

Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska

Annbritt Palo & Lena Manderstedt

The Swedish school is facing a number of structural and didactic changes. New syllabi have been adopted for the compulsory and the upper secondary school, as well as a new grading system. The aim of this article is threefold. Firstly, we aim to present previous research concerning the teaching of language and writing. Secondly, we aim to analyse the new syllabi in Swedish. Finally, we aim to problematize and discuss these syllabi in the light of previous research. The new syllabi show a progression in the teaching of language and writing, where the indicated text production among the youngest pupils is related to the everyday domain, and the indicated text production for older pupils gradually change into the specialized and the critical/reflexive domains. The article discusses the slight asymmetry between the general objectives for Swedish as a school subject, the central content as it is presented in the syllabi and the assessment criteria in the syllabi for the upper secondary school.

Key words: syllabuses, compulsory school, upper secondary school, Swedish, teaching of language and writing

Annbritt Palo & Lena Manderstedt, Luleå tekniska universitet/Luleå University of Technology, PhD students in Swedish, Specialization in Didactics
Annbritt.Palo@ltu.se, Lena.Manderstedt@ltu.se

Inledning

Idag står såväl svenskämnet som den svenska skolan inför stora förändringar, främst vad gäller struktur men också vad gäller innehåll. Den nya kursplanen eller, som de kallas för gymnasieskolan, de nya ämnesplanerna har antagits för grund- respektive gymnasieskola och vad man vill åstadkomma är ökad tydlighet, vilket förutsätts leda till förbättrade resultat (Skolverket 2010, Rapport U2009/312/S). Ett nytt sexgradigt betygssystem införs också. Betygen ska vara kunskapsrelaterade och ges från A, som högsta betyg, till

F, som är icke godkänt. E är således det lägsta godkända betyget. Eftersom såväl kursplanen som ämnesplanerna för Svenska 1, 2 och 3 kopplas samman med kunskapskrav på olika nivåer ska det, enligt Skolverket, bli enklare och tydligare för lärare att hantera både kunskapskrav och innehåll i kurserna. På vilket sätt är då kursplanen och ämnesplanerna tydliga, och vilken språksyn och pedagogisk ambition kan man utläsa i dem?

Mot bakgrund av modern forskning om texter, språk och skrivande analyseras i den här artikeln den nya kursplanen i svenska för grundskolan samt ämnesplanerna i svenska 1, 2 och 3 för gymnasieskolan. Det övergripande syftet är att belysa den dominerande språksynen och den pedagogiska ambitionen i de nämnda styrdokumenterna. I artikeln diskuteras också vilka texttyper som eleverna förväntas möta och skriva, vilken funktion språk och skrivande ges, vilka skrivkompetenser som är aktuella och till vilka domäner skrivandet i skolundervisningen kan räknas. En avgränsning görs mot den allra tidigaste läs- och språkutvecklingen i förskolan, som inte alls berörs.

Språksyn – några forskningsnedslag om texter, språk och skrivande

En utgångspunkt i modern språkforskning är antagandet att språk är socialt och kontextuellt situerat och att studiet av språk som interaktionell diskurs visar att språkliga parametrar inte är konstanta och inte kan tas för givna utan produceras i kommunikationen (Schleppegrell, 2004; Hyland, 2005; Auer, 2008; Tornberg, 2006; Westman, 2009). Språket konstrueras i diskurser genom hegemoniska föreställningar om vad som får sägas respektive inte får sägas: "In fact, what can be said and what cannot be said is a central part of a social-communicative style" (Auer, 2008, s. 12). Den här språksynen visar sig givetvis i nyare teorier och forskningsresultat och Mona Blåsjö, som skrivit en översikt om svensk skrivforskning, menar att man alltmer frångått individcentrerad och psykolingvistisk forskning till förmån för etnografiskt och kontextuellt inriktad forskning. Forskningstraditionerna, som rört sig från grammatiskt-strukturalistiska via textlingvistiskt-kognitivistiska till social-kulturella studier, uppvisar bredd och variation i fråga om forskningsintresse, teori, metod, syn på skrivutveckling och skrivpedagogik.

Omstridda frågor inom språkforskningen är bland annat hur man ska se på typifierade texter (genrer) och om man kan lära ut en form, eller om formen kommer till i ett socialt situerat omförhandlande (Blåsjö, 2006). Beroende på vilken grundsyn språkforskaren har kommer frågan sannolikt att

besvaras på lite olika sätt, men som vi ska se verkar det socialt situerade omförhandlandet vinna terräng bland språkforskarna. J. R. Martin beskriver begreppet genre som ett system av sociala processer:

genre is concerned with systems of social processes, where the principles for relating social processes to each other have to do with texture – the ways in which field, mode and tenor variables are phased together in a text. This means that the principles for relating texts to one another at the level of genre complement those at the level of register. (Martin, 1997, 2005, s. 12)

Martins definition av genre innebär med andra ord att genre inte enbart kan beskrivas utifrån typisk uppbyggnad och typiska språkliga drag utan också innefattar sådana variabler som utgörs av fältet eller ämnet, modus och mening.

Genre bör, menar Ken Hyland, betraktas som former för social handling ”designed to accomplish socially recognized purposes, and the writer’s success in this depends on the projection of shared context” (Hyland, 2005, s. 142). I genrebegreppet ligger således att skribenten gör lingvistiska val som mottagarna konventionellt uppfattar som övertygande. Samtidigt är begreppet genre inte någonting statiskt, utan inbegriper också ett förhandlingsutrymme: “The positions articulated and the linguistic forms used by individual members may be ratified or challenged, aligned to or contrasted by other participants” (Androutsopoulos, 2008, s. 284). I textskapandet försiggår en ständig förhandling, interaktion, med andra deltagare i textgemenskapen:

According to sociolinguistic theories, talking and speaking involve a continuous adaptation to the others, to the local ‘group’ and also to the entire ‘communicative community’. When we construct a text we thus adapt, consciously or unconsciously, to the norms and attitudes of the communicative community of which we are part. (Gunnarsson, 2009, s. 133)

Det tycks således som om språksyn och genremedvetenhet är ömsesidigt beroende och att båda påverkar skrivande och produktion av texter.

Skrivande och texter i skolan

Under 1970-talet kom språkundervisningens kommunikativa funktion att fokuseras då man däri såg en emancipatorisk och demokratisyftande aspekt. Ulrika Tornberg, som skrivit om språkundervisning i skolan, menar att detta lämnar öppningar för eleverna att använda sina egna versioner av språket samtidigt som det finns en kluvenhet eftersom eleverna också förväntas lära sig kommunikativa situationer. Det mesta handlar om vilken språksyn som dominerar, för om språket ses som ett formellt system är det förmodligen läraren som anses och anser sig äga det rätta språket. Ses det istället som språkliga handlingar får den enskilda språkanvändaren en annan makt över sitt språk samtidigt som diskursen styr vad som kan sägas, till vem det kan sägas och i vilket sammanhang ett givet uttalande kan ske. En sociokulturell och konstruktivistisk språkundervisning handlar om att elevernas lärande ses som kontextuellt betingat och skapat genom kommunikation, men två stora enkätundersökningar i grundskolan och gymnasieskolan 2002 och 2003 visar att eleverna tycker att undervisningen handlar om att kunna ett språk, inte om att kommunicera (Tornberg, 2006).

Språk och skola är, som visats, nära förbundna med varandra och Mary Schleppegrell konstaterar att skolan primärt är en lingvistisk process, där språket – ofta omedvetet – fungerar som ett sätt att värdera och differentiera elever från tidiga år och genom hela skoltiden (Schleppegrell, 2004). Ett försök att systematisera språkundervisningen har gjorts inom den så kallade SFL-pedagogiken¹ där skrivande främjas av en systematisk och explicit grammatik-, text- och genreundervisning, ofta med fokus på språkliga register för ämnesdomäner (Blåsjö, 2006). Ofta sker en indelning i olika domäner: en vardagsdomän, en ämnesdomän och ibland en kritisk/reflexiv (vetenskaplig) domän. I SFL finns både ett klassutjämnande perspektiv, i och med att elever från hem med låg utbildningsnivå ges hjälp att tillägna sig skrivkompetenser, och ett socialiserande perspektiv, i och med att elever genom att tillägna sig genrer också införlivas i diskursgemenskaper som 'äger' en uppsättning genrer, vilka konstruerar gemenskapen och speglar dess normer och värderingar. Den kritik som riktas mot genreskolan poängterar dock att undervisningen kan innebära ett statiskt förhållningssätt i och med att man skolar in eleverna i samma normer utan att ifrågasätta dessa (Blåsjö, 2006). Samtidigt försvaras pedagogiken med att knappt ens läraren tycks ha klart

¹ SFL = Systemic Functional Linguistics, även kallad Sydneyskolan eller Educational Linguistics.

för sig vilka krav som ställs på textuella mönster eller har förmåga att förmedla dessa förväntningar:

In addition, teachers' expectations for language use are seldom made explicit, and much of that is expected regarding language use in school tasks remain couched in teachers' vague admonitions to 'use your own words' or to 'be clear'. Writing tasks are assigned without clear guidelines for students about how a particular text type is typically structured and organized. For these reasons Christie (1985) has called language the 'hidden curriculum' of schooling. (Schleppegrell, 2004, s. 2)

Trots att lärande primärt sker genom språket undervisas eleverna sällan i vilka språkliga krav som ställs på de texter som de förväntas producera (Schleppegrell, 2004). Hyland observerar att skribenter inte tycks vara medvetna om textuella drag och underliggande retoriska praktiker, delvis på grund av att textlingvistiska drag inte uppmärksammas i skolan (Hyland, 2005). Ändå måste elever för att lyckas i skolan förstå skolkontexten och de lingvistiska val som realiseras i den kontexten och de förväntningar som lärare har på elevernas texter: "Even from the earliest school tasks, teachers have certain expectations of students for how they should use language" (Schleppegrell, 2004, s. 25). Det är dock de språkligt högrepresterande eleverna som får den största hjälpen i skolan. Lärare bygger vidare på dessa elevers idéer, ger fler syntaktiska och semantiska ledtrådar och avbryter dem mer sällan (Schleppegrell, 2004). Det här gäller inte bara äldre elever, utan Frances Christie (1997) visar att det i lika hög grad gäller från tidiga skolår. Det pedagogiska arbetet spelar en mycket viktig roll i att etablera önskvärd lingvistiskt beteende, sådant som skolan belönar: "There is in fact a very strong moral imperative (...) to talk politely at some length about happy things" (Christie, 1997, s. 138). Genom att verbalt eller icke-verbalt belöna elever som väljer att tala om rätt ämnen visar lärare hur den förväntade lingvistiska skolkontexten bör se ut.

I den bästa av världar ger skolans skrivundervisning eleverna möjlighet att förstå texter, kunna använda skrivande som redskap för tänkande och lärande samt uttrycka sig på ett kommunikativt funktionellt sätt. Undersökningar visar dock att många elever inte hemifrån får hjälp att socialiseras in i användningen av ett språkbruk i överensstämmelse med skolans, och dessa elever behöver skolans hjälp:

For these students, learning academic registers is like learning a second language in a context where little reinforcement is available outside the classroom. The learning of new registers, like learning a second language, requires appropriate input, opportunities for interaction and negotiation of meaning, and relevant focus on the form that language takes in different setting and as it is used for different tasks. (Schlepppegrell, 2004, s. 153)

Utan kunskap om hur meningsskapande sker i det akademiska registret kan elever inte förstå eller visa vad de kan, och därför måste de från tidiga skolår tränas i att använda olika genrer. Schlepppegrell menar att elever har svårt att balansera och utveckla argument samt att de behöver men inte alltid får skolans hjälp att utveckla sin förmåga att i texter växla mellan konkretion och abstraktion:

Applebee (1984) found that weak writers and second language writers typically got few opportunities to write analytically. Poorer writers were asked to write in personal and imaginative modes and were expected to do only about half as much factual writing as better students. (...) This means that the writers who needed the most help were not engaged in tasks that gave them experience with academic registers. (Schlepppegrell, 2004, s. 150)

Man skulle kanske kunna tro att processkrivande och responsarbete i skolundervisning används till att utveckla språkliga register, förhandla och omförhandla lingvistiska förväntningar och textuella mönster, men så är det inte av allt att döma (Schlepppegrell, 2004; Blåsjö, 2006). För att hjälpa eleverna att utveckla en genrekompentens måste såväl skrivprocessen som produkten beaktas, menar Schlepppegrell. Om skrivprocessen i huvudsak används i friare texttyper, är risken stor att det blir trivialiteter som fokuseras. Eleverna blir inte bättre skribenter av att lärare fokuserar fel som sedan korrigeras. Däremot blir eleverna bättre skribenter om de förstår hur form påverkar mening: "Helping students understand how different forms construe different meanings gives them more choices about how they represent themselves as writers and gives them tools for getting meaning from the texts they read" (Schlepppegrell, 2004, s. 163).

Processkrivandet tycks inte heller i Sverige ha slagit igenom i skolorna, skriver Blåsjö. En tänkbar förklaring till processkrivandets dåliga genomslagskraft är att varken lärare eller elever haft tillräckliga verktyg för att ge konstruktiv respons. Lärarna har ofta fått uppfattningen att man ska upp-

muntra hellre än anmärka och när det gäller eleverna saknar de ofta begrepp för hur texten är uppbyggd (Blåsjö, 2006). Judith-Ann Chrystal påpekar dock att lärare och elever som ger respons på texter tenderar att fokusera på fel medan positiv feedback används för att släta över negativ kritik. Som väntat är de yngsta eleverna sämst på att ge positiv feedback, sannolikt för att de är ovana vid såväl texttyper som vid responsituationen – de saknar språkliga modeller för hur och vad man kan kommentera (Chrystal, 2006). Det som saknas är ett metaspråk för att tala om texter och skrivande.

Mary Macken-Horarik strukturerar ett metaspråk för språkutveckling med progression. Utifrån de tre domänerna vardagsliv, en specialistdomän och en kritisk/reflexiv (vetenskaplig) domän visar hon vilken typ av literacy² som är aktuell i respektive domän utifrån kunskapssyn, texttyp, skribentens roll och språkets funktion (Macken-Horarik, 1996). Ju längre upp i åldrarna elever kommer, desto högre krav ställs på deras lingvistiska kompetens. Genremedvetenhet är, med andra ord, viktigt för skolans skrivundervisning. Martin (1997) har identifierat några huvudsakliga skolgenrer: personliga genrer (återberättande, berättande), sakprosagenrer (instruktion, anvisning, rapport) samt analytiska genrer (utredning, förklaring, tolkning). Dessa genrer med de förväntningar som finns på syfte och register är kulturellt förväntade sätt att skriva i en skolkontext. Problemet för vissa elever är att skolkontexten är en annan kontext än den de är vana vid (Schleppegrell, 2004).

Som vi sett ger forskningen ingen vägledning angående vilka genrer skolan bör fokusera. Däremot finns både internationell och svensk forskning som visar hur skrivpraktikerna i skolan ser ut. I sin doktorsavhandling synliggör Maria Westman skriftpraktiker i två yrkesförberedande gymnasieklasser och visar att skrivandet fokuserar en skrivkompetens av flera möjliga:

Skrivandet i de undersökta klasserna bygger i hög grad på utnyttjande av *en* skrivkompetens. (---) I de yngre skolåren är den mest framträdande texttypen berättelsen, vilken aktualiserar nämnda skrivkompetens. Skrivkompetensen där textvärldar konstrueras återfinns därmed främst inom grundskolan och särskilt i de yngre åldrarna (...). Därför kanske just denna skrivkompetens är den som i ett skrivutvecklingsperspektiv kan tillåtas få minst utrymme på gymnasienivå till förmån för andra mer kognitivt inriktade skrivkompetenser. (Westman, 2009, s. 188)

² Macken-Horarik talar om tre olika typer av literacy: functional, reproductive respektive critical literacy. Andra språkforskare, däribland Maria Westman (2009), väljer i stället att tala om kompetenser.

Det finns dock en risk att lärare och elever tar skrivandet i skolan för givet och att ”samma typer av texter skrivs genom hela skoltiden utan att någon progression sker” (Westman, 2009, s. 192). För att undvika att elever skriver samma texttyper eller endast tränar en skrivkompetens, krävs att styrdokumentet explicit anger vilka texttyper som ska skrivas i olika årskurser eller olika svenskurser samt vilka skrivkompetenser som därmed tränas. Ger då den nya kursplanen och de nya ämnesplanerna lärare och elever vägledning hur den språksyn och de pedagogiska ambitioner som skrivs fram i styrdokumentet ska omsättas och iscensättas i skolans undervisning i textkompetens, språk och skrivande?

Texter, språk och skrivande i grundskolans kursplan

Den nya kursplanen och de nya ämnesplanerna i svenska har varit ute på remiss och under remisstiden legat ute på Skolverkets hemsida. I ett pressmeddelande beskrivs arbetsprocessen som demokratisk och öppen, med ett flertal remissomgångar och många deltagare (Skolverket 2010). Med tanke på att skolans styrdokument i hög grad är uttryck för politiska intentioner är det knappast förvånade att den demokratiska arbetsprocessen betonas. Skolverkets ledord är tydlighet ifråga om kunskapskrav – ett begrepp som ersatt det tidigare begreppet uppnåendemål – och struktur.

För det obligatoriska skolväsendet fastslås i Lgr11, kursplan i svenska i grundskolan, fortsättningsvis enbart kallad Lgr11, att syftet med undervisningen är att elevernas tal- och skriftspråk utvecklas ”så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften” (Lgr11, s. 89). Elevernas ”förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra” ska utvecklas, och de ska genom undervisning ges möjligheter att utveckla ”kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier” (s. 89). Slutligen ska undervisningen ”bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor”, vilket ska ge eleverna ”förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket” (s. 89). Punkterna i det allmänna syftet med svenskämnet visar, precis som den inledande skrivningen, att språk står i centrum:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker kän-

lor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (s. 89)

Den del av det centrala innehållet som avser texter, språk och skrivande skulle också kunna hänföra sig till läsning och litteratur. Det gäller exempelvis det som sägs om analys av ”ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter” i TV-serier, teaterföreställningar och webbtexter (s. 93). Formuleringen ger, enligt vår bedömning, den enskilda svenskläraren två tolkningsmöjligheter. Antingen kan de exemplifierade texttyperna användas för att träna språk- och genrekunskap, eller så kan den språkliga analysen av texterna fungera som en del i en fördjupad läsning och ett samtal kring texter.

Föga förvånande är det i innehållet för de yngsta eleverna som de tydligaste indikationerna på läs- och skrivinlärning – ”[a]lfabetet och alfabetisk ordning” och ”[s]ambandet mellan ljud och bokstav”, för att ta två exempel (s. 90) – finns, kanske för att majoriteten av eleverna i årskurs 4-6 och 7-9 förväntas ha förvärvat dessa färdigheter.

Formuleringarna för alla tre åldersnivåer i grundskolan fokuserar skrivutvecklingen snarare än skrivinlärning. Redan de yngsta eleverna ska i svenskundervisningen lära sig strategier för att skriva olika texttyper och känna till typisk uppbyggnad och språkliga drag. Exempelvis dikterar kravnivån för godkänt efter årskurs 3 att eleven ska kunna skriva berättande texter med inledning, handling och avslutning (Lgr11, Kunskapskrav till kursplanen i svenska). Kravnivån för det lägsta betyget E i år 6 – här och fortsättningsvis citerade i enlighet med originaltextens fetstil – utökas genom att eleven ska kunna skriva olika slags texter ”med **begripligt** innehåll och **i huvudsak** fungerande struktur samt **viss** språklig variation” och för de berättande texterna ”**enkla** gestaltande beskrivningar och **enkel** handling” (s. 2). Efter årskurs 9 ska eleverna för betyget E i huvudsak kunna anpassa olika texter till texttyp, språkliga normer och strukturer. I de berättande texterna ska enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp användas. Anpassningen mot gymnasieskolans mer avancerade texttyper märks i formuleringar som ”**till viss del underbyggda** resonemang (...) källornas trovärdighet och relevans (...) samt **i huvudsak fungerande** struktur, citat och källhänvisningar” (s. 5).

Vad gäller språkets struktur är skillnaden mer iögonfallande mellan årskurs 1-3 och årskurs 4-6, än mellan den sistnämnda och årskurs 7-9. De

Yngsta eleverna ska lära sig stor och liten bokstav, tre skiljetecken och stavning. Undervisningen i årskurs 4-6 ska däremot ta upp meningsbyggnad, huvudsats, bisats, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser. För årskurs 7-9 tillkommer ”satsdelar”. Vi noterar också att kursplanen använder en etablerad terminologi och talar om ordklasser och satsdelar. Man har således valt en terminologi som inte tvingar lärare att utgå från den språksyn som kännetecknar funktionell grammatik, vilket inte per automatik utesluter att lärare ändå gör det.

Genrekunskap betonas genomgående i språk- och skrivundervisningen, även om termen genre inte används. För skrivandets del talar man om olika typer av texter eller om konkretiserade texttyper och deras ”typiska uppbyggnad och språkliga drag” (Lgr11, s. 90f). Endast för årskurs 7-9 används ordet genre och då i kombination med skönlitteratur. För årskurs 1-3 anges berättande, beskrivande och förklarande texter samt texter som kombinerar ord och bild, exempelvis ”film, interaktiva spel och webbtexter” (s. 91). Syftet med att kombinera ord och bild är enligt kunskapskraven att eleven till viss del ska ”kunna förtydliga och förstärka sina budskap genom att kombinera text och bild” (Lgr11, Kunskapskrav till kursplanen i svenska, s. 2). För betyget E efter årskurs 6 ska eleven ha vidareutvecklat sin förmåga att kombinera sina texter med flera olika estetiska uttryck ”så att de samspelar på ett **i huvudsak fungerande** sätt” och för att ”förstärka och levandegöra sina texters budskap” (s. 2). En progression från dessa kunskapskrav blir tydlig när man sedan läser kraven för motsvarande förmåga efter årskurs 9. Där ska eleverna kunna kombinera olika typer av texter med olika estetiska uttryckssätt samt medier ”så att de samspelar på ett **i huvudsak fungerande** sätt” och för att ”förstärka och levandegöra sina texters budskap” (s. 5). Här kan vi alltså se en tydlig strävan efter en retorisk medvetenhet men sannolikt också mot en kommunikativ språkanvändning. Vad det gäller konkretiserade texttyper omnämns, som tidigare sagts, berättande texter redan för årskurs 1-3. Likaså omnämns vad som kan betraktas som ett frö till sammanställningar och faktatexter. För årskurs 4-6 talas också om argumenterande texter exempelvis ”reklam och insändare” (Lgr11, s. 92), och för årskurs 7-9 inkluderas utredande texter dit ”vetenskapliga texter” räknas (s. 93).

Det är alltså i uppräknningen av de texter som ska användas som en ökad svårighetsgrad och en utbyggd textrepertoar visar sig. Medan de yngsta elevernas texter främst skulle hamna i det som språkforskarna kallar för vardagsdomänen – i kunskapskraven för årskurs 3 anges exempelvis att eleven ska kunna stava verklighetsnära ord, ska eleverna i årskurs 7-9 möta texter

som också kan sägas tillhöra den kritiska/vetenskapliga domänen. I listorna över centralt innehåll sägs inte explicit att lärare i de olika årskurserna ska låta eleverna skriva texter av de texttyper eller i de genrer som exemplifieras. Detta lämnar öppet för den enskilda läraren eller det enskilda läraryrket att göra en tolkning: Ska eleverna också skriva och/eller läsa alla exemplifierade texttyper och genrer? Är det läraren eller läraryrket som avgör skrivandets omfattning och utvidgningen av skrivrepertoaren? I detta avseende följer de nya kursplanerna tidigare kursplaners relativa öppenhet för tolkning av den professionella kåren och i slutändan av den enskilda läraren. Formuleringarna i kursplanen indikerar att genrer är något man kan lära sig snarare än något som omförhandlas. Frånvaron av explicita formuleringar om omförhandling innebär dock inte att det synsättet med nödvändighet utesluts i undervisningen, bara att det inte uttryckligen sägs att lärare i undervisningen ska ha ett sådant förhållningssätt. Annat centralt innehåll skulle kunna tolkas så att eleverna medvetandegörs om den omförhandling som realisering av en genre innebär (Hyland, 2005). Eleverna ska, enligt kursplanen i svenska, medvetandegöras om skillnader i språkanvändning, beroende på sammanhang, mottagare och syfte samt "[e]tiska och moraliska aspekter på språkbruk" (Lgr11, s. 94).

Slutligen finns processskrivning som en röd tråd genom grundskolans svenskundervisning. Redan de yngsta eleverna ska i undervisningen möta textbearbetning, och detta ska i årskurserna 4-6 och 7-9 fördjupas med responsarbete. Genom att skriva in processskrivning, även om termen inte används, ökar kraven på svensklärare att låta – eller tvinga – eleverna att arbeta processinriktat med sitt skrivande. Här lämnar kursplanen faktiskt inte dörren öppen för enskilda lärare eller läraryrket att bortse från textbearbetning. Formuleringarna är dock sådana att det inte uttryckligen sägs att lärare ska undervisa i textbearbetning, som Hyland (2005) föreslår, bara att texter ska bearbetas och elever ska ge och ta emot respons på texter. I händelse av att enskilda lärare eller läraryrket väljer att tolka innehållet i skrivningen som att eleverna – men inte lärarna – ska göra någonting mer i responsarbetet än att ge feedback på texter är det, enligt vår mening, högst osäkert om eleverna utvecklar ett metaspråk för att tala om skrivande och därmed får en fördjupad kunskap om och förståelse för språkbruk och språkanvändning. En skrivning i kravnivån redan för årskurs 3 kan motverka den typen av tolkning och istället gynna elevens utvecklande av ett metaspråk: eleven kan "utifrån givna frågor ge enkla omdömen om sina egna och andras texter" samt "utifrån respons bearbeta och förtydliga sina texter på ett enkelt sätt"

(Lgr11, Kunskapskrav till kursplanen i svenska, s. 2). De frågor som eleverna ska utgå ifrån kan ses som språkliga modeller för att tala om de aktuella texttyperna och om att använda relevanta begrepp för att ge och ta emot respons. För årskurs 6 skärps, som väntat, kraven och för betyget E ska eleven utifrån respons kunna ”bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet” (s. 2). Krav på tydlighet har för eleverna i årskurs 6 kompletterats med krav på ökad kvalitet, och för eleverna i årskurs 9 tillkommer krav på ökad uttrycksfullhet. Det är genom kunskapskraven som rör textbearbetning som lärare får indikationer vilka förväntningar som ställs på processkrivandet i svenskundervisningen.

För att sammanfatta språksynen i den nya kursplanen i svenska för grundskolan menar vi att det finns en anstrykning av färdighetstänkande i formuleringarna kring språk- och skrivundervisning. Om det finns ett språkfilosofiskt resonemang ligger det under ytan, vilket kan bero på den struktur som den nya kursplanen i svenska har. Det sägs uttryckligen att kursplanen inte ska innehålla skolverksamhetens övergripande mål, vilka återfinns i läroplanens första del, utan kursplanen ska vara ämnesavgränsad (Skolverket, Rapport U2009/312/S). Oavsett orsak framställs språk främst som ett redskap, något man lär sig för att kommunicera, fungera och ha inflytande som samhällsmedborgare. Naturligtvis kan enskilda lärare och lärarlag i kursplanens formuleringar läsa fram ett behov av en reflekterad och reflekterande språksyn – det är till och med troligt att många gör det – men det påtalas inte uttryckligen.

Innehållet i kursplanen i svenska för grundskolan är, med undantag för några moderna inslag, exempelvis ”webbtexter”, inte radikalt nytt utan tämligen välbekant för dem som arbetat med svenskundervisning. Det nya är i stället de relativt detaljerade anvisningarna beträffande textkunskap, språk- och skrivundervisning.

Texter, språk och skrivande i gymnasieskolans ämnesplaner

Hur ser det då ut i ämnesplanerna i svenska för gymnasieskolan? Där fastslås att svenskämnets kärna är språk och litteratur. Språket sägs inledningsvis vara ”människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling” (Gy2011, Ämnesplan för ämnet svenska, s. 248). Under rubriken Ämnets syfte sägs bland annat att undervisningen syftar till att elevernas förmåga att kommunicera i skrift utvecklas, liksom kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad och ursprung. Vidare ska de få ”möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation” (s. 248), och undervisningen ska stimulera elevernas lust att skriva, vilket stödjer den personliga utvecklingen: ”Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv”, till exempel arbetsliv och fortsatta studier (s. 248).

I syftesbeskrivningen för ämnet svenska betonas att eleverna ska ges rikliga tillfällen att skriva och få tillfälle att värdera andras texter samt att bearbeta sina egna efter ”egen värdering och andras råd” (s. 248). Detta antyder således ett fortsatt arbete med det processkrivande som påbörjats i grundskolan. Genom svenskundervisningen ska eleverna få kunskaper om ”språkriktighet i text” för att kunna utforma texter som fungerar i en kontext och med beaktande av syfte, mottagare och kommunikativ situation. Utöver detta talas om kunskaper om genrer, berättartekniska och stilistiska drag ”i skönlitteratur från olika tider”, liksom i film och andra medier (s. 248). Det framgår inte explicit av syftet om eleverna ska bli bekanta med olika genrer genom läsning eller genom egen textproduktion. Det är dock inte otänkbart att lärare kopplar samman det målet med det som följer, där det sägs att eleverna ska ”producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (s. 249). Här finns alltså möjligheter för lärare att använda skönlitteratur som utgångspunkt för elevernas skrivande, även om det inte uttryckligen sägs att ”det lästa” utgörs av skönlitteratur.

När det gäller de enskilda kurserna inom ramen för svenskämnet finns åtminstone fyra kurser som direkt berör text, språk och skrivande: Svenska 1 (100 p), Svenska 2 (100 p), Svenska 3 (100 p) – för dessa kurser gäller syftesbeskrivningen i sin helhet – och Skrivande (100 p). Eftersom kursen Skrivande inte är obligatorisk för något av de nationella programmen diskuteras den inte vidare i den här artikeln. Enligt programstrukturen för de nationella programmen (Se Skolverket, programstrukturer, i litteraturlistan)

läses Svenska 1 av samtliga program. För eleverna på åtta av programmen finns inte angivet någon möjlighet att läsa fler svenskkurser än den obligatoriska Svenska 1. Eleverna på två program – Barn- och fritidsprogrammet respektive Vård- och omsorgsprogrammet – läser obligatoriskt Svenska 1 och Svenska 2 och har utöver detta möjlighet att läsa den tredje svenskkursen. Elever på två andra program – Handels- och administrationsprogrammet respektive Hotell- och turismprogrammet – har möjlighet att utöver den obligatoriska Svenska 1 läsa en svenskkurs men inte vilken kurs som helst, nämligen Svenska 2 eller Retorik för de förstnämnda och Retorik för de sistnämnda. Slutligen läser elever på de sex högskoleförberedande programmen obligatoriskt Svenska 1, 2 och 3 och endast dessa elever kan, enligt programstrukturen, välja kursen Skrivande.

För varje kurs anges mer detaljerat det centrala innehållet, exempelvis ”skriftlig framställning av argumenterande text” samt ”texter för kommunikation, lärande och reflektion” (Gy2011, Ämnesplan Svenska 1, s. 250). Några andra punkter i det centrala innehållet kan, potentiellt sett, handla om skrivande eller enbart om analytiska färdigheter. ”Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text” (s. 250) är exempel på centralt innehåll, där det sannolikt är lärare som tolkar huruvida detta handlar om elevernas egna texter eller om exempeltexter att bearbeta eller analysera. I det centrala innehållet för Svenska 2 och Svenska 3 finns liknande skrivningar som är öppna för tolkningar. I punkter som direkt berör skriftlig framställning i Svenska 2 sägs, exempelvis, att eleverna ska skriva utredande och argumenterande texter och lära sig stildrag och normer för nämnda texttyper. I Svenska 3 ska den skriftliga framställningen knyta an till ”den vetenskapliga texttypen” och dessutom behandla ”någon aspekt av svenskämnet” (Gy2011, Ämnesplan Svenska 3, s. 266) Här noterar vi att skrivningen implicerar *en enda* vetenskaplig texttyp, vilket knappast varit avsikten. Eleverna har, enligt målen för tidigare svenskkurser, blivit bekanta med och åtminstone skrivit ett par av de texttyper som kan ingå i en vetenskaplig text: referat, utredande text, argumenterande text etc. Vad de egentligen förväntas skriva för slags text här är inte tydligt utsagt, bara att den ska anknyta till svenskämnet, oavsett vilket gymnasieprogram som läses och inriktningen på elevernas övriga gymnasiestudier. I de fall svenskläraren vill arbeta tillsammans med lärare i ämnesövergripande projekt med programinfärgning, tolkar vi det som att detta sker utöver den svenskämnesinriktade vetenskapliga textproduktionen, som möjligtvis utgörs av en rapport.

För varje kurs finns kunskapskraven för respektive betyg från E, C och A, med specificerad kravnivå för varje kursmål. Det är i de specificerade kravnivåerna, här citerade i enlighet med originaltextens fetstil, som lärare får indikationer huruvida ett mål ska föranleda skriftlig produktion eller ej. Ett sådant exempel finns vad gäller det tidigare nämnda målet att bearbeta, sammanfatta och kritiskt granska text, där kunskapskravet för betyget E, tydligt anger att eleven ska kunna ”läsa, reflektera över och göra **enkla** sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som anknyter till det lästa**” (Gy2011, Ämnesplan Svenska 1, s. 250). Av kunskapskraven framgår alltså att det inte räcker att låta eleven bearbeta, sammanfatta och kritiskt granska exempeltexter. Tolkningsfriheten är med andra ord inte fullt så stor som det först kan tyckas, men för att få en tydligare bild av det egentliga ämnesinnehållet och vilka val som överläts på den professionella kåren måste varje enskild svensklärare noggrant läsa alla delarna av ämnesplanerna, det vill säga såväl ämnets syfte som centralt innehåll och kunskapskrav.

Med tanke på de övergripande skrivningarnas intentioner om texter som fungerar väl i sitt sammanhang, om språkriktighet och argumenterande framställning är det värt att notera kunskapskraven för det lägsta godkända betyget, E: ”Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet” (s. 250). Här tycks det som om de övergripande textuella nivåerna inte ges en uttalad särställning i förhållande till lägre textuella och lätt mätbara nivåer. Det är inte möjligt att påstå att skrivningen i kunskapskravet för betyg E helt bortser från den globala språkliga nivån, eftersom det talas om en *viss* anpassning till syfte, mottagare och situation. Däremot är det möjligt att tolka skrivningen som om större betydelse läggs vid språkriktighet, eftersom det där sägs att normerna för språkriktighet *i huvudsak* ska följas. För högre betyg skärps förvisso kraven och större vikt läggs vid texttriangelns globala språkliga nivå (Løkensgaard, 2001).

Många gymnasieelever läser enbart Svenska 1, och den bild man får utifrån skrivningarna i kunskapskraven är att det finns en risk att elever lämnar gymnasieskolan utan att behärska skrivande i en kommunikativ och funktionell mening. Vilka konsekvenser detta får för elever i arbetslivet eller om de någon gång vill vidareutbilda sig är i dagsläget oklart. Ett antagande är dock att fler elever än idag kommer att sakna grundläggande behörighet för uni-

versitetsstudier, för så vitt man inte från den högre utbildningens håll ändrar behörighetskraven.

När det gäller kunskapskraven för Svenska 2 anges att eleven för det lägsta betyget, E

kan **med viss säkerhet** samla, sovra och sammanställa information från olika källor. Med utgångspunkt från detta kan eleven skriva utredande och argumenterande texter som är sammanhängande **och har tydligt urskiljbar disposition**. Texterna är **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan tillämpa regler för citat- och referatteknik och följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet. Språket är varierat och innehåller goda formuleringar. (Gy2011, Ämnesplan Svenska 2, s. 258)

Som vi ser ökar kraven på de lägre textuella nivåerna jämfört med Svenska 1 vilket är väntat men också här sägs att eleverna förväntas skriva texter som endast till viss del anpassats till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Möjligtvis kan de explicita skrivningar som rör argumentation och utredning liksom citat- respektive referatteknik ses som ett försök att anpassa texterna till ett bestämt syfte – att skriva diskursivt – men den kvalitativa kravnivån blir på det här sättet inte specifik för det lägsta godkända betyget, E. Även här ökar dock kraven på den globala nivån för de högre betygen.

I Svenska 3 ser vi att kravnivån för det lägsta betyget ökar främst genom att det i skrivningarna talas om stora mängder information, texter av vetenskaplig karaktär, en källkritisk värdering samt en rimlig behandling av källmaterial och relevanta slutsatser:

Elever kan **med viss säkerhet** samla, sovra och sammanställa stora mängder information från olika källor och kan med utgångspunkt från detta skriva texter av vetenskaplig karaktär och andra texter. Texterna är sammanhängande **och har tydligt urskiljbar disposition**. Texterna är dessutom **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan värdera och granska källor kritiskt, tillämpa regler för citat- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Eleverna behandlar källorna på ett rimligt sätt och drar relevanta slutsatser utifrån källmaterialet. Språket är varierat och **innehåller goda formuleringar** (Gy2011, Ämnesplan Svenska 2, s. 266f).

Ett närmande till akademisk diskurs tydliggörs, inte minst genom skrivningen om den kritiska värderingen av material, men fortfarande blir elevtexterna godkända även om de endast till viss del anpassas till syfte, mottagare och situation. Frågan är om elever på högskoleförberedande program med betyg E är tillräckligt rustade att möta de krav som ställs i akademisk diskurs vad gäller att skriva texter med god anpassning till syfte, mottagare och situation.

Ökad tydlighet – några reflektioner i avsaknad av kristallkula

Språk är skolans dolda läroplan, sade Schleppegrell med hänvisning till Christie (Schleppegrell, 2004). Det är via språket som skolan värderar och sorterar elever. Elever som inte får hjälp hemifrån att socialiseras in i skolans, samhällets eller akademins språk borde genom skolans undervisning, inte minst i svenskämnet, ges möjlighet att förvärva de språkliga – och därmed kulturella – redskap som ger dem tillträde till dessa gemenskaper. Läser vi grundskolans och gymnasieskolans styrdokument i helhet kan vi se att den ambitionen finns.

Tanken med att tydliggöra relationen mellan övergripande mål och ämnesspecifika mål genom att sammanföra dessa i läroplanen för grundskolan är god, ur ett språkutvecklande helhetsperspektiv. Däremot kanske det kan ligga något i den farhåga som en remissinstans framfört, nämligen att åtskilljandet av övergripande och ämnesspecifika mål – om än i en och samma skrift – kan leda till att ”viktiga kompetenser riskerar att ’falla mellan stolar-na’” (Regeringen, Proposition 2008/98:87, s. 9). Skrivningarna i det centrala innehållet samt i kunskapskraven får, med andra ord, inte läsas som listor att pricka av utan ska läsas i relation till bland annat skrivningarna om värdegrund. En potentiell risk är dock att lärare och elever, i synnerhet under tidspress, kan komma att i allt för hög grad fokusera kunskapskraven och bygga undervisningen kring dem, vilket i sin tur kan leda till att värdegrundsfrågor hamnar i skymundan. I ett sådant scenario är det tänkbart att svenskundervisningen inte hjälper elever att utveckla de språkliga och kulturella verktyg som de behöver för att få tillträde till olika slags samhällsgemenskaper.

Som tidigare sagts betonar flera språkforskare betydelsen av genrekunskaper och av ett metaspråk för skrivande för att främja skrivutveckling, kommunikationsförmåga och språkmedvetenhet. Möjligtvis kan kurs- och ämnesplanernas formuleringar om olika texttyper, strukturer, berättarmönster och så vidare tolkas som en strävan efter att genom genrekunskap utveck-

la ett metaspråk, som främjar språkmedvetenhet och språkutveckling. Samma sak kan sägas om processkrivandets betydelse. Processkrivande ger, åtminstone potentiellt sett, en möjlighet till konstruktiv feedback, utvecklande av ett metaspråk och en språkmedvetenhet och därigenom en arena för omförhandling beträffande språkliga konventioner. För grundskolans del är det processinriktade skrivandet tydligt framskrivet i det centrala innehållet medan det för gymnasieskolan skrivs fram i syftesbeskrivningen för svenska men det återkommer inte uttryckligen i det centrala innehållet eller i kunskapskraven för Svenska 1, 2 eller 3.

Att eleverna bör lära sig att ge och ta emot konstruktiv kritik på textens olika nivåer tycks oomtvistligt om man ser till de nya kurs- och ämnesplanerna, om än inte i gymnasieskolans kunskapskrav. Detta är således en intention, men i gymnasieskolans kunskapskrav framgår inte hur eller om det ska mätas på något sätt. För grundskolans del återfinns, som tidigare visats, textbearbetning och responsarbete i det centrala innehållet och dessutom i kunskapskraven för årskurs 3 samt för betyget E i årskurs 6 respektive 9. Vad som heller inte sägs är hur det processinriktade skrivandet ska gå till, och det är inte heller helt klart om det är en process eller en produkt som ska fokuseras i arbetet och i bedömningen.

Inledningsvis skrev vi att ledordet för de nya kurs- och ämnesplanerna för skolan och gymnasieskolan är ökad tydlighet och att denna tydlighet förutsetts leda till förbättrade resultat. Sett ur ett tydlighetsperspektiv är de nya kurs- och ämnesplanerna som helhet rätt uppmuntrande. Den relativt höga graden av detaljanvisningar i det centrala kursinnehållet respektive i kunskapskraven borde minska risken för att språk fungerar som skolans dolda läroplan, som ett utsorteringsinstrument. Medvetenhet om språkets betydelse och möjligheter borde vara ett framgångsrecept för alla elever. De detaljerade redogörelserna för vad som ska ingå i svenskundervisningen torde också vara en indikation att alla elever, oavsett sociokulturell och socioekonomisk bakgrund, i skolans språk- och skrivundervisning ges möjlighet att skaffa sig tillträde till diskursgemenskaper som värderas av skolan, yrkeslivet och samhället.

Som analysen av kurs- och ämnesplanerna i svenska visar är det reglerande inslaget ibland tämligen osynligt. I centralt innehåll kan vissa texttyper nämnas, men det framgår inte om eleverna ska läsa eller själva skriva texter som visar vissa texttypiska element – eventuellt utifrån en prototypisk förlaga. Även om man strävat efter tydlighet i de nya kurs- och ämnesplanerna finns fortfarande några frågetecken. En del av dessa kan ha att göra med att

man inte velat reglera bort lärares professionella bedömning av hur eleverna ska nå den kunskap som kravnivåerna fastställer. Det finns även andra tänkbara orsaker till kvardröjande oklarheter: tidsbrist, direktiv som inte offentliggjorts och som därmed kan vara svåra att analysera samt differentierade traditioner.

Vilken språksyn är det då som dominerar i grundskolans kursplan och gymnasieskolans ämnesplaner i svenska? Eftersom grundskolan är en obligatorisk skolform möter alla elever ett tämligen språkorienterat svenskämne och ställs inför samma kunskapskrav. För gymnasieskolans del ser det anorlunda ut. Givet det faktum att många elever enbart kommer att läsa Svenska 1, kan det tolkas som om man anser att dessa elever främst behöver kunna hantera texter, språk och skrivande på lokal nivå, vilket innebär textens form på grundläggande nivå: skiljetecken, rättstavning, syntax etc.

Den lokala nivån är naturligtvis inte oviktig, men frågan är ändå om man inte kan spåra en återgång till de tidigare yrkesutbildningarnas rätt instrumentella undervisning. I det sammanhanget bör man notera att det i hög grad är på de yrkesprogram som traditionellt valts av pojkar där man enbart ger Svenska 1. Kanske ligger betoningen på språkliga färdigheter också i linje med det som lätt låter sig mätas.

Regeringen har lovat bättre genomströmning i såväl grund- som gymnasieskola och enkla mål som kan mätas med enkla medel skulle kunna ses som ett recept för att öka genomströmningen. Som tidigare sagts kritiserar Schleppegrell (2004) undervisning som inte ger elever bättre redskap än så. Det är svårt att argumentera mot hennes ståndpunkter – särskilt som en rimlig men aningen dystert framtidsvision är att vi kommer att se många elever, kanske i synnerhet pojkar om de fortsätter att välja gymnasieprogram på samma sätt som tidigare, som får stora problem om de en dag vill vidareutbilda eller omskola sig, men också för att eleverna riskerar att inte bli tillräckligt textkompetenta för att kunna läsa analytiskt, förstå sakprosa och skriva texter som speglar eller till och med utmanar deras tankar.

Vi konstaterar vidare att det å ena sidan finns en progression i språk- och skrivundervisningen från grundskola till gymnasieskola. De yngsta elevernas texter kan i stor utsträckning hänföras till vardagsdomänen, men successivt övergår textproduktionen i skolan till den kritiskt/vetenskapliga domänen och i gymnasieskolan är det framför allt de två domänerna specialiserad och reflexiv kunskap som skrivundervisningen syftar till, men – åtminstone i praktiken – samexisterar vardagsdomänen med de andra domänerna eller skriftpraktikerna. Å andra sidan ser vi också att det i kurs- och ämnesplaner-

na finns en viss asymmetri mellan de allmänna syftesbeskrivningarna, det centrala innehållet och kunskapskraven, exempelvis när man i syftesbeskrivningen anger arbetssätt som inte är möjliga att bedöma utifrån kunskapskravens nivåer. Det gäller exempelvis gymnasieskolans svenskundervisning i ett processinriktat skrivande. Det är inte klart huruvida denna asymmetri beror på den öppna och demokratiska arbetsprocessen med många personer och instanser och därmed med olika traditioner inblandade. Men det här är i sig ingenting egendomligt utan kan ses i många styrdokument.

Styrdokumentens språkliga utformning har också reglerats genom direktiven i regeringsuppdraget, där det bland annat sägs att språket ska vara tydligt och begripligt, att ett begränsat antal begrepp får användas, att formuleringarna inte får detaljstyra skolor och lärare eller inskränka lärarnas pedagogiska frihet samt att mål och kunskapskrav ska kunna förstås av föräldrar och kommuniceras med elever (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 2). Det är ingen enkel uppgift som styrdokumentens författare ställts inför, i synnerhet då direktivet varit att dokumenten ska förstås av föräldrar och elever. Därigenom blir dokumenten inte enbart professionsdokument. Tidigare läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan har förutsatt att enskilda skolor skrivit lokala planer i syfte att tydliggöra mål och kriterier och kommunicera detta med elever och deras vårdnadshavare. Det här kan förklara att en del etablerade professionsbegrepp inte används i de nya styrdokumenterna, som alltså inte förutsätts kompletteras med lokala planer.

Det primära syftet med reformerna för grund- och gymnasieskolan är, som tidigare nämnts, en förbättring av elevernas resultat, vilket, får man anta, gör dem bättre förberedda för vidare studier och arbetsliv. Om den förra grundskolereformen handlade om att skapa Europas bästa skola, möta ett internationellt perspektiv och klargöra ansvarsfördelningen, tycks Lgr11 i hög grad handla om att tydliggöra kunskapskrav och därigenom skapa förutsättningar för förbättrade elevresultat. Frågan är om vi kommer att se de önskade och förmodade förbättringarna. Och om den förra gymnasiereformen åtminstone retoriskt syftade till att förbereda samtliga elever för högre studier, tycks den nya i hög grad förbereda eleverna för ett arbetsliv. Frågan är då om arbetslivet kan och vill ta emot dessa elever, eller om arbetslivet kommer att ställa andra krav på utbildningsnivå. Om detta vet vi i dagsläget intet.

Referenser

- Androutsopoulos, Jannis (2008). Style online: Doing hip-hop on the German-speaking Web. I *Language, Power and Social Process: Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Peter Auer (Red.), Berlin, DEU: Mouton de Gruyter, ss. 279-317.
- Auer, Peter (2008). Introduction. I *Language, Power and Social Process: Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Peter Auer (Red.), Berlin, DEU: Mouton de Gruyter, ss. 2-24.
- Blåsjö, Mona (2006). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm, MINS. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholm, Stockholms universitet. 56.
- Christie, Frances (1997). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. I *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. F. Christie & J. R. Martin (Red.). New York: Cassell, ss. 134-160.
- Chrystal, Judith-Ann (2005). Det lät ganska bra alltihopa! Positiva omdömen i elevers responsamtal. I *Språkforskning på didaktisk grund*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10-11 november 2005 (ASLA:s skriftserie 1100-5629 ; 19), ss. 32-45.
- Løkensgaard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*, Lund, Studentlitteratur.
- Gunnarsson, Britt-Louise (2009). *Professional Discourse*. London: Continuum.
- Gy2011, Ämnesplan för ämnet svenska, Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3, Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/35/65/Gymgemensamma.pdf>
- Gy 2011, programstrukturer
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/68/95/BF_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/28/99/BA_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/65/EK_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/63/EE_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/66/ES_110103.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/64/FT_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/67/HA_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/69/HV_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/72/HT_rev2.pdf
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/87/HU_rev2.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/79/IN_110103.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/81/NB_rev2.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/82/NA_rev2.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/88/RL_rev2.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/89/SA_rev2.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/90/TE_110117.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/84/VF_rev2.pdf

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/69/85/VO_rev2.pdf

Hyland, Ken (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*.

London and New York: Continuum.

Lgr11, Kursplan i svenska,

<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Svenska.pdf>

Lgr11, Kunskapskrav till kursplanen i svenska

http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Svenska_kunskapskrav.pdf

Macken-Horarik, Mary (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I *Literacy in Society*. Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (Red.). London and New York: Longman.

Martin, James Robert (1997). Analysing genre: functional parameters. I *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Frances Christie & James Robert Martin (Red.). New York: Cassell, ss. 3-39.

Regeringen (2008), Tydligare mål och kunskapskrav - nya läroplaner för skolan

Prop. 2008/09:87,

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/72/69/514f5f8a.pdf>

Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Skolverket (2010). Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m., Rapport U2009/312/S.

Skolverket (2010). Tydligare kursplaner för bättre skolresultat.

<http://www.skolverket.se/sb/d/3341/a/19789>.

Tornberg, Ulrika (2006). Språkundervisning på didaktisk grund – vad kan det betyda? I *Språkforskning på didaktisk grund*. Rapport från ASLA:s

höstsymposium, Växjö 10-11 november 2005, Uppsala : Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, 2006 (ASLA:s skriftserie 1100-5629 ; 19), ss. 271-283.

Utbildningsdepartementet (2009). Bilaga Regeringsbeslut 2009-01-22, nr I:1,

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/95/30/058fb0ca.pdf>.

Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Stockholm: Stockholms universitet.