstaterar endast kraven med ett finit verb i presens.

Även i *Svenska B* i *Lpf 94* är kommunikation i tal och skrift ett tema men här finns även litteraturhistoriska, språkhistoriska och språksociologiska teman, varför kursens makrotema synes vara något mer komplext än för *Svenska A*. Nedan citeras de sex mål som eleven *skall* uppnå i *Svenska B*.

Eleven skall

1. kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte
2. ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv

3. kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning
4. ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker
5. kunna göra iakttagelser av och diskutera språkliga skillnader som exempelvis kan bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort
6. känna till några väsentliga drag i hur det svenska språket har utvecklats från äldsta tider till våra dagar. (*Kursplan för SV1202 – Svenska B.*)

I *Svenska B* handlar särskilt de två första målen om skrivande och eftersom det första målet säger ”att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte” borde språkriktighets- eller språkvårdsfrågor kunna förekomma i undervisningen. Efter genomgången B-kurs *skall* eleverna *kunna* uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som medel för kommunikation och påverkan och *kunna* använda skrivandet på ett fördjupat sätt som medel för tänkande och lärande (jfr Nyström 1996: 16–17). Det som uttalat sägs i betygskriterierna för *Svenska B* om språkriktighet finns i kriterierna för betyget väl godkänt genom att eleven ska planera sin framställning i tal och skrift väl. Målen i *Svenska B* uppvisar ett samband och en progression i förhållande till målen i *Svenska A* vad gäller skrivande för offentligt bruk och för personlig utveckling.

Kursplanen för *Svenska C* anvisar muntlig och skriftlig framställning, det vill säga kommunikation, som makrotema, men här är kraven mer specificerade än för de två tidigare kurserna gällande mottagare, kunskap och precision. Nedan citeras de nio uppnåendemålen i *Svenska C* i *Lpf 94*.

Eleven skall

1. ha fördjupat sina kunskaper om språket som redskap för kommunikation, tänkande, inläring och problemlösning
2. ha fördjupat sina kunskaper om texter och textuppbyggnad
3. känna till det offentliga talandets villkor
4. känna till vilka presentationsformer som digitala medier kan erbjuda

5. kunna uttrycka sig i tal och skrift så att eleven kan göra sig gällande i sammanhang som ställer höga krav på engagemang, kunskaper, argumentationsförmåga, vederhäftighet och precision
6. kunna variera sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare
7. kunna på egen hand läsa och analysera texter, speciellt sådana som har anknytning till elevens studieinriktning
8. kunna i olika källor, såväl tryckta som digitala, söka, sovra och värdera och ta ställning till material för att kunna göra sammanställningar, utredningar och argumenteringar
9. kunna kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier. (*Kursplan för SV1205 – Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation.*)

Vad gäller skriftlig framställning, språkriktighet eller språkvård i *Svenska C* återfinns dessa moment främst i mål 1, 2, 5 och 6. Då eleven har fördjupat sina kunskaper om språket som redskap och texter och textuppbyggnad såsom mål 1 och 2 kräver bör detta ha utvecklat kommunikativ förmåga i både skrift och tal på ett sådant sätt att eleven tar hänsyn till och beaktar olika normer som finns för talande och skrivande. Dessutom uttrycker dessa mål en progression i förhållande till *Svenska A* och *B*. Då dessutom mål 5 poängterar att eleven kan göra sig gällande i sammanhang som ställer höga krav av varierande slag och då mål 6 anför att ”eleven skall kunna variera sitt språk med hänsyn till syfte och mottagare” torde detta gynna ett mer diskursivt skrivande och därmed språkriktighet (jfr Malmgren 1999: 92).

I betygskriterierna för *Svenska C* får språkriktighet och språkvård relativt stor tyngd genom att det första kriteriet för betyget godkänt säger att ”eleven följer i sitt skrivande med viss hjälp skriftspråkets normer och i sin muntliga framställning de normer som gäller för det offentliga språket i tal”. Här poängteras anpassningen till det offentliga språkets normer och ett språkbruk lämpat för ett framtida yrkesliv, men att skriva sakprosa nämns inte explicit. Formuleringen ”med viss hjälp” torde innebära lärarens stöd men utesluter inte andra responsformer på elevens texter. För väl godkänt anges kort att ”eleven anpassar sig i tal och skrift till det offentliga språkets normer”. Dessutom ska eleven kunna ge konstruktiva kommentarer till andras texter, vilket betyder att kamratrespons som arbetsmetod är inskrivet i betygskriterierna (jfr Nyström 1996: 17–20; Kronholm-Cederberg 2009).

Förmågan att uttrycka sig i såväl skrift som tal är således hävdade teman i svenskkurserna i *Lpf 94*, och kursplanerna betonar således svenskämnets färdighetssida (jfr SOU 1992:94: 66). Krav på språkriktighet finns med i mål och för kriteriernas del för betyget väl godkänt i *Svenska A* och *B*. Tydligast hävdas språkriktighet i betygskriterierna för *Svenska C*. I en interpersonell struktur är anvisningskaraktären i kursplanerna mycket stark och även om uppnåendemålen lägger agens på eleverna har skolan ett stort ansvar för att målen nås, något som dessutom sägs i dokumentet *Svenska* (Skolverket 2009b).

I de övergripande målen för undervisning i kursplanen för modersmål och litteratur i finländska *Grgy 03* (s. 34) ges mål och anvisningar om skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård. Det första målet är allmänt formulerat som att de studerande *skall fördjupa* ”sina kunskaper om språk, litteratur och kommunikation”. Ett annat mål upprepar delvis detta tema men konkretiserar det knappast genom formuleringen att de studerande *skall fördjupa* ”sina muntliga och skriftliga kommunikationsfärdigheter”. Närmare besked ges dock i målet att de studerande *skall fördjupa och precisera* ”sitt språkbruk, att språket blir mångsidigt, dels att de studerande når sina syften med sin kommunikation” (*Grgy 03*: 34). Följaktligen anses fördjupning av kunskaper och färdigheter vara primärt och ett samband mellan grundskolans och gymnasiets undervisning antyds. Ett språkriktighets- och språkvårdstema accentueras i målet att de studerande *skall bli* ”allt säkrare då det gäller att behärska normer för det talade och skrivna språket och förstå avsikten med språkvården både ur ett samhällsligt perspektiv och för sitt eget språkbruk” (*Grgy 03*: 34). Detta mål kan innebära ett indirekt stöd för att de studerande ska utveckla en god sakprosa. Ytterligare ett annat mål har intentionen att utveckla de studerandes språk genom att de *skall få* ”en insikt om sambandet mellan språk, litteratur och lärande och kunna utnyttja” och *skall stimuleras* ”till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till glädje, kunskap och reflektion” (*Grgy 03*: 34). I dessa undervisningsmål i *Grgy 03* (s. 34) finns utsagda, men allmänna och otydliga krav på att tal och skrift ska kunna användas enligt olika normer beroende på kontext (jfr Knutas 2008: 281–282; Norlund 2009: 109).

Vad gäller skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård i själva delkurserna i *Grgy 03* (s. 35–40) anges i den korta beskrivningen till kurs 1 *En värld av texter* att kursen introducerar ”modersmål och litteratur som ett ämne där språk, kommunikation, litterära texter och saktexter bildar en helhet som placeras in i ett teoretiskt sammanhang” (*Grgy 03*: 35). Kursmål relaterade till skrivande och språkriktighet eller språkvård är att de studerande *skall kunna* välja stilnivå i sitt språk och grundprinciperna för hur man skriftligt relaterar till annan text, *skall förstå* vad det vidgade textbegreppet innebär och *skall fördjupa* sin medvetenhet

om olika textgenrer. Under rubriken *Centralt innehåll* anges kursens lärostoff i punkter vilka har samma tematiska innehåll som kursmålen. Skrivande, språkriktighet och språkvård återkommer tematiskt i de punkter som beskriver skillnader mellan tal- och skriftspråk och olika stilnivåer, olika textgenrer och deras funktion i samhället och grundprinciper för materialbaserat skrivande (*Grgy 03*: 36; jfr även Nyström 1996: 17–20).

För kurs 2 *Epik och medietexter* (*Grgy 03*: 36) föreskrivs som mål att de studerande *skall kunna använda* retorikens grundprinciper och att de studerande *skall producera* olika typer av medietext. Som centralt kursinnehåll anges åtta moment varav ett är ägnat åt retorikens grundprinciper som stöd för disposition av muntliga och skriftliga texter. I övriga innehållspunkter finns moment såsom tidningstext och andra medietexter, analys av språkets strukturer och källkritik. De studerande borde genom denna kurs få möta flera olika genrer och texttyper.

I målen för kurs 3 *Texter, kultur och identitet* (*Grgy 03*: 36–37) anvisas muntlig och skriftlig framställning, analytisk förmåga gällande både språkvård och litteraturvetenskap. Språkvårdsfrågor inbegrips rimligen särskilt i målet att de studerande *skall kunna utveckla* ”sina texter och analysera språkets form utifrån den språkvårdsteori som behandlas” (*Grgy 03*: 37). Som en punkt i kursinnehållet anvisas att språkvård behandlas ur ett samhälleligt perspektiv utifrån de studerandes egna texter, vilket torde vara en orsak till att språkvård ingår i en kurs om kultur och identitet. Målen i kurs 5 *Moderna texter* (*Grgy 03*: 38) inriktar sig främst på litteraturvetenskap och textanalys av skönlitteratur. De studerande *skall känna till* olika stilmedel och bildspråk samt kunna tolka, analysera och gestalta texter. Enligt innehållspunkterna producerar de studerande reflekterande och analyserande texter. Kursen kräver ett mer diskursivt skrivande och ställer därmed krav på språkriktighet och kursen uttrycker en önskan om progression i kraven på de studerandes skriftliga framställning. I kurs 6 *Textens makt* (*Grgy 03*: 38) behandlas argumentationsanalys och bland kommunikativa färdigheter förväntas att de studerande *skall producera* effektiv argumentation i tal och skrift.

Målen i kurs 8 *Fördjupad skriv- och textkompetens* handlar om ”att fördjupa och utveckla färdigheterna i att analysera, tolka, reflektera över samt producera texter” (*Grgy 03*: 39). Kursen framstår tydligt som fördjupad: dels genom sin rubrik, dels genom översatsen i innehållspunkterna: ”Följande teman repeteras och fördjupas” (*Grgy 03*: 39). Kursen har endast två mål vilka kan vara nog så krävande för de studerande: dels en fördjupning av förmågan att läsa text analytiskt och kritiskt, dels att de studerande *skall bygga upp* ”en till innehållet, strukturen och stilen enhetlig och logisk text” (*Grgy 03*: 39). Under *Centralt innehåll* anvisas textkomposition i allt från planering av texten till redigering av

textens slutform och dessutom undervisning i språkstruktur och språkriktighet. Kurs 9 *Litteratur som glädje och kunskap* (*Grgy 03*: 40) inriktar sig på utveckling, vilket framkommer i målet att studenterna *skall hitta* ”nya vägar för sitt kreativa tänkande genom läsning”. Som färdighet i kursens centrala innehåll finns kravet att skriva analytiskt om litteratur. För det diskursiva skrivandets del har progressionen ökat och i de fördjupade kurserna 8 och 9 står sannolikt de studerande inför de största kraven i skriftlig framställning under sin gymnasietid. Genom krav på att de studerande ska kunna producera utredande text borde indirekt även krav på språkriktighet betonas i de fördjupade kurserna.

Sålunda tar *Grgy 03* (s. 34) i de övergripande målen för undervisning ställning för språkvård och språknormer och kräver att tal och skrift ska kunna användas normenligt. I kursplanen för modersmål och litteratur i *Grgy 03* markeras i mål och innehåll att olika typer av skrivande är viktigt, och intentionen i kursplanen är antagligen att språkriktighets- och språkvårdsfrågor integreras i skrivundervisningen. Kunskapsformen färdighet är därmed central i svenskämnet (jfr SOU 1992:94: 66). I mål och anvisningar för de obligatoriska kurserna nämns språkvård explicit i ett mål och en innehållspunkt i kurs 3 (*Grgy 03*: 36–37), medan den fördjupande kursen 8 (*Grgy 03*: 39) anvisar språkstruktur och språkriktighet som centralt innehåll. Därmed kan en viss intratextualitet beläggas (jfr Hansson 2011: 98–99) och det borde vara sannolikt att språkriktighets- och språkvårdsfrågor kan behandlas även i kurs 1 (*Grgy 03*: 35) genom innehållspunkten *skillnader mellan tal- och skriftspråk och olika stilnivåer*. Eftersom *text* är ett nyckelord i kursplanen i *Grgy 03* och fungerar som ett intratextuellt element på lexikal nivå, är det sannolikt att kursplanen ser de studerandes möte med och produktion av text som något väsentligt i undervisningen i skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård (jfr Nyström 2004: 48; Vidjeskog 2006).

Nordiska språk och finlandssvenska. För *Lpf 94* nämns i *Svenska* (Skolverket 2009b) ingenting om nordiska språk i syftet, men ett av strävansmålen har ett nordiskt perspektiv genom att eleven ”uppövar sin förmåga att förstå talad och skriven norska och danska och får kännedom om litteratur, språk och språksituation i hela Norden inklusive minoritetsspråken i Sverige”. Även kursplanerna i *Lpf 94* är återhållsamma när det gäller mål och anvisningar om nordiska språk. Uppenbarligen synes nordisk samhörighet inte vara av något större intresse. Det är endast *Svenska B* som anvisar mål och betygskriterier som har med detta tema att göra. Anvisandet är inte särskilt specifikt vilket visar sig i det uppnåendemål som talar om att eleven *skall ha tillägnat sig och ha kunskap* ”om centrala, nordiska och internationella verk” medan ett annat mål vill att eleven *skall kunna göra* ”iakttagelser och diskutera språkliga skillnader som kan

bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort”. Sålunda handlar det om kunskap som förtrogenhet (jfr SOU 1992:94: 66–68). En tolkning av dessa mål kan vara att en svensklärare i Sverige knappast behöver undervisa i eller om något av de övriga nordiska språken.

Dock ger betygskriterierna i *Svenska B* öppningar för undervisning om nordiska språk och finlandssvenska, vilket gör att det finns en viss diskrepans mellan kursplanernas mål och betygskriterier inom detta område. Intratextualiteten kan sägas brista något. I kriterierna för godkänt betyg i *Svenska B* reflekterar eleven ”över historiska och sociala språkskillnader och minoritetsspråkens ställning i Sverige”, vilket kan ge undervisning om finska som minoritetsspråk i Sverige och om svenska i Finland. En annan möjlighet till ett nordiskt och särskilt ett finlandssvenskt perspektiv i undervisningen finns i kriterierna för väl godkänt betyg i samma kursplan: ”Eleven exemplifierar olika varianter av det svenska språket som sociolekter, dialekter och stilnivåer samt redogör för deras ställning i Sverige.” Även här, liksom i *Grgy 85* (s. 59), används termen *variant* där *varietet* borde vara den adekvata termen. I kriteriet för väl godkänt finns den enda explicita formuleringen i kursplanerna i *Lpf 94* som berör nordiska språk: ”Eleven redogör för grunddragen i de europeiska språkens släktskap, ursprung och deras påverkan på svenska språket samt påvisar utifrån textstudier likheter och skillnader mellan de nordiska språken.” Sammantaget när det gäller själva kursplanerna i *Lpf 94* är det nordiska perspektivet markerat i ett betygskriterium i en enda kurs och ytterligare undervisning om nordiska språk och om finlandssvenska får motiveras utifrån andra mål och kriterier i någon av kurserna.

För finländska *Grgy 03* (s. 34–35) kan det konstateras att varken den korta inledande texten till avsnitt 5.3.1 *Modersmål och litteratur* eller de övergripande målen för undervisningen säger något direkt om undervisning i nordiska språk utan här är modersmålet det centrala temat. Emellertid markeras genom kurs 4 *Texter i Norden* (*Grgy 03*: 37) ett nordiskt tema i det finländska gymnasiet, eftersom kursen är obligatorisk och genom att de studerande i tre av sex kursmål avkrävs kompetens i nordiska språk. De studerande *skall känna igen* ”de nordiska språken i både talad och skriven form” och de *skall besitta* ”grundläggande strategier för att kunna göra sig förstådda i Norden”. Dessutom gäller att de *skall kunna läsa och tematisera* ”medietexter på nordiska språk, närmast danska och norska”. Målen kan tyckas som ambitiösa vad gäller nordiska språk. Kunskapsformen i målen innehåller därmed även färdighet och inte endast förtrogenhet (jfr SOU 1992:94: 66), Anvisningarna för kursens centrala innehåll innehåller också de ett nordiskt perspektiv, och här anvisas dramatikanalys, teaterbesök, läsning och dramatisering och gestaltning av texter, allt med nordisk anknytning (*Grgy 03*: 37).

Vad gäller finlandssvenska hävdas i *Grgy 03* detta som tema tydligt i målen till kurs 3 *Texter, kultur och identitet*, vilka är citerade nedan.

Kursens mål är att de studerande skall

1. kunna uttrycka tankar, känslor och åsikter kring den egna identiteten i både tal och skrift
2. förstå begreppet kulturell pluralism
3. kunna diskutera frågor kring det finlandssvenska med utgångspunkt i tryckta och digitala källor av olika slag
4. kunna diskutera och analysera texter av finlandssvenska författare från olika tidsperioder
5. känna till de drag som kännetecknar det finlandssvenska språkbruket
6. kunna utveckla sina texter och analysera språkets form utgående från den språkvårdsteori som behandlas. (*Grgy 03*: 36–37.)

Förutom att finlandssvenska nämns explicit i tre av sex kursmål kan antagligen finlandssvenska teman också inrymmas i de två första kursmålen som handlar om att kunna uttrycka sig om den egna identiteten och förstå kulturell pluralism. Förpliktelsen är hög för de studerande genom att fyra av sex kursmål anförs med *skall kunna*. Ett finlandssvenskt tema står sig starkt i mål och centralt innehåll i kurs 3 (*Grgy 03*: 37) genom att två av sex innehållspunkter hänför sig till svenska språket i Finland i ett historiskt perspektiv och till finlandssvensk litteratur och dess historia. Finlandssvenska perspektiv kan förmodligen också inrymmas i kursens innehållspunkter om tvåspråkighet, dialekter och slang. Modersmålsundervisningen kan här sägas få ytterligare förstärkning genom att kursplanen framhåller finlandssvenska teman, men något specifikt om språkkontakt med eller påverkan från finska språket nämns inte (jfr Schybergson 1986: 56; Hansén 1991: 387; Brunell 1992b: 8; Gullberg 2007: 166; Kovero & Londen 2009: 98). Eftersom kurs 3 och 4 är obligatoriska, kommer undervisning om nordiska språk och finlandssvenska alla gymnasie studerande till del. Dessutom anvisas det i den fördjupade kursen 7 *Muntlig kommunikation* och under *Centralt innehåll* ”kulturbundna, speciellt finlandssvenska, särdrag vid muntlig kommunikation” (*Grgy 03*: 39), vilket kan ge möjligheter till ytterligare studier i finlandssvenska.

Agens och auktoritet. Den utsagda agensen i kursplanerna i *Lpf 94* är lagd på eleven som *skall uppnå* målen även om det är skolan som ansvarar för att ge förutsättningarna för detta, varför agensen är delad. Den textuella utformningen i

kursplanerna ger auktoritet genom att den koncisa texten i punktform tydligt och klart lägger fram imperativt utsagda mål och kriterier med tilltal till eleven. Det konstaterande och sakliga språkbruket och den grafiska utformningen gör att målen närmast framställs som en kravlista (jfr Searle 1999: 137). Genom den intratextualitet (jfr Hansson 2011: 98–99) som manifesteras i kursplanernas mål och kriterier och mellan kursplaner och *Svenska* (Skolverket 2009b) stärks både budskap och auktoritet i texten.

Agens i *Grgy 03* ges i inledningen till avsnitt 5.3.1 *Modersmål och litteratur, svenska som modersmål* (s. 34) åt undervisningen som har att skapa goda möjligheter för språkutveckling. I målen för undervisningen (*Grgy 03*: 34–35) kan agensen sägas vara delad mellan de studerande och undervisningen, vilket kan vara i linje med modernare läroplaners intentioner att fördela ansvaret mer lika mellan skola och individ. För kursmålens (*Grgy 03*: 35–40) del inleds alla kurser med *kursens mål är att de studerande skall*, vilket ger agens för studerande, men en tänkbar läsning är även att formuleringen ”kursens mål” lägger agens på gymnasiet, eftersom någon måste ge undervisning för att målen nås. Tilltal eller omtal riktas både till undervisning och till de studerande.

Språket i kursplanen i *Grgy 03* är koncist och neutralt i sin attityd. Språkhandlingarna i de korta inledningarna till varje kurs är auktoritativa påståendesatser som konstaterar kursens innehåll, medan språket i mål och innehållspunkter består av korta, kärnfulla fraser. Texten får även auktoritet genom den omfattande intratextualiteten. Exempelvis utsägs i avsnitt 5.3.1 (*Grgy 03*: 34–40) innehållet tre gånger: först genom inledningens presentation av modersmålsämnet (*Grgy 03*: 34), sedan genom mål för undervisningen i ämnet (*Grgy 03*: 34–35) och till slut i mål och anvisningar för delkurserna (*Grgy 03*: 35–40). Även i delkurserna finns en klar intratextualitet i ideationell struktur mellan mål och centralt innehåll genom att samma innehåll upprepas i dessa avsnitt (jfr Hansson 2011: 98–99).

4.3.3 *Sammanfattning kursplaner i svenska som modersmål*

Alla kursplaner i ämnet svenska som modersmål beskriver under olika teman de kunskaper och färdigheter som eleven ska eller bör besitta efter avslutad gymnasieutbildning. Makrotemat kan förenklat uttryckas som kommunikation inte bara med andra individer och texter utan även kommunikation med sig själv som tänkande och kreativ individ. Syftet med svenskämnet är ju att utveckla den kommunikativa förmågan i tal och skrift.

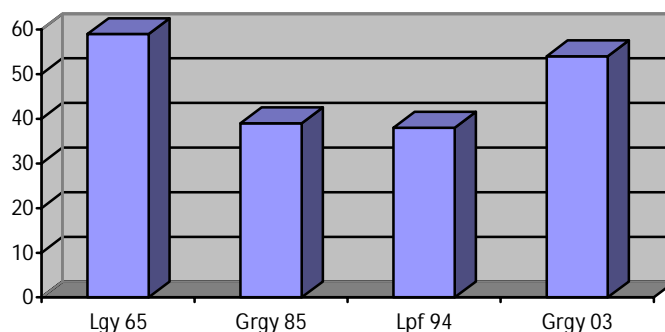
Kursplanen för svenska i *Lgy 65* har endast sex mål utsagda som mål, men när anvisningar anförda med *skall* eller *bör* ses som mål utsäger *Lgy 65* i de granskade delarna av kursplanen 59 mål. Detta visar att för de svenska kursplanerna har *Lgy 65* fler mål jämfört med *Lpf 94* med dess 38 mål, men om endast de sex explicita målen i *Lgy 65* räknas som mål har det skett en fyrdubbling av antalet utsagda mål i *Lpf 94* eftersom alla mål i denna kursplan explicit utsägs som mål. Sannolikt är detta explicita målsägande en konsekvens av målstyrningsmodellen. Däremot är antalet faktiska mål ungefär lika i dessa svenska kursplaner, men sättet att presentera målen gör att det nominella antalet mål är större i *Lpf 94*.

Mellan de finländska kursplanerna *Grgy 85* och *Grgy 03* har det skett en ökning med 15 mål från *Grgy 85* till *Grgy 03*. Eftersom *Grgy 85* omfattar åtta kurser som alla är obligatoriska, medan *Grgy 03* har sex obligatoriska och tre fördjupade kurser, kan detta vara en förklaring till ökningen av antalet mål. Om de nio mål som ges för de fördjupade kurserna i *Grgy 03* borträknas, blir antalet 45 mål, vilket gör att antalet mål för de obligatoriska kurserna, inklusive övergripande mål, i *Grgy 85* och *Grgy 03* inte är så olika (jfr Svingby 1978: 202; Marklund 1987: 97–98; Thavenius 1991: 75). I tabell 43 redovisas antalet mål i kursplanerna.

Tabell 43. Antal mål i kursplanerna

| Kursplan | Antal mål |
|---------------------------------|-----------|
| <i>Lgy 65</i> , avsn. IV.1.1 | 59 |
| <i>Grgy 85</i> , avsn. 9.4.1 | 39 |
| <i>Lpf 94</i> , Svenska A, B, C | 38 |
| <i>Grgy 03</i> , avsn. 5.3.1 | 54 |

Diagrammet i figur 3 visar grafiskt fördelning av antalet mål i de olika kursplanerna.



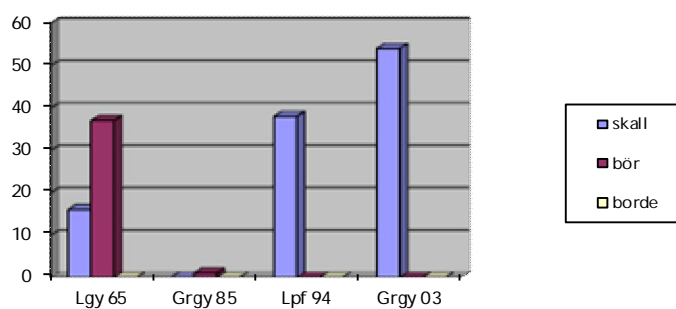
Figur 3. Antal mål i kursplanerna

Som tabell 44 nedan visar är det de två modernare kursplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* som i sitt utsägesätt är mer imperativa än de två äldre *Lgy 65* och *Grgy 03* och därmed tydligare uttrycker sändarens vilja. Särskilt ger den stora förekomsten av *bör* i *Lgy 65* ett resonerande och fakultativt intryck för målen. Förpliktelsegraden i målen har ökat med tiden om hänsyn tas endast till de modala hjälpverben, genom att *ska/skall* förekommer oftare än *bör* ju senare i tiden kursplanen är utgiven. Dessutom förekommer inte *borde* i någon kursplan i de granskade delarna, vilket understryker det imperativa anslaget i kursplanerna.

Tabell 44. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i kursplanerna

| Kursplan | Antal <i>skall</i> | Antal <i>skall</i> per sida | Antal <i>bör</i> | Antal <i>bör</i> per sida | Antal <i>borde</i> | Antal <i>borde</i> per sida | Antal sidor |
|---|-----------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|
| <i>Lgy 65, Svenska</i> avsn. IV. 1.4.1.2 | 16 | 4 | 37 | 9,2 | 0 | 0 | 4 |
| <i>Grgy 85,</i> <i>Modersmålet</i> avsn. 9.4.1 | 0 | 0 | 1 | 0,1 | 0 | 0 | 8 |
| <i>Lpf 94,</i> <i>Svenska A, B, C</i> | 38 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| <i>Grgy 03,</i> <i>Modersmål och</i> <i>litteratur, svenska</i> <i>som modersmål,</i> avsn. 5.3.1 | 54 | 9,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,5 |

I figur 4 åskådliggörs kursplanernas modalitet grafiskt.



Figur 4. Förekomsten av *skall/ska*, *bör* och *borde* i kursplanerna

5 KARAKTÄR OCH TENDENS I LÄROPLANER OCH KURSPLANER

I detta kapitel sammanfattas, diskuteras och förklaras resultatet av analysen av de undersökta läro- och kursplanerna, svenska *Lgy 65* och *Lpf 94* och finländska *Grgy 85* och *Grgy 03*. I kapitlet beskrivs de olika styrdokumentens karaktär och de inter- och intratextuella relationer som föreligger mellan och inom dessa olika styrdokument. Det är också min strävan att påvisa generella utvecklingstendenser i läroplanskonstruktionerna. Kapitlet bör förhoppningsvis kunna bidra till att visa vilka mål och anvisningar som läro- och kursplanerna anser särskilt viktiga att framhålla och hur detta sker språkligt, med andra ord vad statens vilja har varit och är med gymnasieutbildningen i Sverige respektive Finland.

5.1 Mål och anvisningar i läroplaner och kursplaner

I detta avsnitt redovisas och diskuteras innehåll och form i läro- och kursplanernas mål och anvisningar. Avsnittet behandlar läro- och kursplanernas textuella, ideationella och interpersonella strukturer och disponeras under radrubrikerna disposition och karaktär; mål och teman; modalitet och förpliktelse samt agens, auktoritet, tilltal, omtal och attityd.

5.1.1 *Disposition och karaktär*

En väsentlig skillnad i läroplanernas karaktär är att *Lgy 65* i huvudsak styr genom att ge regler medan *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* styr genom att ge mål. Detta avspeglar sig i planernas omfång och disposition. Regelstyrningen i *Lgy 65* förefaller generera ett större antal sidor än målstyrningen i de tre övriga läroplanerna (se tabell 1; jfr Thavenius 1991: 75). Eftersom lokala planer upprättas till *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* borde respektive läro- och kursplan i praktiken utökas markant, varför dessa i praktiken kan närma sig *Lgy 65* i omfång (jfr Jarlén 1995: 5; Geber 2007: 81). *Lgy 65* (s. 26) säger sig visserligen vilja ge endast en ram för skolans verksamhet, men innehållet i denna ram är detaljerat och förefaller att vara heltäckande. Anvisningar, mål och övrig information i framför allt *Lpf 94* är fördelade på flera olika dokument, som dessutom förefaller att ständigt uppdateras, i stället för att vara samlade i en volym som i *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03*. Detta kan för mottagarna ge ett svåröverskådligt intryck. Visserligen finns ytterligare mål och anvisningar i andra dokument även för de tre sistnämnda planerna, men läroplanerna tillsammans med kursplanerna i alla ämnen utgör ändå mer av en helhet i dessa tre (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås

1987: 222–224). Splittringen på olika dokument i *Lpf 94* kan riskera att gå ut över läroplanernas implementering gällande det helhetstänkande av mål och anvisningar som läroplanerna önskar (t.ex. *Lgy 65*: 28, 85; *Grgy 85*: 8; Skolverket 2009b; *Grgy 03*: 34). En likhet i läroplanernas ideationella struktur är ju att samtliga betonar värdet av att eleven upplever en helhet med sin gymnasieutbildning liksom att kursplanerna betonar modersmålsämnet samverkan med andra ämnen (jfr Thavenius 1991: 72; Selander 2001: 126). Dessutom uttrycker alla kursplanerna en vilja att svenskämnet uppfattas som helhet och inte sönderfaller i språklig och litterär del. Dock försvarar *Lgy 65* (s. 27) och *Grgy 85* (s. 56) skolans uppdelning i ämnen av praktiska och historiska skäl (jfr Bernstein 1977: 88; Selander 2001: 126).

I sin textuella struktur är dispositionen i läro- och kursplanerna tematisk och specificerande genom att anvisningar gällande gymnasiets uppgifter, mål, värdegrund och, i förekommande fall, organisation utsägs först. Därefter kommer kursplaner kurs för kurs utom i *Lpf 94* som har dessa i separata dokument. Att dispositionen i läroplanerna är tematisk och specificerande visar sig genom att ett tema vanligen anslås i början av ett kapitel eller avsnitt. Temat kvarhålls sedan genom variation och utveckling i propositioner varigenom samma innehåll anförs flera gånger men på något olika sätt. Samma eller liknande teman kan sedan återkomma i andra avsnitt i respektive läro- och kursplan. En sådan medveten intratextualitet uppfattar jag som ett sätt för staten att markera sin vilja och intention med styrdokumentens mål och anvisningar (jfr Austin 1975: 98–101; Hansson 2011: 98–99).

I sin disposition har *Lgy 65* en rubrikhierarki i fyra nivåer med längre sammanhängande textpartier och planen är i sitt språkliga uttryck sakligt neutral med en i vissa stycken resonerande stil med ett stundtals personligt tonfall. De tre senare kursplanerna *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* karakteriseras av en saklig och neutral sakprosa. Dessa tre planer kännetecknas även av en flitig användning av punktform särskilt i anförandet av mål, vilket innebär att texternas förpackningsformat har förändrats (jfr Selander & van Leeuwen 1999: 201). Således uppvisar *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* en manifest textuell intertextualitet i disposition och språklig utformning, medan *Lgy 65* och *Lpf 94* kan karakteriseras som de mest olika i detta avseende vilket antagligen till stor del beror på de tre decennier som skiljer dessa planer åt i tid och på att de anvisar olika styrmodeller för skolan.

En tendens i den ideationella strukturen är att de två senare läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* ger organisationsfrågor och praktiska frågor mindre utrymme och etiska och moraliska frågor om gymnasiets värderingar och värdegrund större utrymme än *Lgy 65* och i viss mån även i *Grgy 85*. Läroplanernas karaktär har

sålunda ändrats något och här är diskrepansen mellan svenska *Lgy 65* och *Lpf 94* ett tydligt exempel. Delvis kan *Lpf 94* framstå som ett slags moralisk handbok för skolan. Tendensen är att en moralisk diskurs framträder mer explicit i de två senare styrdokumenterna (jfr Althusser 1971). Det är värt att notera att *Lpf 94* (s. 3) som enda läroplan nämner kristen tradition som grundläggande värde även om undervisningen ska vara icke-konfessionell. Således är kristna värden fortfarande något grundläggande i denna läroplan, sådana värden som också utgjort en självklar värdegrund i 1800-talets och det tidigare 1900-talets läroplaner (jfr Furuland 1987: 4; Linné 2001: 49). Kristna värden har dessutom kommit eleverna till del genom det urval av litteratur som lästs i skolan (jfr Hansén 1992: 59). Även om den utsagda värdegrunden i övriga läroplaner kan karakteriseras som sekulariserad, så borde grunden, eftersom den är humanistisk, kunna omfatta kristna värden fastän detta inte sägs i klartext (jfr Svingby 1978: 206–208; Lahdenperä 2001: 116).

Lgy 65 kan enligt Morawskis (2010: 92–93) kategorisering bedömas vara innehållsfokuserad genom läroplanens detaljerade anvisningar och valda ämnesavgränsningar i årskursvisa huvudmoment. Eftersom *Grgy 85*, *Grgy 03* och *Lpf 94* tillämpar målstyrning har de enligt samma kategorisering en karaktär att vara resultatfokuserade och eftersom målen oftast framställs i punktform förstärks denna fokusering. Den grafiska presentationen av mål och anvisningar har följaktligen betydelse för mottagarens uppfattning om och åtföljande av målen (jfr Englund, Hultén, Mårdsjö Blume & Selander 2003: 166–169). Eftersom dessa tre läroplaner även betonar elevens eget ansvar för och rätt till inflytande över sin utbildning, är de också processtyrda (Morawski 2010: 98–103), eftersom reellt elevinflytande bör medföra att överenskommelser träffas mellan aktörerna i skolan. Emellertid bör utsagan i *Lgy 65* (s. 14) om att en huvudlinje i undervisningen ”är att utveckla ett *självständigt* och *kritiskt* betraktelsesätt” (källans kursivering) kunna medföra att ett framförhandlande av sådana överenskommelser mellan lärare och elev kommer till stånd. *Lgy 65* uttrycker emellertid sällan denna möjlighet explicit även om elevmedverkan vid programplanering nämns (t.ex. *Lgy 65*: 36).

Resultatfokusering genom läroplanstexternas mål kan ge underlag för processtyrning i undervisningens praktik med förändrat arbetssätt som följd (jfr Wahlström 2002: 253; Morawski 2010: 209) och dessutom kan den ge eleverna större inflytande. Dock har särskilt *Grgy 85* men även *Grgy 03* element från en innehållsfokuserad läroplan, eftersom det här finns detaljerade anvisningar om skolans organisation och innehållsbeskrivningar av kurserna. Intertextualiteten mellan dessa två finländska styrdokument är sålunda tämligen manifest i detta avseende. Slutsatsen är att *Lpf 94* framstår som den mest resultatfokuserade

läroplanen om man inte väljer att betrakta denna läroplans mål samt kursplanernas mål och betygskriterier som indirekta innehållsbeskrivningar. Ett sådant förhållningssätt är inte orimligt och det ansluter till en äldre tradition i sättet att formulera läroplaner (jfr Svingby 1978: 202). Då själva läroplanen i *Lpf 94* kompletteras av flera andra dokument gör detta att även denna plan har innehållsbeskrivningar. Det stora antalet explicit utsagda mål i *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* ger också en karaktär av innehållsfokusering. Följaktligen finns element från flera av Morawskis (2010: 92–93) kategorier i de olika läroplanerna även om någon av kategorierna dominerar respektive läroplan.

Den omgivande kulturkontexten har betydelse för konstruktion, tolkning och implementering av skolans styrdokument (jfr Egidius 2001: 21–23; Lassus 2010: 45). Här kan tidsfaktorn genom en dåtida kulturkontext ha betydelse, eftersom *Lgy 65* (s. 40–41, 47) såsom varande den äldsta läroplanen i mitt material är den plan som explicit talar om ”läxor och hemarbete”. Dock talar *Grgy 85* (s. 22) vagt om ”arbete utanför skolan” vilket kan antas syfta på läxor. Möjligen kan anvisningen i de tre senare läroplanerna (*Lpf 94*: 4; *Grgy 85*: 23; *Grgy 03*: 14) att eleverna tar eget ansvar för sina studier innebära hemarbete i form av läxor. Även om det är sannolikt att skolans roll i fostran av unga har ökat allt mer från slutet av 1900-talet och framåt (jfr Hansén 1988: 24–26), kan en annan orsak till frånvaron av anvisningar om elevers hemarbete i de tre senare läroplanerna vara en effekt av målstyrning när denna inte detaljreglerar hur målen nås (jfr Kovero & Londen 2009: 99–100).

5.1.2 Mål och teman

I ideationell struktur har de granskade läro- och kursplanerna en gemensam värdegrund med humanism och demokrati som makroteman för mål och anvisningar om individens fostran och utveckling (jfr Dewey 1999; Lahdenperä 2001: 116). Detta betyder att läroplanerna i sak är avhängiga samma värden och värderingar och för att kunna ge en värdegrund avger läroplanerna moraliska ställningstaganden (jfr Collste 2010: 20). Eftersom särskilt *Lpf 94* har en stor andel text om värdegrund, bör denna läroplan ha en högre andel obevisade eller obevisbara utsagor än övriga läroplaner (jfr Searle 1999: 148–149; Lahdenperä 2001: 116). Sådana utsagor finns emellertid i alla undersökta läroplaner och här argumenterar läroplanerna inte utifrån fakta utan påstår och anvisar något utifrån en intention och vilja hos sändaren (jfr Austin 1975: 98–101).

Det är lätt att som läsare betrakta läroplanernas mål och anvisningar som välmenande. En läsare får gärna intrycket att det yttersta budskapet är ”allt gott till alla” i John Stuart Mills (2001) anda. Läroplanernas budskap kan därför sägas

vara av egalitär natur genom att alla elever ska ses som jämställda och att de ska ges lika möjlighet och behandlas lika efter sina förutsättningar. Läroplanernas välformulerade mål och anvisningar förefaller svåra att motsäga, men de kan genom vaghet och hög abstraktionsnivå vara svåra att implementera och mäta. Därför kan statens vilja i och intentioner med de moraliska ställningstagandena i läroplanerna uppfattas vara så långt ifrån verkligheten att man i skolan inte bryr sig om dem (jfr Lindblad 1980: 54–56). Eller så är dessa moraliska principer eller koder så fundamentala för vårt samhälle och vår uppfostran att vi uppfattar dem som självklara och inneboende i oss, det vill säga att de är immanenta, och att vi därför inte reflekterar över dem utan endast godtar dem som sanningar (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). Knappast är det heller möjligt att uttrycka etiska och moraliska målsättningar så mycket klarare och konkretare i läroplanerna för att de ska bli mer verklighetsnära och enklare att mäta, vilket torde bero på att innehållet i moraliska principer är svårdefinierat och ibland obevisbart (jfr Lahdenperä 2001; Linné 2001). Mellan läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* uppvisas en intertextualitet i ideationell struktur genom att dessa tydligare framhåller etiska och moraliska frågor i sina mål och anvisningar (jfr Svingby 1978: 206–208). Tendensen är att läroplanernas diskursiva praktik (jfr Fairclough 1992: 73) i ideationell struktur har förändrats genom att etik och moral ges större utrymme i senare läroplaner även om de värden och värderingar som alla planer ger uttryck för är de samma.

Läroplanerna utsäger en vilja att forma eleven till en ansvarskännande samhällsmedborgare för ett framtida samhälle genom att fastslå vilka värderingar och värden som är giltiga (jfr Linné 2001; Englund 2005; Sundberg 2005). Så ska eleven tillägna sig förmåga till kritiskt och självständigt – och egentligen gott – tänkande och handlande (jfr Linde 2006: 19–32). Utveckling av individen, eleven, är ett makrotema i läro- och kursplanerna och därmed utgångspunkten för mål och anvisningar (jfr Marklund 1987: 14–15; Teleman 1991: 27–30). Eftersom eleven står i centrum för läroplanens mål (jfr Dewey 1999; Hansson 2011: 37), är det inte överraskande att substantiven *elev* och *studerande* är bland de mest frekventa i de här undersökta läroplanerna.

Läro- och kursplanerna fokuserar på individens utveckling och om denna vilja implementeras i undervisningen, leder detta sannolikt i förlängningen till att samhället påverkas samtidigt som individen anpassas till samhället (jfr Lindensjö & Lundgren 2000). Även om mål i sig kan kategoriseras liksom Svingby (1978) gör, bör det vara svårt att härleda utfallet av skolans undervisning till den ena eller andra målkategorin. Vagheten i läroplansmålen riskerar dessutom leda till att en kontroll av om målen nås blir vansklig (jfr Lindensjö & Lundgren 2000: 156–157; Selghed 2006: 35). Även om konkretionen ökar något i kursplanernas mål

kvarstår problemet med precision i målbeskrivningarna och det är därför tveksamt om sändarens intention att som med *Lpf 94* ge tydliga och utvärderingsbara mål uppfylls (jfr Egidius 2001: 126–127). Generellt är konkretionsgraden i alla läroplanernas mål låg och därför är målen sällan så precist formulerade som målstyrning egentligen kräver (jfr *Grgy 85*: 10).

Intertextualiteten i den ideationella strukturen är manifest när det gäller utgångspunkten att på olika sätt utveckla eleven, men detta tema utsägs något olika i planernas propositioner vilket visar sig i den textuella strukturen på lexikal nivå. I *Lpf 94* (s. 3) används substantivet *fostran* endast en gång medan det förekommer flera gånger i *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03*. *Lpf 94* (s. 3) talar hellre i formuleringar såsom att ”[s]kolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”, vilket ter sig som ställningstagande för individuella livsprojekt (jfr Hansson 2011: 37). Särskilt *Grgy 85* (s. 15) och i viss mån *Lgy 65* (s. 13) och *Grgy 03* (s. 14) betonar att gymnasiet bidrar till elevens *mognad* och *mognad* har, som jag ser det, samband med den fostran som sker genom gymnasiet undervisning. Elevens *mognad* förekommer emellertid som tema frekvent även i *Lpf 94* (s. 6) som till exempel i denna anvisning: ”Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.” Även det övergripande målet från *Lgy 65* (s. 85) om en rik individualisering, så att den enskilda eleven når så långt som möjligt, är ett mål som uttrycks i alla läroplanerna och det bör enligt min uppfattning ha med målet *mognad* att göra. Fostran kan även ha ett samband med *krav* som är ett vanligt förekommande substantiv i *Lgy 65* (s. 14–15). Likaså förekommer det några få gånger i *Lpf 94* (s. 5–7), medan det förekommer sparsammare i *Grgy 85* och *Grgy 03*. Även om ordet *krav* tycks ha blivit mindre vanligt i läroplanerna har inte kraven på olika former av kunskap minskat utan kraven utsägs på ett annat sätt, i första hand genom mål (jfr SOU 1992:94: 65). Alla läroplaner talar om någon form av ansvarstagande som ett värde för eleverna (t.ex. *Lgy 65*: 16; *Lpf 94*: 3; *Grgy 85*: 15; *Grgy 03*: 14). Ansvarstagande är rimligen en produkt av fostran, men det är endast i *Grgy 03* (s. 14) som *ärlighet* nämns som grundläggande värdering för de studerandes fostran. Dock använder *Lgy 65* (s. 14) ordet *redlighet* med den till *ärlighet* snarlika betydelsen ’hederlighet’ en gång i avsnittet om gymnasiet uppgifter. *Redlighet* nämns inte i de övriga planerna.

I min analys granskas vilka kunskaper och färdigheter som eleven förväntas ha efter avslutad gymnasieutbildning, vilket bland annat visar sig av vilka verb som förekommer främst efter det modala hjälpverbet *skall/ska* eller efter verbfrasen *skall/ska kunna*. Så förekommer frasen *skall/ska kunna* främst i de båda senare läro- och kursplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03*, endast i några få fall i *Grgy 85* och

inte alls i de undersökta delarna av *Lgy 65*. Vidare förekommer inte konstruktionen *bör kunna* i någon av planerna. Detta betyder att de två senare läro- och kursplanerna noggrannare specificerar vad eleven *skall/ska kunna* och att kravet på ett specifikt kunnande vanligtvis är förpliktande. En grov generalisering av de kunskaper och färdigheter som avkrävs eleven i de två senare läro- och kursplanerna genom de verb som följer *skall/ska* och *skall/ska kunna* är att det till en stor del handlar om tillämpning av färdigheter i och kunskaper om skriftlig och muntlig framställning och läsning. Dessutom är förmågor såsom analys, värdering, ställningstagande, utveckling och förståelse något som dessa två planer betonar (se tabell 10, 17 och 36–39). Resultatet ska inte tas som intäkt för att de äldre läroplanerna *Lgy 65* och *Grgy 85* inte kräver något specifikt kunnande av eleverna, utan kraven uttrycks här i en annan form i löpande text än i målpunkter i dessa planer. Dessutom kräver dessa två planer väsentligen liknande färdigheter och kunskaper som de två senare planerna (jfr SOU 1992:94: 64–57). Troligen är kunskapskravet som det formuleras i *Lpf 94* och *Grgy 03* en produkt av målstyrningen, eftersom explicita mål tycks gynna formuleringar av typen *skall/ska kunna*. Då *Grgy 85* inte är lika frekvent med formuleringen *skall kunna*, trots att läroplanen tillämpar målstyrning, beror det kanske på att planen ansluter sig till en äldre typ av eller stil i läroplanskonstruktion.

Fokuseringen av individens utveckling i som makrotema läroplanerna stöds även av att verbet *utveckla* används frekvent i alla planerna och flitigast av *Grgy 85* och *Lpf 94*, vilket betyder att individorienterade mål överväger i läro- och kursplanerna även om samhällsanpassade och samhällsförändrande mål också anvisas (jfr Svingby 1978: 21–26; Hansson 2011: 37). Dock kan det vara problematiskt att kategorisera mål i läro- och kursplanerna så som Svingby (1978: 21–26) gör, eftersom målen många gånger är vagt formulerade och dessutom överlappar innehållet i målkategorierna delvis vartannat. Inte heller målkategoriseringen i Du Rietz, Lundgren och Wennås (1987: 222–224) är oproblematiserad, eftersom analysen ovan visar att flera mål i läro- och kursplanerna kan etiketteras inte bara som mål inom ett kunskapsområde utan också som övergripande och kunskapsidealistiska mål. Detta problem kan vara särskilt relevant för svenskämnet såsom det ämne som har att meddela språkliga kunskaper och färdigheter i tal och skrift. Sådana kunskaper och färdigheter är nödvändiga för studier i andra ämnen och för kommande yrkesliv och följaktligen för individens hela utveckling.

Målterminologin i läroplanerna varierar (se avsnitt 1.2). *Lgy 65* som enda icke-målstyrda plan använder, kanske inte oväntat genom att planen är regelstyrd, ordet *mål* betydligt mer sällan än de tre senare målstyrda planerna. Intrycket är snarast att *Lgy 65* undviker *mål*. Till och med i avsnittet *Mål och riktlinjer* (*Lgy*

65: 13–16) används *mål* endast i två hänvisningar till grundskolans läroplaner och inte för att anvisa specifika mål. I kursplanen för svenska i *Lgy 65* används ordet *mål* endast i en rubrik (s. 81) och på något enstaka ställe i texten (s. 85). *Lpf 94* använder sig förutom av *mål* i allmän betydelse också i både läro- och kursplan av *mål att uppnå* och *mål att sträva mot*. Dessutom begagnar sig denna läroplan av *riktlinjer* främst för att peka ut ansvar för givna referenter (*Lpf 94*: 11–16). I *Grgy 85* talas om *övergripande mål*, *kunskapsmål* och *färdighetsmål* (*Grgy 85*: 18–19) utan att närmare definiera vad måltyperna innebär. I kursplanen för modersmålet anvisar *Grgy 85* (s. 59) *språkliga* och *sociala mål* men här definieras målens innehåll. *Grgy 03* har kapitel 5 *Mål och centralt läroinnehåll* som anvisar *allmänna mål*, *riksomfattande mål* samt *gemensamma mål* för temaområdena. Intressant är även att det avsnitt i *Grgy 03* där läroplanen ger allmänna mål benämns *Gymnasi utbildningens uppgift* (*Grgy 03*: 14). Här används *uppgift* synonymt med *mål* och möjligen indikerar valet av ordet *uppgift* att författarna ser läroplanen som innehållsfokuserad (jfr Morawski 2010: 92–93). Ordvalet kan även vara ett sätt att ge agens åt eleven som med detta får ett visst arbete, en uppgift, att utföra.

Att målterminologin i läro- och kursplanerna varierar är knappast något problem i sig, eftersom målbeteckningarna är närmast självförklarande. Men den terminologi som *Lpf 94* använder sig av, det vill säga *mål att uppnå* och *mål att sträva mot*, kan vara en väg att påverka arbetet i skolan. Ett mål som ska uppnås kan ju leda till fokusering på något väldefinierat och avgränsat medan mål att sträva efter måhända betonar en långsiktig utveckling. Mål av dessa båda typer har funnits och finns även i andra läroplaner, men det är först med *Lpf 94* som dessa termer – åtminstone i Sverige – används uttryckligen i läroplanskonstruktion för gymnasiet.

Kvantitativt sett är tendensen i målförmulerandet att de senare läro- och kursplanerna *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* har flest explicit utsagda mål, vilket förmodligen beror på målstyrningen (se tabell 21 och 43). Målen disponeras oftast i punktform i dessa tre läro- och kursplaner, medan *Lgy 65* (s. 81) utsäger mål i punktform endast i de övergripande målen i kursplanen. Mål utsägs i alla läro- och kursplaner också i löpande text anförda med *skall* eller *bör*, vilket gör att det sammanlagda antalet mål är tämligen lika i alla planer. I anvisningarna om gymnasiets mål och uppgifter utsäger *Lpf 94* i särklass flest antal explicita mål följd av *Grgy 03*, medan det i kursplanerna i praktiken är fråga om ett mer likartat antal explicita mål. Att presentationsformen för de explicit utsagda målen ändrats i de tre senare läro- och kursplanerna genom användning av punktform framhäver målens betydelse (jfr Melin 2000; Englund & Svensson 2003: 64). Listningen av målen i punkter är troligen en konsekvens av målstyrning.

Relationen mellan läroplanen, som ett samlande dokument för hela gymnasiet, och kursplanen i ett enskilt ämne, i detta fall svenska som modersmål, är nära och tät. Den på sina ställen omfattande intratextualiteten gör att det finns anknäytningar inom respektive läroplan eller kursplan och mellan respektive läroplan och kursplan (jfr Hansson 2011: 98–99). Läroplanernas vilja att gymnasiets utbildning ska upplevas som en helhet av eleven är något som jag ser förena ambitionerna i läroplanernas allmänna anvisningar och mål med kursplanernas mer specifika sådana (jfr Du Rietz, Lundgren & Wennås 1987: 222–224). Mitt intryck är att den värdegrund (jfr Lahdenperä 2001: 116) som följer av läroplanernas moraliska ställningstaganden också går att urskilja i kursplanernas intentioner även om detta inte alltid framkommer explicit i texten. Några exempel på hur läroplanernas värdegrund och moraliska ställningstaganden slår igenom i kursplanerna kan vara när dessa anför mål som delvis ligger utanför det egna ämnets gränser, även om undervisning och kompetens i modersmålet ändå bör vara en förutsättning för att nå dessa mål. Till exempel önskar kursplanen i svenska i *Lgy 65* (s. 85) att elevernas andliga horisont vidgas och deras personlighet utvecklas. *Grgy 85* (s. 59) anför sociala mål som ett djupare syfte med kursen i svenska, medan *Lpf 94* i det till svenskkurserna anknutna *Svenska* (Skolverket 2009b) talar om att öka lyhördheten för andras språk och uttryckssätt i tal och skrift. *Grgy 03* (s. 34) anvisar i sina undervisningsmål för modersmålet att de studerande ska ”genom olika texter och medier bli förtrogna med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medvetna om destruktiva krafter att reagera mot” (jfr Englund 2005: 117). Dessutom finns ett klart belägg i textuell struktur för samband mellan läro- och kursplanerna genom att substantiven *elev/studerande* och *skola/gymnasium* är bland de mest frekventa substantiven i alla läro- och kursplaner (se tabell 12–13, 19–20, 29–31 och 40–41). Således visar det sig det även på lexikal nivå att anvisningar och mål för kurserna i modersmål samverkar med läroplanernas allmänna anvisningar och mål.

Det existerar alltså en manifest intertextualitet mellan finländska *Grgy 85* och *Grgy 03* genom likartad mängd av mål och form av utsägende, vilken gör att det finns en kontinuitet i denna del av läroplanskonstruktionen för finländsk del. Däremot är den vertikala intertextualiteten mellan svenska *Lgy 65* och *Lpf 94* svagare genom att betydligt fler mål anges i punktform i *Lpf 94* även om det faktiska antalet mål i sig är tämligen lika när utsäget beaktas. I jämförelse med *Lgy 65* representerar *Lpf 94* för svensk del ett nytt sätt att skriva läro- och kursplaner särskilt vad gäller målformuleringar (jfr Svingby 1978: 202; Marklund 1987: 97–98; Thavenius 1991: 75). Därmed har den utveckling som påbörjades på 1940-talet med att skriva in explicita mål i skollag och förordningar fortsatt och att av döma av mitt material blivit tydlig från 1980-talet och framåt (jfr Marklund 1987: 97–98). Sammantaget föreligger det mellan de tre senare läro- och kursplanerna

Grgy 85, *Grgy 03* och *Lpf 94* en manifest intertextualitet genom ett stort antal mål som utsägs i punktform, och genom att alla fyra läroplanerna har en gemensam värdegrund i den ideationella strukturen.

5.1.3 Modalitet och förpliktelse

De senare läro- och kursplanerna *Lpf 94* (Sverige) och *Grgy 03* (Finland) utsäger sina mål och anvisningar mer imperativt än de äldre planerna *Lgy 65* (Sverige) och *Grgy 85* (Finland) (se tabell 15, 22 och 44). Dessa senare läroplaners modalitet är mer förpliktande än de äldres (jfr Marklund 1987: 87–89). Att *ska* respektive *skall* är vanligare i *Lpf 94* och i *Grgy 03* beror på, menar jag, att dessa tydligare och oftare tar ställning i moraliska frågor och att de är målstyrda. Imperativt utsagda mål förekommer dock även i *Lgy 65* och *Grgy 85* och inte sällan i övergripande sådana. Dessutom sker ett imperativt anvisande även med andra formuleringar i alla läroplanerna (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 58–59), vilket bör beaktas när förekomsten av de modala hjälpverben *ska/skall* och *bör* studeras.

Emellertid är ett fakultativt utsäggande vanligare i *Lgy 65* och *Grgy 85* genom att dessa oftare anför mål med *bör*, varför läraren och andra aktörer i utbildning formellt ges mer spelrum i de äldre läroplanerna (jfr Thavenius 1991: 76–77). En orsak till att de två senare läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* framstår som mer imperativa kan vara deras mindre omfång, vilken i sig förefaller medföra en stramare ton. *Lgy 65* har en mer resonerande framställning vilken inte gör användningen av *skall* lika relevant. Dessutom säger förordet till *Lgy 65* att det ”naturligtvis” är Skolöverstyrelsens mening att ge endast uppslag för undervisningen och inte i detalj styra denna, liksom att kursplanen närmast ska betraktas som riktlinjer för arbetet (*Lgy 65*: 85). Detta innebär egentligen att målen och anvisningarna i hela *Lgy 65* inte har särskilt hög förpliktelse om mottagaren väljer att ta fasta på förordet. För övrigt är *Lgy 65* den enda läroplan som har ett förord även om *Grgy 03* inleds med en kopia på en föreskrift från Utbildningsstyrelsen till anordnarna av gymnasieutbildning och till gymnasierna. Föreskriften meddelar att dessa mottagare *skall* göra upp och godkänna en plan för gymnasiet som beaktar vad som sägs i *Grgy 03* och i föreskriftens rubrikhuvud anges ”iaktas som förpliktande”. *Lpf 94* saknar visserligen förord men i *Kursplaner och betygskriterier* (Skolverket 2009e) sägs att kursplanerna avsiktligt har utformats för att ge stora möjligheter till lokal tolkning. Detta innebär att dessa ställningstaganden generellt ger en lägre förpliktelse för både *Lgy 65* och *Lpf 94* än för *Grgy 03* med dess inledande föreskrift. Här finns följaktligen en motsättning i framför allt *Lpf 94*, men delvis även i *Lgy 65*, mellan

det å ena sidan imperativa och förpliktande uttryckssättet i styrdokumentens mål och anvisningar och å andra sidan anvisningar som egentligen utsäger att styrdokumentet inte är så förpliktande. Det faktum att de finländska läroplanerna utgör endast grunder för lokala läroplaner kan möjligen ge en stor variation i dessa. Dock uttrycker läroplansgrunderna att detta ses som önskvärt. Sålunda finns en diskrepans i styrdokumentet genom att dessa uttrycker sig starkt förpliktande i vissa kapitel och avsnitt och genom att de är betydligt mindre förpliktande i förord som är av övergripande karaktär. Detta kan leda till att mottagarna inte betraktar läroplanen som särskilt förpliktande och till att läroplanens auktoritet försvagas.

Förpliktelse och styrning kan även bero på vilken typ av mål eller anvisning som utsägs och på vilken nivå. Så utsäger läro- och kursplanerna sina mål mer imperativt, med därav följande hög förpliktelse, än sina allmänna anvisningar. Vidare anförs det som kan karakteriseras som grundläggande mål och anvisningar ofta initialt och vanligen imperativt och till dessa knyts mer detaljerade mål och anvisningar vilka stundom anförs mer fakultativt. Så har *Lgy 65* men även *Grgy 85* i modaliteten en tendens att utsäga mål och anvisningar imperativt för att sedan förmildra det sagda, en slags normativ vacklan. I *Lgy 65* blir utfallet av resonemangen inte sällan ändå imperativt fastlagt medan detta inte är fallet i lika hög grad i *Grgy 85*. Till texternas modalitet bör även höra en på sina håll omfattande intratextualitet (jfr Hansson 2011: 98–99), eftersom ett budskap som upprepas sannolikt stärker mottagarens förpliktelse att följa mål och anvisningar. Slutsatsen är att läroplanerna i regel ställer krav med hög eller medelhög förpliktelse och att de i läroplanerna använda modala hjälpverben *ska*, *skall*, *bör* och *borde* är av deontisk karaktär (jfr Nordman 1986: 198–200; SAG 1999, band 4: 287; se även avsnitt 3.3).

Ett möjligt skäl till en tendens med klarare markerad vilja i de senare läroplanstexterna är att antalet studerande i gymnasiet med tiden blivit allt fler. En breddad intagningsbas och ökad tillströmning av elever med olika bakgrund har medfört att gymnasiet är mer heterogent på 2000-talet än vad det var på 1960-talet (jfr Richardson 2004). Dessutom var lärarkategorierna under 1960-talet färre och lärarna hade då antagligen en homogenare bas i värderingar, attityder och i sina respektive ämneskunskaper (jfr Thavenius 1991: 76–77; Carlgren & Marton 2000: 93–99; Linné 2010). Förändringar har alltså skett i de sociokulturella och pedagogteoretiska kontextramarna (jfr Hansén 1988: 24–26). Författarna till den äldsta läroplanen *Lgy 65* tycks genom sin fakultativa framställning och genom sparsamhet med explicita målformuleringar lita på att mottagarna förstår planens intentioner (jfr Collste 2010: 19). Läro- och kursplaner för ett tidigare och homogenare samhälle kunde möjligen skrivas med ett mindre imperativt

utsägesätt än läro- och kursplaner för ett modernare och heterogent samhälle (jfr Althusser 1971: 79–80; Linné 2001; Lassus 2010: 45). Sålunda finns här ett motiv till att staterna Sverige och Finland i sin utbildningspolitik, konkretiserad i de två senare läroplanerna *Lpf 94* respektive *Grgy 03*, imperativt kräver att läroplanernas intentioner implementeras i undervisningen (jfr Egidius 2001: 21–23). Den tydligare utsagda viljan i de senare styrdokumenterna kan även tänkas få konsekvenser i den pedagogteoretiska kontexten (jfr Hansén 1988: 24–26) genom ändrade föreställningar hos pedagoger, skolledare och läromedelsproducenter om hur undervisningen i gymnasiet ska bedrivas.

I interpersonell struktur har läro- och kursplanerna generellt en förpliktande modalitet som markerar undervisningens ansvar mot individen även om eleven ges agens på vissa områden. Dock kan omständigheten att många mål är vagt formulerade innebära att resultatet av imperativ styrning och hög förpliktelse i praktiken inte blir det som sändaren eftersträvar, eftersom mottagaren – medvetet eller omedvetet av sändaren – ges stort tolkningsutrymme (Malmgren 1992: 40; Hultin 2006: 91–92). Styrningen i läroplanerna har på papperet delvis blivit mer imperativ men kanske inte i verkligheten. Sändaren tycks å ena sidan bestämt vilja något med utbildningen, å andra sidan ge frihet åt aktörerna i denna. Vaghet i läroplaner är inget nytt och den kan även ses som harmonisering av mål och anvisningar för att överkomma motstridiga intressen bakom konstruktionen av en läroplan (jfr Egidius 2001: 21–23; Hellberg 2008: 34–35; Karseth & Sivesind 2009: 27–29). Diskursen bakom läroplanerna är mångskiktad (jfr Hellspong 2001: 20), vilket tycks resultera i flertydiga styrdokument för en verksamhet sådan som gymnasiets som redan i sig har många uttryck (jfr Fairclough 1989: 19–20). Sammanfattningsvis vad gäller modalitet föreligger i interpersonell struktur en intertextualitet mellan de äldre planerna *Lgy 65* och *Grgy 85* genom att dessa är något mer fakultativa med lägre förpliktelse än de senare *Lpf 94* och *Grgy 03* som är mer imperativa med högre förpliktelse när förekomsten av de modala hjälpverben *skola* och *böra* redovisas. Resultatet av min analys påvisar därmed att det är tidpunkten för respektive plans utgivning och styrmodell och inte kulturkontexten som har betydelse för modaliteten i läroplanstexterna (jfr Andersson 1993: 150), det vill säga en senare läroplan som styr genom mål förpliktat mer än en äldre som huvudsakligen styr genom regler. Giltigheten i denna slutsats kan emellertid försvagas, eftersom inslag av målstyrning kan inrymmas även i en läroplan som styr genom regelgivning (jfr Wahlström 2002: 33).

5.1.4 *Agens, auktoritet, tilltal, omtal och attityd*

Läro- och kursplanerna är, som påpekats ovan, sakprosatexter och som sådana konstaterar de något på ett sätt som mottagaren kan uppfatta som sakligt och neutralt (jfr Hellspong & Ledin 1997: 34–37; Englund, Ledin & Svensson 2003: 42). Anvisandet i läro- och kursplanerna görs vanligen i påståendeform, som pragmatiskt fungerar som uppmaningar, det vill säga innebörden i läroplanernas utsagor motsvaras inte av den språkliga formen (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 58). Läroplanerna bör som anvisningstexter i sin interpersonella struktur även ange vem som ges agens (jfr Elstad 2009: 123–126, 130). I de två äldre läroplanerna, svenska *Lgy 65* och finländska *Grgy 85*, impliceras agens vanligen genom att mottagaren inte utsägs, men det finns områden där agens ges explicit. Exempelvis framhålls i kursplanen i *Lgy 65* lärarens ansvar för granskning och bedömning av elevernas texter (*Lgy 65* s. 92–93). Dock har *Lgy 65* få fall av explicit agens för eleverna (t.ex. *Lgy 65*: 27). I *Grgy 85* ges explicit agens i kapitel 5 *Läroplanen och läraren* (*Grgy 85*: 19–22) särskilt till läraren medan kapitel 6 *Gymnasieeleven och läroplanen* (*Grgy 85*: 22–23) lägger agens på eleverna.

Däremot är de två senare läroplanerna, svenska *Lpf 94* och finländska *Grgy 03*, mer benägna att ge explicit agens. Särskilt tydlig är *Lpf 94* med att ange agens för skola, lärare, rektor eller övrig personal. Läroplanen har dessutom en strävan att flytta över agens till eleven (t.ex. *Lpf 94*: 15–16) och i kursplanerna i *Lpf 94* tillfaller agensen eleverna. I kursplanerna i *Grgy 03* liksom i mål och anvisningar för temaområdena (*Grgy 03*: 26–31, 35–40) ligger explicit agens till stor del på de studerande, medan den i övriga delar av läroplanen vanligen ligger på gymnasiet även om det finns en strävan till delad agens mellan gymnasiet och de studerande (t.ex. *Grgy 03*: 14, 26). Det faktum att läraren knappast nämns i *Grgy 03* kan tolkas som en strävan efter bredare agens. Marklunds (1987: 86–92) tanke att ansvar och förpliktelse i skolans styrdokument mer riktar sig till skolan som institution än till läraren som individ tycks i första hand stämma för *Grgy 03* och i någon mån även för *Lpf 94*. Således existerar en manifest intertextualitet mellan *Lpf 94* (s. 11–12), *Grgy 85* (s. 19–22) och *Lgy 65* (s. 92–93) genom ett i vissa avsnitt tydligt utpekande av lärarens ansvar och agens. Vidare uppvisar de senare planerna *Lpf 94* och *Grgy 03*, i viss mån även *Grgy 85*, en manifest intertextualitet i en interpersonell struktur dels genom att oftare utsäga agensens mottagare, dels genom att oftare lägga agens på eleverna. Genom att texten ger agens till specifika referenter är det möjligt att påstå att sändaren tilltalar eller omtalar en specifik mottagare.

Den tendens till agensbreddning, eller agensinkludering, från lärare till elev som kan urskiljas i framför allt *Lpf 94* och *Grgy 03* kan tyda på ett perspektivskifte hos sändaren om en önskan hur verksamheten i gymnasiet ordnas. Det handlar om ett lärarskap i utveckling med en förändrad lärarroll och förändrade arbetssätt där läraren kan tänkas fungera mer som handledare och mentor än som föreläsare och lektionsledare. Med andra ord tycks statens vilja, att döma av styrdokumentet, vara ett aktivare deltagande av eleverna i ansvaret för utbildningen. En möjlig konsekvens av styrdokumentets markeringar gällande agens är att den sociala praktiken, undervisningsmetoderna, förändras (jfr Fairclough 1992: 73). Emellertid är det i sak inte självklart att reell agens och praktik förändras, eftersom undervisningen är beroende av lärarens förmåga, vilja och möjlighet att omsätta läro- och kursplanerna i praktiken (jfr Thavenius 1991: 76–77; Brodow 1996: 18). Makten kan därmed sägas vara formellt distribuerad till fler agenter nu än tidigare, men reellt torde makten fortfarande tillhöra läraren om än i något minskad omfattning.

Modalitet och agens har ett samband med textens auktoritet och tilltal och sändarens attityd till sin mottagare (jfr Englund, Hultén, Mårdsjö Blume & Selander 2003: 164–166; Ajzen 2005: 3). Läroplanstexternas interna auktoritet vilar på ett språk som sakligt och många gånger imperativt konstaterar något som framstår som faktum (jfr Morawski 2010: 92). En inre auktoritet i läroplanerna grundas även på den förekommande intratextualiteten (jfr Hansson 2011: 98–99) inom respektive läroplanssystem. Då särskilt *Lgy 65* använder sig av en resonerande stil kan detta ses som ett sätt av sändaren att öppet redovisa sina argument för och emot mål och anvisningar. Sådana resonemang skulle kunna ifrågasätta sändarens auktoritet, men enligt min mening blir detta inte fallet, eftersom resonemangen visar att författarna till läroplanerna tänkt över innehållet ur olika perspektiv. Likväl är det möjligt att hävda att den kompakta och koncisa framställning med flitig användning av punktform som kännetecknar *Lpf 94* och *Grgy 03* gynnar textens auktoritet (jfr Melin 2000; Englund & Svensson 2003: 64). Framställningen lämnar egentligen inte utrymme för ifrågasättande av mål och anvisningar.

Även om framställningen i läroplanerna är i det närmaste opersonlig finner man i *Lpf 94* ett direkt tilltal till och omtal av lärare, rektor och personal, vilket stärker agensen för dessa genom att de blir målens och anvisningarnas mottagare. I *Lgy 65* (s. 92–93) nämns läraren explicit när det gäller arbete med elevens texter och i *Grgy 85* (s. 10, 19–21) betonas lärarens roll för elevens utveckling. I *Grgy 03* är texten innehållsmässigt så komprimerad att läsaren torde ha svårare att urskilja direkt tilltal till läraren, vilket också beror på att denna läroplan talar om undervisning i stället för om lärare. Tilltal till och omtal av eleven finns i alla

läroplanerna, eftersom eleven är läroplanernas objekt som ofta omnämns. Alla fyra läroplanerna använder sig också av extern auktoritet för att legitimera sina mål och anvisningar. Exempelvis ges initialt i läroplanerna referenser till lagar och/eller förordningar (*Lgy 65*: 13; *Lpf 94*: 3; *Grgy 85*: 7, 10; *Grgy 03*: 10).

Målens och anvisningarnas verkan på mottagaren har även att göra med sändarens intention. En läroplans innehåll får konsekvenser hos mottagaren, det vill säga illokutionär funktion, genom att mottagaren söker omsätta läroplanens mål och anvisningar i praktiken, det vill säga performativ funktion (jfr Austin 1975: 98–101). När påståendena i läroplanerna i stor utsträckning är imperativa, betonas dessa två funktioner, särskilt som intentionen hos läroplansförfattarna är direktiv (jfr Hellspong & Ledin 1997: 32–33; Searle 1999: 137). Visserligen är sändaren av styrdokumentet, källan, en namngiven myndighet men sändaren framträder sällan i texten. Ändå bidrar läroplanernas sociala ram som myndighetstexter till den externa auktoriteten (jfr Englund, Hultén, Mårdsjö Blume & Selander 2003: 164–166). Sammantaget föreligger i interpersonell struktur i fråga om auktoritet en manifest intertextualitet genom att alla läroplanerna besitter en hög intern och extern auktoritet, varför mottagaren av läroplanen borde uppleva sändaren som vederhäftig (jfr Andersson & Furberg 1984: 29).

5.2 Skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård

Kursplanerna i svenska som modersmål i Sverige och Finland har mycket gemensamt. Detta trots att kursplanen i *Lgy 65* gäller enbart treåriga linjer medan kursplanerna i *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* är gemensamma för alla gymnasieelever även om valbara kurser finns i *Lpf 94* och *Grgy 03*. Språk och litteratur är de två genomgående makroteman i alla kursplanerna för svenska som modersmål, vilket kan beläggas genom att *språk* och *litteratur* tillhör de vanligaste substantiven i alla planerna. Även om ämnets färdighetssida, det vill säga språkdelen, betonas mer än litteraturdelen i kursplanerna, anvisas litteratur ofta som utgångspunkt för olika typer av skriftliga och muntliga övningar, vilket innebär att ämnets två makroteman språk och litteratur i praktiken står i oupplöslig samklang med varandra.

De undersökta kursplanerna hävdar gott utvecklingen av elevens skriftliga och muntliga uttrycksförmåga, vilket gör att intertextualiteten i ideationell och interpersonell struktur mellan alla kursplaner är manifest. Några särtecken finns dock. Även om alla kursplanerna värnar om elevens språkförmåga utsäger *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* en något bredare ram för ämnet svenska som modersmål.

Detta visar sig i att för *Lpf 94* betonas *Svenska* (Skolverket 2009b) nödvändigheten att stärka elevernas identitet och att utveckla elevernas tänkande och kreativitet. Även *Grgy 03* (s. 34) nämner detta men talar dessutom om ”estetisk medvetenhet” för de studerande som något önskvärt, och i *Grgy 85* (s. 59) poängteras de sociala målen som det egentliga syftet med svenskkursen.

En sammanställning av kursplanernas mål och anvisningar om skriftlig framställning, språkriktighet och språkvård ger följande. I *Lgy 65* (s. 90–94) är kravet på att eleven kan skriva en god sakprosa genomgående i alla årskurser. Ett diskursivt skrivande ges därmed stort utrymme, vilket styrks av att undervisningen främst anges syfta till färdigheter för det praktiska livet (jfr Teleman 1979: 66–69, 109; SOU 1992:94: 66; Ask 2007). Avsnitten om språkriktighet och språkvård är understrukna i *Lgy 65*, vilket framkommer genom kursplanens krav på språkriktighet, logik och ett korrekt och vårdat språkbruk i elevernas texter (s. 90). Dessutom anvisas imperativt att läraren ska rätta elevernas texter (*Lgy 65*: 92–93). Läraren ska dessutom sammanfatta den normativa stilistiken i årskurs 3 (*Lgy 65*: 84). Ett litterärt eller mer personligt skrivande ges inte särskilt stort utrymme i kursplanen i *Lgy 65* även om det nämns (t.ex. *Lgy 65*: 90). Malmgrens (1999: 92) synpunkt att sakprosa inte har någon riktig identitet i *Lgy 65* är svår att förstå, eftersom *Lgy 65* ihärdigt betonar att eleven ska kunna skriva god sakprosa och utsäger krav på elevernas texter. Kursplanens anvisningar om sakprosa ger snarast en tydlig karaktär åt avsnittet *Skriftlig framställning* i *Lgy 65*.

För svenskkurserna i *Lpf 94* är förmågan att uttrycka sig i såväl skrift som tal ett genomgående tema. Krav på språkriktighet i text finns främst i kriterierna för betyget väl godkänt i *Svenska A* och *B* men tydligast i betygskriterierna för valbara *Svenska C*. I kurserna *Svenska A* och *C* är processkrivning (jfr Hansson 2011: 38, 99) anvisad och läraren som språkgranskare av elevernas texter nämns inte i kursplanerna i *Lpf 94*. Detta bör betyda att kursplanen önskar att eleverna ger respons på varandras texter (jfr Nyström 1996: 17–20; Kronholm-Cederberg 2009).

I kursplanen i *Grgy 85* är skriftlig som muntlig framställning väl hävdade mål och teman och ingår till större eller mindre del i alla kurser. De föreslagna övningarna har ett progressionstänkande genom att kurs 1 börjar med grundläggande muntliga och skriftliga färdigheter, medan övriga kurser fortsätter med mer utvecklade övningar i anslutning till respektive kurstema. Dock saknas kriterier för när målen är uppnådda. Den enda kurs som explicit nämner språkriktighet och språkvård är kurs 2, *Språkets struktur* (*Grgy 85*: 61). Dessa moment betonas sålunda inte i kursplanen, men eftersom olika skriftliga övningar anbefalls i alla

kurser borde detta även ge undervisning om språkriktighet och språkvård. Eftersom kursplanen i *Grgy 85* inte uttryckligen tar ställning för korrekt språkbruk eller sakprosa, borde den språkliga normen varit självklar för dess författare och mottagare. Denna utsagda men sannolikt åsyftade norm i mål och anvisningar kan, som jag förstår det, beskrivas som korrekt språkbruk för i första hand vidare studier, det vill säga ett språkbruk som innebär att man behärskar en god sakprosa. Lärares roll som korrektiv för elevernas texter nämns inte i kursplanen i *Grgy 85*.

I *Grgy 03* handlar anvisningar och mål i modersmålsämnet om att uppnå en bred kommunikativ kompetens, eftersom denna ”är grunden för lärande och för all samhällelig interaktion” (*Grgy 03*: 34). Mål och innehåll för skriftlig framställning och krav på de studerandes skriftliga produktion finns i nästan samtliga kurser och vanligen knyts skriftlig framställning till olika kursteman. Omfattningen av skrivundervisningen varierar mellan kurserna, men det finns en progression med ökad svårighetsgrad genom de obligatoriska kurserna till de fördjupade. Den kurs som mest uttalat har skrivande som tema är kurs 8 *Fördjupad skriv- och textkompetens* (*Grgy 03*: 39). Inte heller *Grgy 03* hävdar specifikt ett skrivande inom sakprosa eller ett korrekt och vårdat språkbruk, men kursplanens krav på att de studerande ska kunna skriva texter för olika sammanhang och av olika typer bör medföra dels att sådana texter skrivs, dels att språkriktighets- eller språkvårdsfrågor behandlas i undervisningen.

De kurser som explicit nämner språkriktighet eller språkvård är kurs 3 *Texter, kultur och identitet* (*Grgy 03*: 36–37) och kurs 8 *Fördjupad skriv- och textkompetens* (*Grgy 03*: 39). Dessa moment anges som mål och tema i en obligatorisk och i en fördjupad kurs. Emellertid anges inte särskilda normkriterier för kvaliteten på de studerandes texter i de obligatoriska kurserna, utan det är först i den fördjupade kursen 8 som krav utsägs genom att de studerande ska kunna skriva en logiskt strukturerad text som är enhetlig till innehåll, struktur och stil (*Grgy 03*: 39). I avsnittet *Bedömning* (*Grgy 03*: 35) anvisas att den studerande ska få respons av läraren och hela gruppen för att muntliga och skriftliga färdigheter ska utvecklas (jfr Nyström 1996: 17–20; Kronholm-Cederberg 2009).

Då substantivet *text* är frekvent i kursplanerna i *Lpf 94*, *Grgy 85* och särskilt i *Grgy 03*, medan *Lgy 65* ofta använder *framställning* i betydelsen ’text’, visar detta att *text* är ett centralt element i kursplanerna. Emellertid är det den äldsta kursplanen, *Lgy 65*, som ställer de mest konkreta kraven på elevernas texter. Det faktum att de senare kursplanerna inte fokuserar resultatet av skrivandet likt *Lgy 65* kan ha att göra med övergång till skrivprocessarbete i skolan och en förändrad lärarroll (jfr Nyström 1996: 17–20; Kronholm-Cederberg 2009).

Lgy 65 är den kursplan som understryker behovet av lärarens rättningsarbete, medan tendensen i *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* är att tona ned lärarens roll i undervisning i skriftlig framställning. I kursplanerna för *Svenska C* i *Lpf 94* och i *Grgy 03* talas det om att utnyttja andras synpunkter. I alla kursplanerna finns krav på språkriktighet i elevernas texter och också språkvårdsfrågor behandlas, men *Lgy 65* och *Grgy 03* hävdar dessa moment mer explicit än vad som görs i *Lpf 94* och *Grgy 85*. Dessutom är kursplanen i *Lgy 65* generellt sett konkretare och utförligare än övriga kursplaner på dessa områden och därtill motiverar och förklarar *Lgy 65* i högre grad sina mål och anvisningar än övriga kursplaner (jfr Malmgren 1999: 90). Här kan dessutom konstateras något intressant i den textuella strukturen genom att notera vad som inte finns i denna. *Lgy 65* är nämligen den enda av de fyra kursplanerna som använder substantivet *fel* i avsnitten om skriftlig framställning. *Fel* tycks alltså ha blivit ett ”icke-ord” i senare läroplaner. Att *fel* inte förekommer i övriga kursplaner kan förmodligen bero på ordets negativa klang. Kursplaneförfattarna tycks föredra ett positivt tänkande genom att ange vad eleverna ska ha för kunskaper om och färdigheter i skrivande i stället för att markera skolans och lärarens roll som kontrollorgan.

På grund av svenskans position som minoritetsspråk i Finland kan skolans undervisning i språkriktighet och språkvård vara väsentlig på ett annat sätt än vad dessa moment är för svenskspråkiga i den svenska skolan. Då de finländska kursplanerna har flera mål och anvisningar om finlandssvenska än de svenska (se avsnitt 5.3), kan detta passa med det anförda intresset för finlandssvensk språkvård (jfr Schybergson 1986: 56; Brunell 1992a: 39–40; Rejman 2012). När det så kallade högspråket favoriseras i de svenskspråkiga elevernas modersmålsundervisning i Finland (Hansén 1988: 31; Melin-Köpilä 1996: 14) kan det medföra ett större inslag av språkriktighets- och språkvårdsfrågor i svenskspråkiga elevers undervisning än i finskspråkigas i Finland. Detta kan bero på att undervisningen vill hålla en rågång mot dialekter och mot så kallade finlandismer, det vill säga ägna sig åt statusvård (jfr Cooper 1989: 31–33; Hansén 1991: 387; Gullberg 2007: 166). Som jag ser det bör det vara lättare att försvara ett språks existens och fortlevnad om det inte existerar för många varieteter åtminstone i offentliga domäner. Därför kan finlandssvenskans fortlevnad och utveckling åtminstone i viss mån stärkas genom undervisning inriktad på språknormer (jfr Leinonen & Tandefelt 2000; Nyström 2004: 48; Vidjeskog 2006). Statusvård av språket behövs även i Sverige men här är situationen lite annorlunda eftersom svenska är landets huvudspråk. I Sverige handlar det snarast om statusvård för svenskan kontra engelskan för i första hand offentliga domäner (jfr *Svenskan som EU-språk* 2000; Josephson 2002), medan svenskundervisning för svenskspråkiga i Finland har att brottas med statusvård både för privata och för offentliga domäner samt för inflytande både från finska och engelska.

5.3 Nordiska språk och finlandssvenska

Läroplaner verkar i en nationell kontext (jfr Gellner 1997: 21, 180) och kan, som påpekats ovan, beskrivas som en föreställd politisk gemenskap (jfr Anderson 1991: 21–22). I svenska *Lpf 94* (s. 3) är ett grundläggande mål att befästa elevernas förtrogenhet med Sveriges kultur och historia och det svenska språket i flera av skolans ämnen. Målet bör genom den språkliga anknytningen vara högst relevant för inte minst svenskämnet. *Lpf 94* (s. 3) kan framstå som något mer nationalistiskt sinnad än de övriga läroplanerna, men *Lpf 94* uttalar också att människans identitet kan relateras till och innefatta nordiska, europeiska och globala perspektiv. Även om *Lpf 94* framhäver det svenska är läroplanens ram snarast att betrakta som kosmopolitisk. I finländska *Grgy 85* (s. 15) anvisas som ett mål att främja nationella värden men utan att nämna vad dessa är. Denna läroplan har även en lokal touche genom anvisningar om hembygdens plats i det finländska gymnasiet (*Grgy 85*: 24), men *Grgy 85* är ändå utåtriktad genom en vilja att främja internationell kultur och internationellt samarbete. Finländska *Grgy 03* (s. 14) har som en grundläggande värdering att undervisningen bygger på finländsk bildningstradition och nordiskt och europeiskt kulturarv och framhåller därtill nordiska, europeiska och allmänmänskliga värderingar i ett temaområde (*Grgy 03*: 29). Svenska *Lgy 65* nämner inget i de granskade allmänna anvisningarna om att ge eleverna kunskap i svenska språket eller kännedom om Sverige för att hävda en nationell kontext, vilket kan bero på att kontexten ansetts som självklart svensk vid tiden då denna läroplan gavs ut. Explicit påpekar *Lgy 65* (s. 15) krav på språkfärdighet vid internationella kontakter och kunskaper om andra folks förhållanden och det gäller särskilt utvecklingsländerna, vilka *Lgy 65* är ensam om att nämna, men läroplanen nämner även Europa och Norden. Således utgår alla läroplaner från den egna kulturen och språket i den ideationella strukturen (jfr Anderson 1991: 21–22; Hansén 1992: 59–60; Thavenius 1999d: 138–140; Lassus 2010: 45) med något litet olika betoningar, men alla planer hävdar värdet av interkulturell kommunikation och kontakt.

De kursplaner i svenska som modersmål som tydligast hävdar teman och mål för nordiska grannspråk är *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03* medan *Lpf 94* är betydligt mer återhållsam. För de tre förra planerna förefaller tanken om nordisk gemenskap och behovet av nordisk språkförståelse vara väsentliga. *Lgy 65* (s. 81–84) har danska och norska i specifika mål och som huvudmoment. *Grgy 85* (s. 66) och *Grgy 03* (s. 37) ägnar var sin kurs åt nordiska teman och målen i dessa kursplaner ställer långtgående krav på de studerande.

I kursplanen i *Lgy 65* (s. 82) nämns undervisning om finlandssvenska kort men inte i kursplanerna i *Lpf 94*. Dock vill *Svenska* (Skolverket 2009b), som är

anslutet till *Lpf 94*, att eleverna får kännedom om litteratur, språk och språksituation i hela Norden, vilket ger möjlighet till undervisning om finlandssvenska. Här finns en diskrepans mellan olika dokument i *Lpf 94*, vilket betyder att intratextualiteten brister något. Temat finlandssvenska har en markerad plats i *Grgy 85* (s. 59, 62) och ännu mer så i *Grgy 03* (s. 36–37, 39) och styrdokumentet ger möjlighet för finlandssvenska gymnasier att arbeta för den svenskspråkiga minoritetens språkliga och kulturella rättigheter i Finland (jfr Schybergson 1986: 56; Hansén 1991: 387; Brunell 1992b: 8; Gullberg 2007: 166; Kovero & Londen 2009: 98).

Det faktum att de finländska läro- och kursplanerna *Grgy 85* och *Grgy 03* är mer intresserade av Norden än de svenska kursplanerna kan ha att göra med finlandssvenskans position som minoritetsspråk i Finland (jfr McRae 1999: 373). Den föreställda gemenskapen (Anderson 1991) för den svenskspråkiga minoriteten är mindre än vad den är för den finskspråkiga majoriteten även om minoriteten har tillgång till en större språkgemenskap med Sverige (jfr Hansén 1988: 10; Nikula 1988: 384). Styrdokumentet för svenskspråkiga gymnasier i Finland vänder sig till en minoritet och dessa kan i jämförelse med i de svenska läroplanerna (*Lgy 65*; *Lpf 94*) märkas genom ett större intresse för nordiska språk och finlandssvenska. Här kan även anföras att eftersom *Grgy 85* och *Grgy 03* betonar en varietet av svenska, vilket finlandssvenskan är, liksom att de betonar finlandssvensk litteratur i kursplanernas mål och anvisningar, sker en extra markering av det egna modersmålets värde och av gymnasiets uppgift att stöda modersmålet (jfr Rejman 2012). Sannolikt är en finlandssvensk identitet mer avhängig av samhällsinstitutioner som till exempel skolan för att bevara identiteten än vad det är för den finskspråkiga majoriteten att bevara sin (jfr Schybergson 1986: 56; Kovero & Londen 2009: 98). För majoritetsspråkstalare bör identitetsproblematik på samhällsnivå vara mindre genom att en omgivande kontext stöder majoritetsspråket. Det är naturligt att utbildning medverkar till att bestämma en människas identitet (jfr Gellner 1997: 54) och utbildningens praktik, undervisningen, ska utgå från de mål och anvisningar som ges i styrdokumentet. Därför är det knappast betydelselöst att finlandssvenska kan sägas få en extra markering i de finländska kursplanerna.

Anvisningar och mål i alla de undersökta läro- och kursplanerna generellt och särskilt i de senare läroplanerna synes betona det egna språket och den egna kulturen. Denna tendens kan dels bero på att omgivande kontext både lokalt och nationellt numera är mer multikulturell och mindre homogen än tidigare (jfr Thavenius 1991: 76–77), dels på att den allt snabbare teknologiska utvecklingen och internationaliseringen av samhällslivet från det sena 1900-talet och framåt lett till ett än större inflytande från andra språk och kulturer (jfr *Svenskan som EU-*

språk 2000; Josephson 2002). En återgång till teman som betoning av det egna språket och den egna kulturen i läro- och kursplanerna skulle hypotetiskt kunna betyda, att man även i nutida läroplanskonstruktioner kan skönja argument som har att göra med nationalstatens stärkande, det vill säga argument som på 1800-talet var giltiga för etablerande av modersmålsundervisning (jfr Thavenius 1999d: 138–140). Det är knappast troligt att sådana argument nu varit giltiga för att stärka sådana teman, men beslutsfattare i Sverige och Finland kan ändå ha känt ett behov av att stärka föreställningar om nationell gemenskap och därför låtit skriva in mål och anvisningar med sådana intentioner i läro- och kursplanerna (jfr Anderson 1991; Thavenius 1999d: 138–140; Teleman 2003: 28). Utbildning är ett nationellt projekt och en statlig angelägenhet genom uppgiften att upprätthålla en viss ordning (jfr Gellner 1997: 14–15, 44, 56), men det är knappast fråga om nationalism i läroplanerna utan snarare om ett interkulturellt och globalt perspektiv med utgångspunkt i den egna kulturkontexten (jfr Kamens 2012: 199). Sålunda finns här en ideationell samsyn, en intertextualitet, mellan alla läroplanerna om den egna kulturens värde liksom om värdet av internationella kontakter och internationell förståelse (jfr Lassus 2010: 45).

I anvisningar och mål om nordiska språk föreligger en manifest intertextualitet mellan *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03* och en tydlig vertikal intertextualitet gällande finlandssvenska mellan *Grgy 85* och *Grgy 03*. Att dessa två styrdokument från Finland ger finlandssvenska större vikt i sina texter är naturligt med tanke på landets historia, språksituation och kulturkontext (jfr Beijar 1998: 37; McRae 1999: 373). Då finlandssvenska betonas i styrdokumenten är detta också ett sätt att stärka och vidmakthålla den kulturella autonomi som den svenskspråkiga minoriteten i Finland har legal rätt till (jfr Hansén 1991: 387). Vad gäller de svenska styrdokumenten ger *Lgy 65* specifika mål och anvisningar för nordiska språk, men dessa ges avsevärt mindre plats i *Lpf 94* och för Sveriges del har de nordiska och finlandssvenska målen och temana minskat i betydelse i kursplanerna i svenska. Orsaken till att *Lpf 94* synes vara närmast ointresserad av nordiska språk och finlandssvenska kan vara att kursplanerna generellt är kortfattade och allmänt hållna och att undervisning om nordiska språk måhända får inrymmas i ett större internationellt sammanhang. De svenska läroplanernas perspektiv på finlandssvenska, i den mån det existerar, är mer språkteoretiskt genom att finlandssvenska ses som en varietet av svenska. Finlandssvenskans plats i läroplaner i Sverige är ju inte modersmålets som det kan vara i Finland. Således har modersmålsämnet svenska något olika uppgifter och något olika innehåll i svenska och finländska styrdokument i fallet finlandssvenska, beroende på olika kontextuella villkor för språken (jfr Clyne 1992: 2–3). En randanmärkning är den i vissa källor numera tveksamma terminologianvändningen genom att *variant* ibland används för något som bör benämnas *varietet* (se *Grgy*

85: 59; *Svenska B* i *Lpf 94*) (jfr även Thelander 1974: 47). Här kan man fråga sig varför styrdokumentens författare inte anslutit sig till ett sedan länge gängse terminologibruk.

5.4 Läroplanernas kodtillhörighet

Ett samlat intryck av de här granskade läroplanerna är att inslag av alla läroplanskoder finns i alla läroplaner, men att en rationell läroplanskod dominerar även om en moralisk kod framträder starkt i *Lpf 94* och även i *Grgy 03*. Dessa två senare läroplaner har mer av ideologiska överväganden i sina texter och tar därmed oftare moralisk ställning i olika frågor (jfr Svingby 1978: 206–208). Emellertid går det att i alla läroplanerna urskilja spår av klassisk, moralisk, realistisk och rationell läroplanskod (jfr Lundgren 1979: 100–101). Den klassiska koden framträder i att läroplanerna hänvisar till humanistiska bildningsideal i sina värden och värderingar. Så talar *Lgy 65* (s. 13) om elevens mognande till en fri, självständig och harmonisk människa, *Lpf 94* (s. 3) om en etik förvaltd av västerländsk humanism, *Grgy 85* (s. 15–16) om allmänbildande undervisning och elevens mognande, medan *Grgy 03* (s. 14) nämner europeiskt kulturarv som en grundsten för gymnasiet.

En moralisk läroplanskod återfinns i *Lpf 94* (s. 3) och *Grgy 03* (s. 14). Där markeras tydligt världens och värderingars plats i gymnasiet genom att dessa teman tilldelas egna rubriker och egna avsnitt. *Lpf 94* kan till och med betraktas som ett övervägande moraliskt dokument vilket understryks av innehållet i *Svenska* (Skolverket 2009b). Moraliska mål och anvisningar finns även i *Lgy 65* och *Grgy 85*, men dessa är inte lika tydligt markerade som sådana som de är i de två senare läroplanerna.

Spår av den realistiska koden framträder när *Lgy 65* (s. 15, 90–91) ställer krav på förberedelser för ett framtida yrkesliv liksom när dess kursplan i svenska starkt betonar värdet av att kunna skriva korrekt och vårdad sakprosa. *Lpf 94* (s. 6) framhåller som en uppgift för skolan att främja elevens utveckling till att aktivt delta i och utveckla yrkes- och samhällsliv. Kursplanen *Svenska A* betonar ett mottagarorienterat perspektiv för elevernas skriftliga och muntliga framställning vilket bör vara relevant för ett kommande arbetsliv. *Grgy 85* (s. 15, 59) framhåller att gymnasiet ger kunskaper och färdigheter som behövs i arbetsliv, yrkesval och fortsatta studier, och i de övergripande kursmålen betonas vikten av färdigheter som är till gagn för samhället. I *Grgy 03* (s. 14, 27, 30) anvisas att de studerande ska vägledas till medborgare som fullföljer sina skyldigheter i samhälle och arbetsliv vilket stöder en realistisk läroplanskod (jfr Lundgren 1979: 100–101).

Dock kan dessa mål som exemplifieras ovan likväl sägas tillhöra en rationell läroplanskod, eftersom resultatet av att målen uppnås eller av målsträvan bör kunna vara till nytta för både individ och samhälle. Läroplanernas fokusering på elevens och samhällets utveckling talar också för att de undersökta läro- och kursplanerna närmast tillhör en rationell läroplanskod (jfr Lundgren 1979: 84).

Läroplanerna betonar emellertid att varje individ har medborgerliga skyldigheter och rättigheter genom att utgöra en del av samhället och att vara delaktig i dess utveckling. Detta gör att det är relevant att använda Englunds (2005: 117) *medborgerlig läroplanskod* som samlande benämning för den kod som meddelas i läroplanerna, eftersom denna kod täcker de övriga kodernas innebörd. Ytterligare en orsak till att medborgerlig läroplanskod för mig är en mer adekvat benämning än rationell läroplanskod är att ordet *rationell* i sig uttrycker vad eller vem läroplanen är rationell för, medan ordet *medborgerlig* tydligare påvisar läroplanens funktion. Med andra ord indikerar *medborgerlig läroplanskod* utbildningens reproduktionsuppgift (jfr Lindensjö & Lundgren 2000: 13–15; Englund 2005: 128). Belägg för detta ställningstagande finns främst i läroplanernas anvisningar rörande mål och uppgifter (*Lgy 65*: 13; *Lpf 94*: 5; *Grgy 85*: 15; *Grgy 03*: 14). Ett enligt min bedömning representativt citat från *Grgy 85* kan åskådliggöra den medborgerliga kodens uttryck i läroplanerna.

Gymnasiets undervisning och övriga verksamhet bör inriktas på att ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter som erfordras för en allsidig personlighetsutveckling och som behövs i samhället, i arbetslivet, vid yrkesval och för fortsatta studier samt för att skydda livsmiljön och naturen, sådana kunskaper och färdigheter som bidrar till att främja den internationella kulturen och de nationella värdena samt det internationella samarbetet och freden ävensom jämställdheten mellan könen. (*Grgy 85*: 15.)

Läroplanerna ser det dock inte som skolans uppgift att endast utbilda ungdomar till arbete och till att ta ansvar för samhället utan skolan är även en plats för individens egen utveckling. Så talar *Lpf 94* (s. 3) om skolan som ”mötesplats” och *Grgy 85* (s. 14) om att gymnasiet ska vara en stimulerande ”arbetsplats”.

Eftersom det går att påvisa större eller mindre inslag av alla koder i alla läroplaner, förefaller koderna påvisa ett efterhandsperspektiv (jfr Marklund 1987: 62). Inte heller är det enkelt att urskilja vilka mål och anvisningar som borde kategoriseras under den ena eller andra koden, vilket kan bero på att läroplanerna ofta uttrycker sig vagt. Det faktum att flera läroplanskoder kan appliceras på samma läroplan liksom att samma läroplanskod kan ligga kvar genom tiden i olika utgåvor av läroplaner motsäger i någon mån Lundgrens (1979: 84) föreställning om skilda läroplanskoder för olika tider (jfr Englund 2005: 110).

Kategorisering är i sig problematisk därför att det är svårt att dra gränser för kategoriernas innehåll och denna svårighet föreligger inte bara för Lundgrens utan även för Svingbys (1978: 21–26) och Morawskis (2010: 92–94) kategoriseringar. Dock bör inte samma problematik föreligga för Englund (2005: 117) medborgerliga kod, eftersom den kan betraktas som överordnad övriga koder. Värden av Lundgrens (1979: 100–101) kategorisering ligger i att en tilldelad kodtillhörighet kan synliggöra olika tendenser och tyngdpunkter i läroplaners utveckling och konstruktion, eftersom någon av koderna sannolikt dominerar läroplansdiskursen under en given period. En kategorisering av läroplaner enligt någon av ovanstående (Svingby 1978; Lundgren 1979; Englund 2005; Morawski 2010) kan dessutom ge kunskap om värderingar och intentioner (jfr Austin 1975: 98–101), den vilja, som ligger bakom planerna. Läroplanerna är resultat av en diskursiv maktkamp (jfr Egidius 2001: 21–23; Sundberg 2005: 13; Hellberg 2008: 34–35). Därför kan läroplaner i ett historiskt perspektiv ses som utslag av ett kollektivt minne, eftersom de påvisar vilka krav som staten ställt på utbildning vid olika tider. Var tid har behövt och behöver utbildning som svarar mot samhällets, statens, aktuella eller framtida behov och för att fylla dessa behov behövs utbildade medborgare som tar sitt ansvar för att göra detta (jfr Marklund 1987: 62).

6 RESULTAT OCH REFLEKTIONER

Syftet med min avhandling har varit att undersöka läro- och kursplaner för gymnasiet i Sverige och Finland genom att granska vilka mål och anvisningar som anförs och hur dessa uttrycks. Syftet har även varit att granska och urskilja inter- och intratextuella relationer mellan och inom de olika läro- och kursplanerna. Mina forskningsfrågor har hänfört sig till läro- och kursplanernas textuella, ideationella och interpersonella strukturer. De har gällt målens och anvisningarnas språkliga utformning, det tematiska innehållet i mål och anvisningar och sändarens relation till sin mottagare belyst genom granskning av texternas modalitet, agenstilldelning och auktoritet. Dessutom har syftet varit att urskilja vilken läroplanskod som respektive läro- och kursplan kan sägas ansluta sig till. Avsikten har alltså varit att påvisa karaktäristik och tendenser i läro- och kursplanerna.

I detta kapitel sammanfattas resultaten av min undersökning av läroplaner och av kursplaner i svenska som modersmål för gymnasiet i Sverige och Finland. De viktigaste resultaten sammanfattas även i punktform för en tydligare redovisning av dessa. Kapitlet avslutas med metodkritik och förslag till vidare forskning.

6.1 Resultat

Läroplanerna gör det som Hansén (1991: 37) och Marklund (1987: 66) säger, nämligen ger mål och riktlinjer för undervisningen. Om läroplaner betraktas som en *genre* (jfr Hellspong & Ledin 1997: 24; Lassus 2010: 41), är denna inte statisk när det gäller språklig och grafisk form utan mer när det gäller innehåll och intention. Dock är tendensen att kursplanerna i modersmålet har förändrats mer i ideationell struktur än själva läroplanen beroende på omvärldsförändringar såsom hänsynstagande till nya medier och ny teknologi med därav följande förändrad skrivkultur, ett vidgat textbegrepp, nya kommunikationsmönster och nya förpackningsformat för text.

Resultatet av min undersökning visar att statens utsagda vilja i gymnasiets läroplaner i grunden är densamma i både Sverige och Finland under den undersökta tidsperioden. Viljan är främst att utveckla eleven till en självständig och ansvarskännande individ som tar del i förandet av ett framtida, demokratiskt samhälle på humanistisk värdegrund (jfr Englund 2005: 117). Detta uppfattar jag som det makrotema som genomsyrar själva läroplanerna för gymnasiet. Förutom denna sociala fostran ska eleven också tillägna sig kunskaper och färdigheter, vilka anges i de olika ämnens kursplaner. Synen på individen

och det allmänna innehållet i läroplanerna har således inte förändrats i någon större utsträckning i styrdokumentet, vilket däremot språklig och grafisk presentationsform har gjort. Tendensen att statens vilja utsägs tydligare och mer imperativt i de senare läroplanerna förefaller till stor del bero på styrmodell, vilket betyder att övergången till målstyrning för gymnasiet är mer avgörande för likheter eller olikheter i läroplanernas utformning än vad den nationella kontexten för respektive läroplan är (jfr Marklund 1987: 87–89).

Min undersökning visar också att en manifest intertextualitet föreligger mellan finländska *Grgy 85*, *Grgy 03* och svenska *Lpf 94* i textuell, interpersonell och ideationell struktur, det vill säga den språkliga utformningen, modaliteten och innehållet har stora likheter. Intertextualiteten mellan dessa tre senare läroplaner å ena sidan och den äldre *Lgy 65* å andra sidan är inte lika manifest i textuell och interpersonell struktur, eftersom *Lgy 65* uttrycker sig något annorlunda och har en åtminstone på ytan annan modalitet. Detta betyder också att tidpunkten för en läroplans utgivande är avgörande för respektive plans karaktär, eftersom målstyrning i mer utpräglad form tillhör senare tiders läroplanskonstruktion (jfr Wahlström 2002: 33). En väsentlig orsak till manifest intertextualitet mellan *Grgy 85* och *Grgy 03* i alla tre strukturerna bör därför vara, förutom att de båda är finländska läroplaner, det korta tidsavståndet dem emellan och att båda styr genom fastställda mål. Dock är *Grgy 03* pregnantare och mer imperativ än *Grgy 85* och dessutom mer tilltalande layoutmässigt (jfr Melin 2000; Englund & Svensson 2003: 64). Intertextualiteten mellan dessa två finländska läroplaner är mer manifest än mellan de svenska *Lgy 65* och *Lpf 94*, vilka har mer olikartade framställningar men tematiskt hävdar liknande mål i värden, kunskaper och färdigheter. Således är den vertikala intertextualiteten svag i textuell struktur men starkare i ideationell struktur mellan dessa två svenska läroplaner. I interpersonell struktur är den vertikala intertextualiteten mellan *Lgy 65* och *Lpf 94* också relativt svag, eftersom statens vilja markeras explicitare och därmed tydligare i den senare planen.

Sammanfattningsvis är tendensen den att de textuella och interpersonella strukturerna har förändrats mer än vad den ideationella strukturen i läro- och kursplanerna har gjort. Intertextualiteten mellan läroplanerna är alltså mer manifest i den ideationella strukturen än vad den är i den textuella och interpersonella strukturen (jfr Fairclough 1992: 117; Hellspång 2001: 20; Lassus 2010: 35). Läroplanerna säger ungefär samma sak och behandlar samma eller liknande teman, men de har med tiden kommit att göra det på ett något annat sätt (jfr Svingby 1978: 202; Marklund 1987: 97–98; Thavenius 1991: 75). De antaganden om likheter och olikheter mellan läro- och kursplanerna som ställs i avhandlingens syfte (se avsnitt 1.1) har enligt min mening visat sig till stor del

vara relevanta. Resultatet av min undersökning indikerar att läroplanskonstruktion för gymnasiet skulle kunna vara mer obruten i finländskt utbildningsväsende än i svenskt, men här måste man beakta att de finländska läro- och kursplanerna *Grgy 85* och *Grgy 03* är mer samtida än de svenska *Lgy 65* och *Lpf 94*. Det är därför inte helt belagt att den utbildningspolitiska kontexten i Finland (jfr Hansén 1988: 24–26) eller den konstitutionella ramen (jfr Dahllöf, Lundgren & Siöo 1971: 102) har en större kontinuitet än i Sverige (jfr Richardson 2004). Däremot påvisar resultatet en kontinuitet för finländska gymnasieplaner från 1980-talets mitt till 2000-talets början.

Nedan följer en sammanställning av de viktigaste resultaten i min undersökning i punktform.

- Läro- och kursplanerna har förändrats mer i språklig och grafisk form än i innehåll och intention. Textens förpackningsformat har ändrats genom att mål och anvisningar i senare läro- och kursplaner oftare ges i punktform än i tidigare läro- och kursplaner. Textuell och interpersonell struktur har alltså förändrats mer än den ideationella.
- Anförda värden och värderingar i läroplanerna står genomgående på humanistisk och demokratisk grund, varför den ideationella strukturen är likartad och intertextualiteten i denna struktur manifest. Planerna har således samma makrotema.
- Läroplanernas vilja är att forma eleven till ansvarsställande samhällsmedborgare för ett framtida samhälle, vilket gör att läroplanerna med detta gemensamma makrotema generellt kan kategoriseras som tillhöriga en medborgerlig läroplanskod.
- De senare läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* ägnar mer utrymme åt etiska och moraliska frågor än vad de äldre planerna *Lgy 65* och *Grgy 85* gör.
- De äldre läroplanerna *Lgy 65* och *Grgy 85* ägnar mer utrymme åt organisatoriska angelägenheter än vad de senare *Lpf 94* och *Grgy 03* gör.
- De tre senare läro- och kursplanerna *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03* styr genom uppsatta mål och utsäger betydligt större antal explicita mål än *Lgy 65*. När anvisningar anförda med de modala hjälpverben *skall/ska*, *bör* och *borde* ses som mål är diskrepansen i antalet mål betydligt mindre.
- I interpersonell struktur har senare läro- och kursplaner en mer förpliktande modalitet än äldre planer relaterat till frekvensen av modala hjälpverb. De senare läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* har fler mål utsagda

med *skall/ska* än med *bör* och *borde* än de äldre planerna *Lgy 65* och *Grgy 85*.

- Utsagda mål i läro- och kursplanerna är i regel generella och vaga och lämnar stort utrymme för tolkning.
- Läroplanens styrmodell, regel- eller målstyrning, har större betydelse än kulturkontexten för utformning av själva läroplanen. Styrmodellen synes främst påverka textuell och interpersonell struktur.
- Eleven står i centrum för läro- och kursplanernas mål och anvisningar, vilket visar sig genom att *elev* och *studerande* är två av de mest frekventa substantiven.
- Utveckling av elevens kunskaper och färdigheter är ett centralt tema i läro- och kursplanerna.
- Alla läroplaner markerar att eleven ska uppleva en helhet med sin gymnasieutbildning.
- Läro- och kursplanerna ger vanligen agens till undervisningen eller läraren, men tendensen är att de två senaste läroplanerna *Lpf 94* och *Grgy 03* har fler områden där agens ges till eleven.
- Läro- och kursplanerna är styrdokument med intern och extern auktoritet.
- Det råder en manifest textuell intertextualitet i textuell struktur mellan *Lpf 94*, *Grgy 85* och *Grgy 03*, medan det mellan dessa tre läro- och kursplaner och *Lgy 65* råder en svagare intertextualitet i denna struktur.
- Läro- och kursplanerna använder sig av en tematisk och specificerande disposition.
- Anvisandet i läro- och kursplanerna görs vanligen i form av påstående som fungerar som uppmaningar.
- Språket i läro- och kursplanerna är sakligt konstaterande.
- Textens tilltal eller omtal är opersonligt.
- Lärare och elev är maskulinum i de äldre läroplanerna.

- Läroplanerna uppvisar en uppenbar intratextualitet inom respektive läroplan men också till sina respektive kursplaner i svenska som modersmål.
- Kursplanerna har förändrats mer än själva läroplanen i ideationell struktur. Olika teman ges olika vikt vid olika tider och nya teman infogas med andra fäsas ut.
- Alla kursplaner markerar svenskämnets helhet som viktig.
- Språk och litteratur är genomgående makroteman i alla kursplaner.
- Alla kursplaner betonar samverkan med andra ämnen även om de äldre planerna *Lgy 65* och *Grgy 85* ser skolans ämnesuppdelning som nödvändig av organisatoriska skäl.
- I kursplanerna är utveckling av elevens språkförmåga i tal och skrift ett markerat mål och tema.
- *Text* och *framställning* är centrala ord i kursplanerna.
- Skrivande av diskursiva texter betonas i alla kursplaner även om ett friare och mer litterärt skrivande också nämns.
- Alla kursplaner markerar vikten av goda och korrekta elevtexter även om detta är tydligast i den äldsta planen *Lgy 65*.
- Läraren ges en viktig roll som språkgranskare av elevens texter i *Lgy 65*. Den rollen är nedtonad i de tre senare kursplanerna som även anvisar processkrivande och kamratbearbetning.
- Mål och anvisningar om språkriktighet och språkvård är mest markerade i den äldsta kursplanen *Lgy 65*, som också är den enda kursplan som använder substantivet *fel* i mål och anvisningar gällande elevtexter.
- Kursplanerna i *Lgy 65*, *Grgy 85* och *Grgy 03* är de som tydligast hävdar nordiska grannspråk som tema medan *Lpf 94* är betydligt mer återhållsam.
- De finländska kursplanerna *Grgy 85* och *Grgy 03* har fler mål och anvisningar om temat finlandssvenska än de svenska *Lgy 65* och *Lpf 94*.

6.2 Avslutande reflektioner

Ett resultat av min undersökning som jag finner intressant och som jag särskilt vill framhålla, är att styrdokumenterna för det svenska och finländska gymnasiet i sak inte skiljer sig åt i den ideationella strukturen. Vad gäller de två senaste läroplanerna (*Lpf 94* och *Grgy 03*) finns knappast heller några större skillnader i de interpersonella och textuella strukturerna. Emellertid tycks det svenska respektive finländska gymnasiet ha lyckats olika med att implementera styrdokumentens mål och anvisningar, eftersom det enligt flera undersökningar (se t.ex. Uljens 2005) visar sig att det finländska gymnasiet når en högre kvalitet med sin utbildning än det svenska. Det är till och med så, att döma av tidningsartiklar (se t.ex. Jällhage 2009), att finländsk lärarutbildning är av så hög kvalitet att lärare utbildade i Finland importeras till Sverige såsom en kvalitetsmarkör för god utbildning. En slutsats är därför att traditioner på olika nivåer inom utbildningsväsendet förmodligen spelar en stor roll för utbildningens resultat och här synes Finland delvis ha vårdat en annan tradition än vad man gjort i Sverige. Tradition är beroende av sin kulturkontext och här kan man förmoda, även om detta inte beläggs i min undersökning, att i Finland uppskattas och värderas utbildning, bildning och lärarens och skolans viktiga roll och uppgift på ett annat sätt än i Sverige (jfr Hansén 1988: 10). Därmed är det inte sagt att utbildning inte värderas eller uppskattas i Sverige, men skillnader i kulturkontexternas värderingar gällande utbildning tycks ändå föreligga. Inte heller är olika utbildningstraditioner, som är baserade på en kulturkontexts värderingar och förväntningar, de enda förklaringarna till olika resultat av de båda ländernas utbildning. När de officiella föreskrifterna är liknande såsom i Sverige och Finland, borde det vara ett intressant område för framtida skol- och läroplansforskning att finna förklaringar till ländernas olika utbildningsresultat. Detta gäller i synnerhet som Finland av många betraktas som ett föredöme inom utbildning.

Var tid och vart samhälle har behov av utbildade människor och för detta krävs mål och anvisningar, det vill säga läro- och kursplaner. Av intresse för framtida forskning kan vara att mer utreda processen bakom framtagande av dessa dokument, något som alltså inte granskats i min undersökning. Frågor som söker svar kan vara följande: Vilka ingår i de grupper som har inflytande över läroplanskonstruktionen? Varför dessa? Vilka riktlinjer ges från statens sida om innehåll och språk? Hur överkommer man divergerande intressen i läroplanskonstruktionen? Svaren på dessa frågor kan möjligen vara till gagn för framtidens skola som kommer att få nya, officiella styrdokument med nya mål och riktlinjer, eftersom ett framtida samhälle kommer att kräva delvis andra kompetenser av individerna än vad dagens samhälle gör. På grund av teknisk och

social utveckling med ny teknologi och nya medier som förändrar vårt sätt att kommunicera och vårt sätt att förhålla oss till varandra och till omgivande kulturkontext (se t.ex. Säljö 2012: 243–247), blir antaganden om framtida läro- och kursplaner lätt av spekulativ art. Att den tekniska utvecklingen är snabb framgår av en debattartikel av Sven Öhman (2007) med rubriken ”Konsten att skriva och läsa dödsdömd redan i vår tid”. Öhman, professor emeritus i fonetik och lingvistik, menar att färdigheter som att läsa och skriva tynar bort, eftersom modern teknologi genom röststyrda datorer och ljudböcker gör sådana färdigheter mindre nödvändiga och därmed mindre intressanta för människor i gemen. Om Öhmans profetia besannas får det drastiska konsekvenser för läroplanskonstruktion och utbildning, särskilt för kursplanerna i svenska, eftersom hans råd är att skolan ska satsa på förmågan att uttrycka sig muntligt i offentliga sammanhang.

Dock har Carlgren och Marton (2000: 141, 220) säkert rätt när de påpekar att lärarnas uppgift i en framtida skola är att bidra till att eleverna lär sig, vilket sker genom problematisering av den kunskap som tidigare tagits för given (jfr Heith 2006: 15–17). Det är inte svårt att instämna i detta, eftersom dessa formuleringar är så pass vida att de inte säger något konkret om framtida utbildning. All utbildning har i olika tider bidragit till att någon lär sig något men förmodligen på mycket olika sätt (jfr Marklund 1987: 62), även om den av Heith (2006) efterlysta problematiseringen kan medföra ett perspektivskifte på läroplanskonstruktion och utbildning genom att dessa snabbare anpassas till förändringar och behov i omvärlden. Därmed skulle styrdokumentet behöva uppdateras snabbare och oftare, vilket får konsekvenser för kontinuiteten i arbetssituationen för elever och lärare men också för utbildningsanordnare. En sådan metod för läroplanskonstruktion är redan här, eftersom den nutida skolan i Sverige och Finland styrs genom uppställda mål som ska uppnås eller strävas efter. Statens vilja är ramen, medan aktörerna på fältet har att fylla ramen med innehåll. Om man behåller målstyrning och den resultatfokusering som följer av denna kan ramen antingen vidgas genom att ge färre och/eller vidare mål, vilket ökar utbildningsaktörernas frihet, eller så kan den krympas genom fler och mer detaljerade mål, vilket minskar aktörernas frihet. I det senare fallet kan styrning av skolan i realiteten närma sig regelstyrning, eftersom det utav mål och riktlinjer också är möjligt att indirekt utläsa regler (jfr Svingby 1978: 202; Marklund 1987: 97–98).

En förmodan från min sida är att oavsett formuleringar i framtida styrdokument kommer läraren även i framtiden att spela en inte obetydlig roll när det gäller att tolka och implementera läro- och kursplanernas mål och anvisningar (jfr Selghed 2006). Emellertid behöver läraren inte vara en lärare i fysisk mening ”IRL” (dvs. ”In Real Life”) utan han eller hon kan vara en maskin, en dator där läraren är ”on

line” i form av ett program. Så är fallet delvis redan i dag i skolan bland annat genom olika typer av distansundervisning. En ökad datorisering innebär att läroplanskonstruktörer kan samarbeta med programutvecklare för datorer och därmed på ett tidigt stadium tillförsäkra sig att styrdokumentet implementeras och följs. Inom fälten skola, läro- och kursplaner och undervisning och samspelet mellan dem och ny teknologi och framtida social utveckling borde det finnas gott om kommande forskningsuppgifter.

I avsnitt 1.2–1.3 diskuterar jag tänkbara problem rörande min metod och mitt material. Den komparativa metoden har gett ett angreppssätt på materialet som kan beskrivas som traditionellt och kan alltså ses som beprövad. Metoden har enligt min mening fungerat väl i relation till syfte och material genom att den lett till urskiljbara resultat som svar på forskningsfrågorna och genom att det valda materialet präglas av likvärdighet. Efter genomförd undersökning bedömer jag det också som försvarbart att se anvisningar anförda av de modala hjälpverben *skall*, *bör* och *borde* som mål: dels därför att dessa modala hjälpverb uttrycker en vilja från sändaren och en förpliktelse som läggs på mottagaren (skola/lärare/elev), dels därför att sådana anvisningars innehåll visar att sändaren vill att någon (eleven) uppnår något eller att någon (skolan/eleven) strävar mot något. Självfallet är jag också medveten om att andra språkliga och grafiska element i texternas olika strukturer kan vara nog så imperativa och förpliktande som dessa modala hjälpverb, vilket också påpekas i analysen ovan, men den i vissa styrdokument höga frekvensen av framför allt *skall/ska* ger besked om sändarens viljeinriktning med mål och anvisningar. Det medges att det kan vara ett problem att hålla distinktionen mellan mål och anvisning klar, eftersom alla anvisningar knappast är mål men den valda metoden har ändå lett till att bestämda och viktiga mål och teman i styrdokumentet har kunnat pekas ut.

Jag anser också att avhandlingens teoretiska utgångspunkter (se kapitel 3) varit relevanta i relation till syftet. Den skevhet som föreligger i kursplanematerialet på grund av att den omfattande kursplanen i svenska i *Lgy 65* inte granskats i sin helhet motverkas genom att granskningen av kursplanerna fokuserar bestämda områden. Kritik kan anföras mot urvalet av textdelar ur själva läroplanerna, eftersom jag för min granskning valt textdelar efter innehåll för att få en relevant jämförelse. En följd av detta är att textutdragens längd varierar mellan de olika läroplanerna. Denna snedhet i materialet motverkas av att relativ frekvens för förekomsten av de modala hjälpverben ges, vilket bör vara till fyllest eftersom dessa hjälpverb spelar en central roll i analysen.

Slutligen vill jag återge en passage som, kanske något överraskande, finns bland alla sakliga och ibland litet torra anvisningar i *Lgy 65* (s. 85–86) och som

uppvisar en mer avspänd attityd till undervisning. Anvisningen kan i någon mån sägas minska förpliktelsen hos övriga mål och anvisningar i läroplanen samtidigt som läroplansförfattarna till *Lgy 65* visar tillit till lärarens omdöme och erfarenhet att sköta undervisningen. Här kan man som läsare ana författarnas dröm om ett idealtillstånd i klassrummet där elever och lärare samarbetar i god stämning och med intresse för ämnet, ett tillstånd där det ges tid för eftertanke och där eleven har en dialog med läraren som såsom kunnig pedagog leder eleven vidare. Kanske är det önskade förhållandet inte möjligt särskilt ofta i skolans undervisning, men jag kan personligen tycka att sådana lektioner skulle vara utvecklande.

Det är inte nödvändigt, knappast ens riktigt lyckligt, att alla svensktimmar utnyttjas med ambitionen på helspänn. Viktigare än att alla områden av kursen blir täckta är att eleverna så ofta som möjligt får tillfälle att stanna i ro inför en text, fördjupa sig i den under lärarens försiktiga ledning utan jäkt och får blicken öppnad för dess innebörd och byggnad, om möjligt också för dess skönhet. Det kan bli stunder av glädje och stimulans, som väcker elevernas håg för läsning på egen hand – utanför skolkursen. (*Lgy 65*: 86.)

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Källor

Grunderna för gymnasiets läroplan 1985 (1986). Helsingfors: Skolstyrelsen.

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (2004). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>. Hämtat 18.12.2009.

Kursplan för SV1201 – Svenska A (1994). Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3205/titleId/SV1201%20-%20Svenska%20A>. Hämtat 18.12.2009.

Kursplan för SV1202 – Svenska B (1994). Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3206/titleId/SV1202%20-%20Svenska%20B>. Hämtat 18.12.2009.

Kursplan för SV1205 – Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation (1994). Skolverket. <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3310/titleId/SV1205%20-%20Svenska%20C%20-%20muntlig%20och%20skriftlig%20kommunikation>. Hämtat 18.12.2009.

Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (1994). <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000370031/target/Record%3Fk%3D1071>. Hämtat 18.12.2009.

Läroplan för gymnasiet (1965). Skolöverstyrelsens skriftserie 80. Stockholm: SÖ-förlaget, Skolöverstyrelsen.

Skolverket (2009b). *Svenska*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>. Hämtat 18.12.2009.

Litteratur

- Ajzen, Icek (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- Althusser, Louis (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation). I: *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: Monthly Review Press. 79–87.
- Allardt, Erik & Christian Starck (1981). *Språkgränser och samhällsstruktur. Finlandssvenskarna i ett jämförande perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Allén, Sture, Martin Gellerstam & Sven-Göran Malmgren (1989). *Orden speglar samhället*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Anderson, Benedict (1991). *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Andersson, Erik (1993). *Grammatik från grunden*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Andersson, Håkan (1983). Historik över det svenska åttafaldiga läroverket i Jakobstad 1904–1973. I: *Det svenska läroverket i Jakobstad 1904–1979*. Jakobstad: Staden Jakobstad.
- Andersson, Jan & Mats Furberg (1984). *Språk och påverkan*. Stockholm: Thales.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö universitet.
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. 2 upplagan. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Beijar, Kristina (1998). I: *Ett land två språk – den finländska modellen*. Kristina Beijar (red.). Esbo: Schildts. 37–52.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions*. 2 upplagan. London: Routledge.
- Björk, Lennart & Ingegerd Blomstrand (2010). *Tänka, tala, skriva. Elevbok med webbdel – skriftlig och muntlig kommunikation för Svenska A och B*. Lund: Studentlitteratur.
- Brink, Lars (1991). Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905–45. I: *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Jan Thavenius & Gun Malmgren (red.). Lund: Studentlitteratur. 184–198.
- Brodow, Bengt (1996). *Perspektiv på svenska. Del I Helheten*. Solna: Ekelunds förlag.

- Brunell, Viking (1992a). Skolans språkvårdande roll. I: *Ett gott mål. Modersmålet i skolan*. Viking Brunell, Sven-Erik Hansén & Christer Laurén (red.). Esbo: Editum. 36–48.
- Brunell, Viking (1992b). Introduktion. I: *Ett gott mål. Modersmålet i skolan*. Viking Brunell, Sven-Erik Hansén & Christer Laurén (red.). Esbo: Editum. 6–10.
- Carlgren, Ingrid (2012). Kunskap för bildning. I: *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.). Stockholm: Liber. 118–139.
- Carlgren, Ingrid & Ferenc Marton (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Christie, Clive (1998). *Race and Nation: A Reader*. London: Tauris.
- Clyne, Michael (1992). Pluricentric languages – Introduction. I: *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Michael Clyne (red.). Berlin & New York. 1–9.
- Collste, Göran (2010). *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Cooper, Robert L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahllöf, Urban, Ulf P. Lundgren & Margareta Siöö (1971). Reform implementation as a basis for curriculum theory: Three Swedish approaches. I: *Curriculum Theory Network 7*, 99–117.
- Dale, Erling Lars (2009). Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle. I: *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Erling Lars Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget. 187–213.
- Dewey, John (1999/1916). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Du Rietz, Lars, Ulf P. Lundgren & Olof Wennås (1987). *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Egidius, Henry (2001). *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elstad, Eyvind (2009). Styrning, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I: *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Erling Lars Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget. 116–153.

- Englund, Boel, Per Ledin & Jan Svensson (2003). Sakprosa – vad är det? I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Boel Englund & Per Ledin (red.). Lund: Studentlitteratur. 35–59.
- Englund, Boel & Jan Svensson (2003). Sakprosa och samhälle. I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Boel Englund & Per Ledin (red.). Lund: Studentlitteratur. 61–89.
- Englund, Boel, Britt Hultén, Karin Mårdsjö Blume & Selander, Staffan (2003). Texters auktoritet. I: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Boel Englund & Per Ledin (red.). Lund: Studentlitteratur. 161–180.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas & Ann Quennerstedt (2008). Linking curriculum theory and linguistics: the performative use of 'equivalence' as an educational policy concept. I: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, no. 6, 713–724.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. 2 upplagan. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Forsberg, Eva (2012). Kunskapssyn i omvandling? I: *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.). Stockholm: Liber. 225–241.
- Furuland, Lars (1987). ”Lyssna till den granens susning...” Om en läsebok som folkuppfostrare. I: *Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademiens Årsbok 1987*. 111–125.
- Garne, Birgitta (2002). Skolan, språket och de nationella proven. I: *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*. Birgitta Garne (red.). Uppsala: Hallgren & Fallgren. 9–21.
- Geber, Erik (2007). Variation och särdrag i läroplanerna. I: *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Geber, Erik & Catharina Lojander-Visapää. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. http://www.edu.fi/julkaisut/gymnasierna_final_2.pdf. Hämtat 16.6.2009.
- Geber, Erik & Catharina Lojander-Visapää (2007). *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. http://www.edu.fi/julkaisut/gymnasierna_final_2.pdf. Hämtat 16.6.2009.

- Geijerstam, Åsa af (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gellerstam, Martin (1989a). Ordförrådet som samhällspegel. I: *Orden speglar samhället*. Allén, Sture, Martin Gellerstam & Sven-Göran Malmgren. Stockholm: Allmänna förlaget. 11–15.
- Gellerstam, Martin (1989b). Språkliga reflexer av samhällstrender. I: *Orden speglar samhället*. Allén, Sture, Martin Gellerstam & Sven-Göran Malmgren. Stockholm: Allmänna förlaget. 33–55.
- Gellner, Ernest (1997). *Stat, nation, nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Goodlad, John I. (1979). Introduction: The Study of Curriculum Practice. I: *Curriculum Inquiry*. John I. Goodlad et al. McGraw-Hill Book Company. 1–15.
- Goodlad, John I., Frances M. Klein & Kenneth A. Tye (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I: *Curriculum Inquiry*. John I. Goodlad et al. McGraw-Hill Book Company. 43–76.
- Gullberg, Tom (2007). *Gymnasiets röst. En utredning om de finlandssvenska gymnasierna – ur deras egen synvinkel*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Gunnarsson, Britt-Louise (1992). *Skrivande i yrkeslivet. En sociolingvistisk studie*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Michael (1999). Text och textobjekt. I: *Textanalys*. Carl Anders Säfström & Leif Östman (red.). Lund: Studentlitteratur. 37–56.
- Halila, Aimo (1949). *Suomen kansakoululaitoksen historia I–IV*. Helsinki: WSOY.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hansén, Sven-Erik (1988). *Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmålsämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866–1927*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hansén, Sven-Erik (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hansén, Sven-Erik (1992). Modersmålsämnets väg in i skolan. I: *Ett gott mål. Modersmålet i skolan*. Viking Brunell, Sven-Erik Hansén & Christer Laurén (red.). Esbo: Editum. 50–62.

- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö: Malmö högskola.
- Heith, Anne (2006). *Texter – Medier – Kontexter. Introduktion till textanalys på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellberg, Staffan (2008). Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska. I: *Språk och stil* 18, 5–37.
- Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart & Per Ledin (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Örebro: Örebro universitet.
- Hultman, Tor (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Utgiven av Svenska Akademien. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Hägg, Göran (1984). *Kupésamhället. Kultur, språk och humanism i det byråkratiska systemet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Iisalo, Taimo (1979). *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Jarlén, Leif (1995). *2000-talets gymnasium – ny läroplan och nytt betygssystem*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Josephson, Olle (2002). Språknämndernas roll, framtid och uppgifter. En självvrannsakande språkvårdsenkät. I: *Språk i Norden, Sprog i Norden 2002*. Årsskrift för nordiskt Sprogråd og sprognævnene i Norden. Henrik Holmberg (huvudred.). Oslo: Novus. 7–22.
- Josephson, Olle (2012). Språkvetenskapen och svenskämnet i ett hundraårsperspektiv. I: *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*. Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.). Stockholm: Svenskläraryöreningen. 81–99.
- Jussila, Osmo (1980). Förfinskning och förryskning. Språkmanifestet år 1900 och dess bakgrund. *Historisk tidskrift för Finland* 65, 1–17.
- Jällhage, Lenita (2009). Finländska lärare ska lyfta svenska elever. I: *Dagens Nyheter* 13.6. 2009. <http://.dn.se/nyheter/sverige/finlandiska-larare-ska-lyfta-svenska-elever>. Hämtat 1.2.2013.

- Kamens, David H. (2012). *Beyond the Nation-State: The Reconstruction of Nationhood and Citizenship*. Bingley: Emerald.
- Karseth, Berit & Kirsten Sivesind (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I: *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Erling Lars Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget. 23–61.
- Kovero, Camilla & Monica Londen (2009). *Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå: Umeå universitet.
- Kuikka, Martti T. (2005). Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa: professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. I: *Journal of Teacher Research*. Eira Korpinen (red.). Jyväskylä. 1–18. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf. Hämtat 5.11.2012.
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Krook, Ragnar (1949). *Vasa Svenska Lyceum 1874–1949*. Särtryck av historiken. Historik av Ragnar Krook och skolminnen av forna lyceister. Vasa: Svensk-Österbottniska samfundet.
- Kyöstiö, Oiva K. (1987). Finland. I: *Från förskola till högskola i olika länder. Introduktion till komparativ pedagogik*. Sverker Lindblad & Erik Wallin (red.). Lund: Studentlitteratur. 35–50.
- Lahdenperä, Pirjo (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I: *Värdegrund och svensk etnicitet*. Göran Linde (red.). Lund: Studentlitteratur. 116–137.
- Lainio, Jarmo (2007). Tvåspråkighet och språkkontakter i Sverige – gammalt fenomen, nya utvecklingar. I: *Sociolingvistik*. Eva Sundgren (red.). Stockholm: Liber. 258–309.
- Lassus, Jannika (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet.

- Leinonen, Therese & Marika Tandefelt (2000). *Svenskan i Finland, ett språk i kläm? Unga finlandssvenskars modersmål*. Helsingfors: Svenska handelshögskolan.
- Lindblad, Sverker (1980). *Skola och förändring. Till frågan om utbildningspolitik – utbildningsreformer och pedagogiskt utvecklingsarbete*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo & Ulf P. Lundgren (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, Agneta (2001). Moralfostran i svensk obligatorisk skola. I: *Värdegrund och svensk etnicitet*. Göran Linde (red.). Lund: Studentlitteratur. 26–53.
- Linné, Agneta (2010). *Lärarytelse i historisk belysning*. Bromma: TAM-Arkiv, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, SFHL och Stiftelsen SAF.
http://www.lararnashistoria.se/article/lararytelsens_historia. Hämtat 25.5.2012.
- Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.
- Lyngfelt, Benjamin & Camilla Wide (2009). Svenskan i Finland, grammatiken och konstruktionerna. I: *Konstruktioner i finlandssvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter*. Camilla Wide & Benjamin Lyngfelt (red.). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. 11–43.
- Lönnroth, Harry (2009). Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. I: *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Kirsten M. Berg, Kaj Borg, Eva Ingman, Minna Sandelin & Anne-Maj Åberg (utg.). Åbo: Åbo universitet. 98–113.
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43995/festskrift-sundman.pdf?sequence=1>. Hämtat 14.12.2012.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.

- Malmgren, Gun (1999). Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: *Svenskämnets historia*. Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur. 90–118.
- Marklund, Sixten (1968). *Gymnasiet – skola i förvandling*. Stockholm: Bonniers.
- Marklund, Sixten (1987). *Från reform till reform. Skolsverige 1950–1975. Del 5 Läroplaner*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Martinsson, Bengt-Göran (1991). Gymnasiets litteratursyn vid sekelskiftet. I: *Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur. 173–183.
- Martinsson, Bengt-Göran (2012). Reaktion och aktion i svenskämnets intresse. Svenskläraryrkeförbundet strategier för utbildningspolitisk påverkan 1960–2000. I: *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*. Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.). Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet. 16–35.
- McRae, Kenneth (1999). *Conflict and Compromise in Multilingual Societies. Finland*. 2nd edition. Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters och Wilfrid Laurier University Press.
- Melin, Lars (2000). *Språk som syns. Om den grafiska formens samspel med verbalt språk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Melin-Köpilä, Christina (1996). *Om normer och normkonflikter i finlands-svenskan. Språkliga studier med utgångspunkt i nutida elevtexter*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Migrationsinfo (2011). <http://www.migrationsinfo.se/migration/sverige>. Hämtat 21.1.2011.
- Mill, John Stuart (2001/1863). *Utilitarianism*. London: The Electric Book Company. <http://www.elecbook.com>. Hämtat 13.6.2012.
- Morawski, Jan (2010). *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro universitet.
- Myndigheternas skrivregler* (2009). 7 upplagan. Regeringskansliet. Stockholm: Fritzes. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/15/83/7be35768.pdf>. Hämtat 16.1.2013.
- Nationalencyklopedin* (1993). Band 12. Uppslagsord: läroämne. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nationalencyklopedin* (1994). Band 15. Uppslagsord: pedagogi. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.

- Nationalencyklopedin* (1995). Band 18. Sixten Marklund. Uppslagsord: trivialskola. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nationalencyklopedin* (2012). Uppslagsord: auktoritet. <http://www.ne.se/lang/auktoritet>. Hämtat 10.1.2012.
- Nationalencyklopedins ordbok* (1995). Band 1. Uppslagsord: anvisning och etik. Göteborg och Höganäs: Språkdata och Bokförlaget Bra Böcker.
- Nationalencyklopedins ordbok* (1996). Band 2. Uppslagsord: modersmål och mål. Band 3. Uppslagsord: uppgift. Göteborg och Höganäs: Språkdata och Bokförlaget Bra Böcker.
- Nikula, Kristina (1988). Finlandssvenska – vad är det? I: *Svenskans beskrivning 16*. Förhandlingar vid sammankomst för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning. Linköping den 22–23 oktober 1987. Per Linell, Viveka Adelswärd, Torbjörn Nilsson & Per A. Pettersson (utg.). Linköping: Universitetet i Linköping. 370–385.
- Nordman, Marianne (1986). Modalitet i några facktexter. I: *Arkiv för nordisk filologi* 101, 194–210.
- Nordman, Marianne (1992). *Svenskt fackspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nya Läroverksstadgan med flera nya författningar rörande rikets allmänna läroverk jämte aflöningsstabeller* (1905). B. J:son Bergqvist (utg.). Stockholm: Norstedt.
- Nyholm, Sara (2012). *Närpes ungdomars intraspråkliga beteende. En attitydundersökning med framtidsperspektiv*. Vasa: Vasa universitet.
- Nyström, Catharina (1996). *Skrivandet, kursplanerna och läromedlen. En studie av gymnasieskolans läromedel i svenska 1970–1995*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Ingegerd (2004). Oro för modersmålsresultaten i studentexamen i Finland. I: *Språk i Norden, Sprog i Norden 2004*. Årsskrift för Nordisk språkråd og språknemdene i Norden. Torbjørg Breivik (huvudred.). Oslo: Novus. 39–58.
- OAJ (2008). *Lärarutbildningen i Finland*. Undervisningens fackorganisation. Helsingfors. http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTER

NET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ_OPETTKOULSU
OM_RUO_08.PDF. Hämtat 4.11.2012.

- Ong, Walter J. (1991). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Palviainen, Åsa (2011). *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. Magma-studie 3. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma. <http://www.magma.fi/magma-media/frivillig-svenska>. Hämtat 4.5.2011.
- Rejman, Katarina (2012). E-postkommunikation 5.10.2012.
- Richardson, Gunnar (1963). *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. 7 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Schybergson, Anita (1986). Undervisning i svenska som modersmål i finländska skolor. I: *Finlandssvenska – rikssvenska i svenskundervisningen i Finland*. Hanaholmens kulturcentrum 6–8 januari 1986. Helsingfors: Nordiska språk- och informationscentret.
- Searle, John (1999). *Mind, language and society. Doing philosophy in the real world*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Selander, Staffan (2001). Läroplan och sociala intressen. Exemplet fysikundervisning. I: *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier*. Björn Melander & Björn Olsson (red.). Lund: Studentlitteratur. 121–147.
- Selander, Staffan & Theo van Leeuwen (1999). Vad gör en text? I: *Textanalys*. Carl Ander Säfström & Leif Östman (red.). Lund: Studentlitteratur. 177–203.
- Selghed, Bengt (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Malmö: Liber/Gleerup.
- Skollagen, skolstadgan och andra bestämmelser rörande undervisning vid skolor under skolstyrelsens förvaltning* (1964). Frenne Frankman (utg.). Lund: H. Ohlsson. § 1.

- SFS 1985:1100. Skollag.* Utbildningsdepartementet. 9 kap., § 2). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningsamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/.
- SKOLSFS 2000:14.* Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet arbetsliv i gymnasieskolan. § 2. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=655>. Hämtat 24.9.2009.
- Skolverket (2008). *Så styrs skolan.* <http://www.skolverket.se/sb/d/1597/d/1597>. Hämtat 24.9.2009.
- Skolverket (2009a). *De nationella styrdokumentet.* <http://www.skolverket.se/sb/d/1598> Hämtat 24.9.2009.
- Skolverket (2009c). *Efterfrågade mått.* <http://www.skolverket.se/sb/d/1717/a/15939#paragraphAnchor3>. Hämtat 24.9.2009.
- Skolverket (2009d). *Ordlista och facktermer.* <http://www.skolverket.se/sb/d/1248/a/5284#paragraphAnchor5>. Hämtat 10.8.2009.
- Skolverket (2009e). *Kursplaner och betygskriterier.* <http://www.skolverket.se/sb/d/1294>. Hämtat 2.6.2009.
- Skolverket (2010). *Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2009/10.* <http://www.skolverket.se/sb/d/1718>. Hämtat 28.8.2011.
- Skolverket (2011a). *Skolor och elever läsåret 2010/11.* http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.1862/2.4391/2.4392. Hämtat 28.8.2011.
- Skolverket (2011b). *Gymnasieutbildning.* <http://www.skolverket.se/sb/d/2771>. Hämtat 24.1.2011.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning.* Stockholm: Fritzes.
- Språkrådet (2011a). Institutet för språk och folkminnen. <http://www.sprakradet.se/7045#item100100>. Hämtat 21.1.2011.
- Språkrådet (2011b). Ska eller skall. <http://www.sprakradet.se/9837>. Hämtat 16.1.2012.
- Statistiska centralbyrån (2012). *Befolkningsstatistik.* http://www.scb.se/Pages/Product___25785.aspx. Hämtat 4.11.2012.
- Statistikcentralen (2011). *Utbildning.* http://www.stat.fi/til/kou_sv.html. Hämtat 26.8.2011.

- Statistikcentralen (2012). *Befolkningsstruktur 2011*. http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_sv.html. Hämtat 4.11.2012.
- Statsrådets förordning (955/2002)*.
- Studentexamensnämnden (2009). *Studentexamen i Finland*. Studentexamen 150 år. Helsingfors. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/>. Hämtat 19.3.2009.
- Studentexamensnämnden (2012). *Studentexamen i Finland*. Statistikpublikation 2011. Helsingfors <http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/statistikpublikation2011>. Hämtat 5.12.2012.
- Sundberg, Daniel (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Supplement 80. Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70 (1982)*. Dnr S 81:491. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Svartvik, Jan (2000). *Engelska – öspråk, världsspråk, trendspråk*. 2 kartonnage-upplagan. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Svedner, Per Olov (1981). *Svenska med innehåll. Metodik för högstadiet och gymnasieskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Svedner, Per Olov (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv. En didaktisk-metodisk handledning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Svenska Akademiens grammatik. 1 Inledning; Register (1999)*. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg, Erik Andersson & Lisa Christensen. Stockholm: Svenska Akademien.
- Svenska Akademiens grammatik. 2 Ord (1999)*. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg, Erik Andersson & Lisa Christensen. Stockholm: Svenska Akademien.
- Svenska Akademiens grammatik. 4 Sats och meningar (1999)*. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg, Erik Andersson & Lisa Christensen. Stockholm: Svenska Akademien.
- Svenska Modersmålslärares föreningen i Finland rf (2013)*. Om SMLF. <http://www.smlf.fi/om-smlf/>. Hämtat 22.1.2013.
- Svenskan som EU-språk (2000)*. Björn Melander (red.). Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 30. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Svensson, Sonja (1983). *Läsning för folkets barn*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Säljö, Roger (2012). Digitala medier, appifiering och arenor för lärande – från lertavlor till surfplattor. I: *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*. Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.). Stockholm: Svenskläraryrket. 234–249.
- Tandefelt, Marika (1988). *Mellan två språk. En fallstudie om språkbevarande och språkbyte i Finland*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Tandefelt, Marika (1992). Språklig variation i samhället. I: *Ett gott mål. Modersmålet i skolan*. Viking Brunell, Sven-Erik Hansén & Christer Laurén (red.). Esbo: Editum. 13–23.
- Tarschys, Karin (1955). *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Teleman, Ulf (1979). *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber.
- Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Teleman, Ulf (2003). *Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Tema Modersmål* (2011). <http://www.modersmal.net>. Hämtat 21.1.2011.
- Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (1999a). Traditioner och förändringar. I: *Svenskämnets historia*. Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur. 11–20.
- Thavenius, Jan (1999b). Modersmålet – redskap eller bildningsmedel? I: *Svenskämnets historia*. Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur. 21–34.
- Thavenius, Jan (1999c). Gymnasiets litterära kanon. I: *Svenskämnets historia*. Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur. 119–136.

- Thavenius, Jan (1999d). Nationalspråket. I: *Svenskämnets historia*. Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur. 137–146.
- Thelander, Mats (1974). *Grepp och begrepp i språkociologin*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorén, Birger (1963). Studentexamen 1864–1963. I: *Studentexamen 100 år*. C. E. Sjöstedt (red.). Stockholm: Natur och Kultur. 9–73.
- Thors, Holger (1986). *Vi finlandssvenskar och vårt svenska språk*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Topelius, Zacharias (1875). *Läsebok för de lägsta läroverken i Finland. Andra kursen: Boken om vårt land*. Helsingfors: G. W. Edlund.
- Turkle, Sherry (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Törnudd, Klaus (1978). *Svenska språkets ställning i Finland*. Helsingfors: Holger Schildts.
- Ulfgard, Maria (2012). Den polyparadigmatiska modersmålläraren: Inte ”antingen eller” utan ”både och”. Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet. I: *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Nikolaj Frydensberg Elf & Peter Kaspersen (red.). Oslo: Novus. 122–145.
- Uljens, Michael (2005). *PISA-resultaten i Finland. Perspektiv på och förklaringar till framgången*. <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/PISA.pdf>. Hämtat 31.1.2013.
- Ullstad, Evert (1963). Modersmålet. I: *Studentexamen 100 år*. C. E. Sjöstedt (red.). Stockholm: Natur och Kultur. 90–106.
- Utbildningsstyrelsen (2010). *Om oss*. http://www.oph.fi/om_oss. Hämtat 8.10.2010.
- Utbildningsutskottets betänkande (1996/97:UbU12). http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Hemsprak_GK01UbU12/. Hämtat 4.7.2013.
- Wahlström, Ninni (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro universitet.
- Westman, Margareta (1974). *Bruksprosa: en funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup.

- Vidjeskog, Sonja (2006). Mål och verklighet. En språkgranskares tankar kring studenternas svenska vid Åbo Akademi. I: *Vårt bästa arv: festskrift till Marika Tandefelt den 21 december 2006*. Ann-Marie Ivars (red.). Helsingfors: Svenska handelshögskolan. 304–315.
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wollin, Lars (2004). När svenskan blev ett skriftspråk. I: *Signums svenska kulturhistoria. Medeltiden*. Jakob Christensson (red.). Lund: Signum. 401–415.
- Öhman, Sven (2007). Konsten att skriva och läsa dödsdömd redan i vår tid. I: *Dagens Nyheter* 26.1. 2007. <http://www.dn.se/DN/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=610252>. Hämtat 1.3.2007.

BILAGOR

Bilaga 1. Ur: Läroplan för gymnasiet (1965).

MÅL OCH RIKTLINJER

1. Grundskolan - Gymnasiet

1.1. Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar.

Så lyder skollagens första paragraf. Den gäller *all* undervisning av barn och ungdom, som bedrivs genom samhällets försorg, den må vara frivillig eller obligatorisk. Bestämmelsen är alltså tillämplig på gymnasiet i lika mån som på grundskolan.

Vid gymnasiet skall liksom vid grundskolan den enskilde eleven stå i centrum för skolans fostrande verksamhet. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktpunkten för skolans arbete. Det innebär, att skolan med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa. Skolan skall ge *individuell* fostran.

Den enskilda människan är i sin kontakt med omvärlden också medmänniska och medborgare. Hon är medlem av familj och kamratkrets, och hon är samhällsmedlem. För att hon skall kunna finna sig till rätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sitt liv som framtida familjebildare och aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning. Gymnasiet måste därför liksom redan grundskolan också ge *social* fostran. Skolans sociala fostran skall

grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som i en tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift, också för den sociala fostran, som skolans verksamhet skall omfatta.

1.2. I läroplanen för grundskolan, avsnittet mål och riktlinjer, har fastslagits, att skolans arbete skall anpassas såväl till den enskilde elevens utveckling och möjligheter som till samhällets utveckling och att det gemensamma ansvaret och intresset för de ungas utveckling och fostran bör förena hem, skola och samhälle i ett fruktbarande samarbete. Vidare har skolans personlighetsfostrande uppgift starkt betonats. Vad i grundskolans läroplan, avsnittet mål och riktlinjer, sägs i här nämnda hänseenden samt angående samspelet mellan skola och samhälle äger tillämpning jämväl på gymnasiet.

För gymnasiet skall i fråga om individuell och social fostran, däri inbegripet personlighetsfostran och omtanke om elevernas mentala och kroppsliga hälsa, gälla samma principer som fastställts i läroplanen för grundskolan, avsnittet mål och riktlinjer.

Vad i läroplanen för grundskolan, avsnittet mål och riktlinjer, sägs om tim- och kursplaner, om undervisningsformer och arbetssätt, om undervisningsmetoder och undervisningsprinciper gäller också för gymnasiet.

Bilaga 2. Ur: Grunderna för gymnasiet läroplan 1985 (1986).

3.2 Gymnasiets mål

Enligt gymnasielagen meddelar gymnasiet allmänbildande undervisning och dess undervisning och övriga verksamhet bör ha som mål att fostra eleverna till harmoniska, sunda, ansvarskännande, självständiga och kreativa människor och samhällsmedlemmar med samarbetsförmåga och fredsvilja.

Gymnasiets undervisning och övriga verksamhet bör inriktas på att ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter som erfordras för en allsidig personlighetsutveckling och som behövs i samhället, i arbetslivet, vid yrkesval och för fortsatta studier samt för att skydda livsmiljön och naturen, sådana kunskaper och färdigheter som bidrar till att främja den internationella kulturen och de nationella värdena samt det internationella samarbetet och freden ävensom jämställdheten mellan könen.

[---]

Då man strävar till att fostra gymnasieeleven till en harmonisk, sund, ansvarskännande, självständig, kreativ, samarbetsvillig och fredsälskande människa eller till att ge honom de färdigheter han behöver för en allsidig utveckling av personligheten, skall man beakta elevens ålder. Gymnasiets elever är i normala fall 16-18 år gamla och befinner sig i ett skede då allting börjar klarna upp efter puberteten. Gymnasietiden är ett viktigt led i elevens personlighetsutveckling. Hans världsbild vidgas, hans känsloliv är starkt och han upplever allting mycket intensivt.

Elevens åldersstadium är gynnsamt för utvecklande av elevens värderingar och hans förståelse av etiska problem och nyanser. Inom varje disciplin finns en speciell värdehierarki som man i detta skede kan behandla på det sätt som man i vuxenvärlden närmar sig problem. Speciell vikt läggs vid människovärdet och de mänskliga rättigheterna samt vid individens växelverkan med andra människor, naturen och kulturen. Man betonar de verkningar som fattade beslut har för andra människor, samhället och naturen samt det ansvar som dessa beslut för med sig.

Att förmedla kulturarvet innebär inte endast att förmedla kunskap om tidigare generationers kultur. Det innebär även att eleven själv får uppleva kulturen inom dess olika områden. Härigenom utvecklas elevens beredskap att vårda och utveckla kulturarvet i det egna arbetet och inom den egna intressesfären. Genom att bredda elevens kulturella bakgrund förbereder skolan individen för de krav som arbetslivet ställer, men ger honom också möjligheter att uppleva en rik och mångsidig fritid.

Bilaga 3. Ur: *Läroplan för de frivilliga skolformerna LPF 94* (s. 3).

1. Skolans värdegrund och uppgifter

1.1 GRUNDLÄGGANDE VÄRDEN

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§).

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Förståelse och medmänsklighet

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen.

Bilaga 4. Ur: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* (s. 14).

2.1 GYMNASIEUTBILDNINGENS UPPGIFT

Gymnasiet bygger vidare på den grundläggande utbildningens undervisning och fostran. Gymnasieutbildningens uppgift är att ge en bred allmänbildning. Den skall ge tillräckliga färdigheter för fortsatta studier som bygger på gymnasiets lärokurs. De kunskaper och färdigheter som de studerande tillägnat sig i gymnasiet påvisas genom avgångsbetyget från gymnasiet, studentexamensbetyget, gymnasiediplom och övriga morsvarande prestationer.

Gymnasiet skall ge de studerande färdighet att möta utmaningar i samhället och i omvärlden och förmåga att granska frågor ur olika synvinklar. De studerande skall vägledas till ansvars-kännande medborgare som fullföljer sina skyldigheter i samhället och i arbetslivet i framtiden. Gymnasieundervisningen skall utveckla och stödja de studerandes självkänedom och deras mognad till vuxna människor samt sporra dem till livslångt lärande och ständig personlig utveckling.

2.2 GRUNDLÄGGANDE VÄRDERINGAR

Gymnasieundervisningens grundläggande värderingar bygger på den finländska bildnings-traditionen som utgör en del av det nordiska och det europeiska kulturarvet. I gymnasiet bör man lära sig att värna om, bedöma och förnya kulturarvet. De studerande bör fostras till tolerans och internationellt samarbete.

Undervisningen i gymnasiet skall utgå från värde för livet och respekt för de mänskliga rättigheterna. Bildningsidealet är en strävan efter sanning, mänsklighet och rättvisa. Gymnasieutbildningen skall främja en öppen demokrati, jämlikhet och välfärd. De studerande skall ses som individer som själva bygger upp sitt lärande, sina kunskaper och sin världsbild. Undervisningen skall beakta att människan iakttar och strukturerar verkligheten med alla sinnen.

I fostran betonas samarbete, positiv samverkan och ärlighet. Målet är att de studerande skall lära känna sina rättigheter och skyldigheter och mogna till vuxna som tar ansvar för sina handlingar och sina val. Under gymnasietiden skall de lära sig att se att framtiden byggs genom gemensamma beslut och arbete.

Gymnasieundervisningen skall sporra de studerande att upptäcka motsättningar mellan uttalade värderingar och verkligheten och att kritiskt granska olika möjligheter och missförhållanden i det finländska samhället och i den internationella utvecklingen. Under gymnasietiden skall de studerande få en nyanserad uppfattning om medborgarnas grundläggande rättigheter i Finland, i Norden och i Europeiska unionen, om vad dessa rättigheter innebär i praktiken och om hur de upprätthålls och utvecklas. Gymnasiet skall betona principerna för en hållbar utveckling och ge de studerande färdighet att möta utmaningarna i en föränderlig värld.

Gymnasiets värdegrund fördjupas genom temaområdena i punkt 5.2. Dessa innehåller ställningstaganden och värderingar i aktuella frågor som utgör utmaningar för all fostran och undervisning.

Frågor som är väsentliga för det egna gymnasiet skall konkretiseras i läroplanen. De grundläggande värderingarna skall synas i gymnasiets verksamhetskultur, i målen och innehållet för alla läroämnen och i skolarbetets organisation.

Bilaga 5. Anföringsfraser i kursmål kopplade till översatsen ”Kursen syftar till” (Grgy 85 s. 60–67).

Kursen syftar till

att utveckla elevernas (10 mål)

förmåga (8+1=9 mål)

- att delta i organiserandet och genomförandet av ett grupparbete
- att tillämpa insikter i grammatik vid övningar i muntlig och skriftlig framställning samt vid bedömning av språkriktighetsfrågor
- att avpassa sitt eget språkbruk efter situationens krav
- att analysera skönlitterära texter både utgående från själva texten och med beaktande av utomlitterära faktorer
- att urskilja och bedöma argument i talade eller skriven text
- att aktivt och självständigt föra fram sina åsikter i tal och skrift
- att utveckla elevernas förmåga att förstå talad och skriven moderna danska och norska
- att analysera litteratur både utgående från själva texten och med beaktande av biografiska och historiska fakta
- OCH att utveckla deras förmåga att iaktta olika litterära stilmedel

läsvana och intresse (1 mål)

- för skönlitteratur och litteraturkunskap

uttrycksförmåga (1mål)

- i tal och skrift

att ge eleverna (7 mål)

övning (4 mål)

- att självständigt formulera en uppgift eller ett problem
- att organisera och genomföra ett projekt
- att redovisa för arbetsresultat i muntlig, skriftlig och visuell form

riklig övning i muntlig och skriftlig framställning

kännedom (2 mål)

- om klassiker från olika tider och olika länder
- om huvuddragen av den svenska litteraturens utveckling motbakgrunden av strömningar inom västerländsk litteratur

en uppfattning (1 mål) om den språkliga variationen

att fördjupa elevernas (6 mål)

- kännedom om svenskans grammatiska struktur samt om den grammatiska terminologin
- kännedom om språkvårdens uppgifter, argument och arbetsformer
- kännedom om grundläggande begrepp inom litteraturvetenskapen
- kännedom om särdrag som utmärker några vanliga varianter av svenska språket
- kännedom om litteraturens huvudformer
- kännedom om de nordiska grannländernas språk och litteratur

att eleverna får kännedom om (4 mål)

- det typiska i olika litterära stilepoker
- med vilka medel den språkliga argumentationen arbetar
- hur betydande litterära verk påverkat samtiden eller framtiden
- huvuddragen av det svenska språket och de andra nordiska språkens historiska utveckling samt om deras släktskap med andra språk

att skapa (hos eleverna) (2 mål)

- förståelse för litteraturens former och innehåll under olika tider och i olika kulturer
- en kritisk, självständig hållning till information och påverkan

att öka (2 mål)

- elevernas förmåga att tillgodogöra sig texter på äldre svenska
- förståelsen av klassiska verk som på en gång allmänmännsliga och tidstypiska dokument

att befästa (1 mål)

- de grundläggande kunskaperna och färdigheterna för de fortsatta studierna i modersmålet

att vänja eleverna vid (1 mål)

- självständigt, problemorienterat arbete i samverkan med andra