

Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan

Didaktiska perspektiv på läroböcker,
lärare och nationella prov

Anita Norlund

Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan

Didaktiska perspektiv på läroböcker,
lärare och nationella prov



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Anita Norlund*, 2009
ISBN 978-91-7346-642-4
ISSN 0436-1121

Foto: Adrian Norlund

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/18958>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

Abstract

Title: Critical Reading of Non-fiction in Upper Secondary School. Didactical perspectives on textbooks, teachers and national tests.

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Critical reading, non-fiction, upper secondary school, parity, Swedish, horizontal discourse, vertical discourse, textbook, teacher, national test.

ISBN: 978-91-7346-642-4

Critical reading of non-fiction is an essential activity in a range of contexts. Such activities were accentuated with the curricular reform of 1994. At that time, upper secondary education in Sweden was reorganized in order to prepare pupils in both academically and vocationally oriented education for further studies. For this reason, all pupils take the same core subject courses with the same curricular targets. Various aspects of critical reading appear in research and in the syllabus. Consequently, four aspects of critical reading run through the thesis: critical-analytical, critical-evaluative, critical-integrative and critical-ideological.

The aim of this thesis is to study a recontextualizing process where critical reading is relocated from academia to the upper secondary classroom. Additionally, a central aim is to study the creation of this process for students at two types of upper secondary programmes, i.e. academic or vocational programmes, which attract young people from different socio-economic backgrounds.

The thesis has its theoretical base in Bernstein's theory of pedagogy. According to this theory, the recontextualization process involves various fields such as the official recontextualizing field, the pedagogic recontextualizing field, the local recontextualizing field and the specialized field of research. Another field is added, 'discursive changes', where theoretical aspects from Fairclough are used. Each field contributes to the process with resources and undertakes to introduce students from the horizontal discourse (everyday and informal) into the vertical discourse (specialized and formal).

The empirical material gathered for this thesis can be grouped in three parts, each representing a recontextualizing field and a separate study. The first study consists of a contrasting analysis, mainly of four textbooks. The textbooks were studied using Fairclough's/Halliday's analytical tools. In the second study, 21

teachers were interviewed about their choices in the classroom in order to enhance critical reading of non-fiction. The teachers were selected from five upper secondary schools in three municipalities. The third study scrutinizes a national test and how it defines and evaluates reading activities. The results show that neither critical reading nor non-fiction has a dominating position in the subject of Swedish. The national test offers several factual texts in its text collection but as a result of the test process it is likely that some of the pupils pass the test without using any non-fiction text.

The tendencies that have appeared in each study are integrated in a separate chapter that takes a closer look at the inter-relations between the actors. The actors interact and counteract. As a result of this, certain aspects of critical-reading seem to be disfavoured, i.e. critical-analytical, critical-integrative and critical-ideological aspects. In contrast, critical-evaluative activities receive more attention. Both textbooks and teachers equip the pupils with tools for evaluating sources. Above all, the critical-evaluative activities are favoured by other actors who emphasize the importance of ICT. Consequently, there is greater focus on truth vs. falsehood, putting critical activities at risk of becoming superficial.

The striving for parity, which was accentuated by the reform in 1994, in some respects seems to have been taken seriously. In other respects, however, the results show that pupils in academically and vocationally oriented programmes encounter different teaching forms, which prevent vocational pupils' induction into the vertical discourse. One such example is the fact that textbooks address their readers in different ways, assuming that the vocational pupils need more entertainment, warnings about the Internet and an intimate relation with the book, while the academic pupils are met by tasks, tools and instructions that support their induction into the vertical discourse, and their chances of being eligible for higher studies. The teachers interviewed both challenge and adapt to the reactions from their pupils. This appears to be both enabling and hindering induction. Moreover, they both challenge and adapt to discursive changes. The recontextualizing process is nourished by discursive changes such as sensationalizing, dramatizing of risks, narcissism and conversationalization. It is important to discuss the consequences of the intricate web that makes up this process.

INNEHÅLL

KAPITEL 1	13
INLEDNING	13
AVHANDLINGENS DISPOSITION	16
KAPITEL 2	19
KRITISK LÄSNING AV SAKPROSA – DEFINITIONER OCH DISKUSSIONER .	19
KRITISK LÄSNING	19
Kritisk läsning i utbildning – då och nu	21
Kritisk läsning – filosofiskt, psykologiskt, kognitivt och metodologiskt	22
Kritisk läsning i olika verksamheter	23
Skolans sakprosatexter	23
Kritisk läsning av sakprosa i styrdokumentet.....	27
AVHANDLINGENS BEGREPP OCH DEFINITIONER	28
KAPITEL 3	31
TIDIGARE FORSKNING	31
UNDERVISNING	31
Urval av texter och aktiviteter	32
Läsundervisningens organisation	35
Läsundervisning och bedömning.....	38
ELEVER OCH SOCIOEKONOMISK BAKGRUND.....	38
FORSKNINGSÖVERSIKTER OM TILLTRÄDE TILL LÄSREPERTOARER.....	39
Urval av texter.....	40
Urval av aktiviteter	40
Organisation	41
Bedömning.....	42
OMRÅDETS RELEVANS.....	42
PRECISERAT SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	43
KAPITEL 4	45
TEORETISKT RAMVERK	45
BEGREPP FRÅN BERNSTEINS KODTEORI.....	46
Rekontextualisering.....	46
Vertikala och horisontella kunskapsformer	49
KRITISK LÄSNING – EN IDEOLOGISK OCH PEDAGOGISK PLACERING	55
BERNSTEINS TEORI – KRITIK OCH FÖRTJÄNSTER.....	58
BERNSTEINS TEORI – EMPIRISK TILLÄMPNING	58
KOMPATIBILITET MED ANDRA TEORIER	59
KAPITEL 5	61
METOD	61
Urval för samtliga delstudier.....	62

LÄROBOKSSTUDIEN	63
INTERVJUSTUDIEN	65
STUDIEN AV NATIONELLA PROV.....	74
TROVÄRDIGHETS- OCH GILTIGHETSFRÅGOR	74
KAPITEL 6.....	77
LÄROBÖCKERS BIDRAG TILL UNDERVISNING FÖR KRITISK LÄSNING....	77
LÄROBÖCKERNA	78
ANALYS.....	80
Kritisk-analytiska aktiviteter	81
Kritisk-integrerande aktiviteter	81
Kritisk-evaluerande aktiviteter	82
Kritisk-ideologiska aktiviteter.....	85
TEXTER.....	85
JÄMFÖRELSE MELLAN S- OCH Y-BÖCKER	86
Böckernas aktiviteter	86
Böckernas texter	88
Lärares funktioner.....	88
Elevens positioner	89
LÄROBÖCKER OCH LIKVÄRDIGHETSUPPDRAGET	97
KAPITEL 7.....	101
LÄRARE OM UNDERVISNING FÖR KRITISK LÄSNING.....	101
KRITISK-ANALYTISKA AKTIVITETER I UNDERVISNINGEN	104
Hindrande för elevens kritisk-analytiska läsning.....	106
Främjande för elevens kritisk-analytiska läsning.....	111
KRITISK-INTEGRERANDE AKTIVITETER I UNDERVISNINGEN	112
Hindrande för elevens kritisk-integrerande läsning.....	113
Främjande för elevens kritisk-integrerande läsning.....	118
KRITISK-EVALUERANDE AKTIVITETER I UNDERVISNINGEN	118
Hindrande för elevens kritisk-evaluerande läsning.....	120
Främjande för elevens kritisk-evaluerande läsning.....	123
KRITISK-IDEOLOGISKA AKTIVITETER I UNDERVISNINGEN	125
Hindrande för elevens kritisk-ideologiska läsning	126
Främjande för elevens kritisk-ideologiska läsning	127
SAKPROSATEXTER I UNDERVISNINGEN	128
Hindrande för elevens möten med sakprosatexter	129
Främjande för elevens möten med sakprosatexter.....	135
KOMMENTAR	137
KAPITEL 8.....	139
ANDRA OMSTÄNDIGHETER AV BETYDELSE FÖR UNDERVISNING I KRITISK LÄSNING.....	139
OMFORMULERINGAR OCH PLAGIERING	139
SPÄNNINGAR KOMMER TILL UTTRYCK	142
LÄRARE OM SVENSKA C-KURSEN OCH KRITISK LÄSNING AV SAKPROSATEXTER	145
C-kursens läsaktiviteter	146
C-kursens texter.....	147
LIKVÄRDIGHETSUPPDRAGET UTIFRÅN LÄRARNAS BESKRIVNINGAR	148
KAPITEL 9.....	153

NATIONELLA PROVET SOM UTVÄRDERARE AV KRITISK LÄSNING	153
PROVETS SYFTE.....	154
PROVET.....	154
Texthäftet och sakprosa.....	154
Delprov A och kritisk läsning.....	157
Delprov B och kritisk läsning.....	159
Det muntliga framträdandet och kritisk läsning.....	166
KOMMENTAR OM PROVET OCH KRITISK LÄSNING AV SAKPROSA.....	168
PROVET OCH LIKVÄRDIGHETSUPPDRAGET.....	169
<i>KAPITEL 10</i>.....	173
TEXT- OCH LÄSAKTIVITETSIDEAL PÅ AKTÖRERNAS GEMENSAMMA ARENA	173
KRITISK LÄSNING I OLIKA PEDAGOGIKER	174
LÄSAKTIVITETSIDEAL.....	176
Kritisk-analytiska aktiviteter i avtagande	176
Kritisk-integrerande aktiviteter i avtagande.....	177
Kritisk-evaluerande aktiviteter expanderar	181
Kritisk-ideologiska aktiviteter i avtagande	185
TEXTIDEAL	186
KOMMENTAR.....	191
<i>KAPITEL 11</i>.....	197
UTJÄMNINGSUPPDRAGETS ISCENSÄTTNING	197
KONSEKVENSER.....	197
<i>KAPITEL 12</i>.....	203
AVSLUTANDE KOMMENTARER	203
SUMMARY	207
REFERENSER.....	219

Förord

En hel del av skrivandet på den här avhandlingen har skett i sommarstugan på Getterön. Där är havsbaden en levande del av vistelserna. Mitt avhandlingsarbete vill jag därför likna vid ett liv i och nära havet. I januari 2003 kastade jag mig ut i vattnet. Det var djupt, men att det inte var kallt såg Inga Wernersson och Marianne Andersson till; Inga som studierektor och kursledare för den spännande introduktionskursen, Marianne som ansvarig för det administrativa och med snabba svar på alla möjliga frågor.

Sedan första doppet har jag tagit både kortare och längre simturer i såväl kallt morgonvatten som i varma sensommartemperaturer. Ibland har det stormat och då har mina handledare Monica Rosén, Eva Gannerud och Maj Asplund Carlsson snabbt kastat ut välvilliga livbojar. Även när jag har crawlat i rask takt har handledarna ryckt in och sett till att det blåst upp, gett mig större motstånd och utmanat mig. Det har jag uppskattat lika mycket! Hjälp och utmaning har ni gett alla tre och jag tackar er alla för det! Men ett alldeles särskilt tack riktar jag till min huvudhandledare Monica som engagerat följt mig under alla simturer, flest gånger sett till att det blåst upp och flest gånger slängt ut livbojar.

Tack också mina gymnasiechefer Birgitta Persson och Agneta John från Borås Stad, som bidrog till att göra det ekonomiskt och praktiskt möjligt att under de första åren gå forskarutbildning och samtidigt undervisa på halvtid. Tack till prefekt Anneli Schwartz på min nuvarande arbetsplats på Högskolan i Borås som likaså ordnade finansiering så att jag kunde ägna extra tid inför slutseminariet. Tack Sverker Lindblad som engagerat kommenterade min text på detta slutseminarium. Tack alla kollegor och doktorandkamrater som läst och kommenterat olika versioner av manus och tack Cecilia Bonnevier, min kloka vän, för omsorgsfull korrekturläsning. Tack också till alla deltagare i Text- och maktkollegiet för utmanande diskussioner.

Det har hänt att jag i samband med havsbaden tagit mig tillbaks upp på klipporna, ibland alltför motvilligt. Där har familjen troget väntat. Du Jörgen, min man, har stått redo med den varma badrocken varje gång men också orkat lyssna på alla resonemang som farit i mitt huvud och som jag har behövt en lyssnare till. Du har dessutom lyckats se intresserad ut! Tack för det! Mina söner Adrian och William, ni har också pålitligt funnits på klipporna. Tack Adrian som har hjälpt mig med datorkrångel men också svarat på hypotetiska frågor om ungdomar och sakprosatexter när min spontana nyfikenhet krävt det. Tack William som fått mig att vända blicken bort från det faktiska arbetet, genom att

peka på mina utspridda teoriböcker och främst undra vilka hårdrocksband jag tror att Bernstein och Fairclough gillar. Ni har haft en mamma som ibland har varit alltför uppslukad av skrivandet, men som också tack vare avhandlingsarbetet varit i hemmet en hel del och hunnit med att grädda några pannkakor då och då.

Slutligen vill jag rikta ett tack till mina föräldrar som kanske själva ovetandes har banat väg för det första havsdoppet; mamma Karin genom att alltid visa på glädjen i kunskap och pappa Bertil genom att läsa sakprosa i en omfattning som saknar motstycke.

Ulrichamn 15 januari 2009

Kapitel 1

Inledning

De texter och de läsaktiviteter som erbjuds i undervisning bygger på föreställningar om vad som är det bästa för eleverna. I ett av delproven i svenskämnet nationella prov ges gymnasieelever möjlighet att välja ett ämne av många. Tre av dessa ämnen låter:

Världens 6000 språk

”Där jag hänger hatten” - där hör jag hemma

Antarktis hotas – vad kan vi göra? (Skolverket, 2005, Häfte 1, s. 14)

Ämnena gäller den uppgift som utgörs av ett muntligt elevframträdande. Ämnena säger alltså något om erbjudanden inför elevers muntliga, språkliga aktiviteter. De säger också något om kritisk läsning av sakprosatexter som är den här avhandlingens huvudfokus. Kritisk läsning är en företeelse som kan definieras på en mängd olika sätt, vilket illustreras i att de tre exemplen ovan uppmuntrar till läsning av *olika* slags texter, yrkar på *olika* strategier och kräver *olika* typer av läsaktiviteter. Detta ’olika’ i läsaktiviteterna konkretiseras i att ämnena kan kräva mer eller mindre läsning av sakprosatexter, att de kan uppmuntra till olika grad av analys, integrering texter emellan eller värdering av dem. Det ’olika’ konkretiseras också i att ämnena kan leda till resonemang av varierande art; resonemang om allmänna samhällsliga problem som till exempel miljöhot, resonemang om språk som är av ämnesspecifik karaktär eller resonemang av mer personlig karaktär som var elever känner sig hemma. Sammantaget leder valen till att olika repertoarer av kritisk läsning aktiveras hos elever.

De texter och aktiviteter som erbjuds eller krävs är inte värderingsfria. Olika val i undervisning får alltid konsekvenser för elever, inte bara ifråga om vad som belönas i det nationella provet utan också ifråga om vilka färdigheter och förmågor valen rustar eleverna med för samhällsdeltagande eller för framgång i

fortsatta studier. Förekomsten av denna icke-neutrala värderingsgrund utgör ett grundantagande för den här avhandlingen.

Avhandlingen har ett didaktiskt perspektiv. Ett sådant perspektiv tolkas ibland som enbart inriktat på undervisningsmetoder, utan intresse för elevers sociala bakgrund. Simola (1998) skiljer dock å ena sidan på didaktik som på ett sådant sätt är mer dekontextualiserat från samhällsperspektiv och å andra sidan på didaktisk forskning med ett sociologiskt perspektiv. Den här avhandlingen intar det senare perspektivet och sätter in undervisningsfrågor om kritisk läsning i det större sammanhang som allmänt kallas för 'en gymnasieskola för alla'. Skolan har ett utjämnande uppdrag som har accentuerats genom idén om en sammanhållen skola. 1994 genomfördes den reform för de frivilliga skolformerna som bygger på en likvärdighetsidé (Prop. 1990/91:18; SKOLFS 1994:2; SOU 1992:94) där de tidigare tvååriga yrkeslinjerna, som samlade proportionellt fler av arbetarklassungdomar, blev treåriga. Oavsett om elever idag går studieförberedande eller yrkesförberedande program, är tanken att de i delar, däribland svenskämnet, når samma mål i sin utbildning. Att de gör så följs upp via det målrelaterade betygssystem som reformen medförde. Både studieförberedande och yrkesförberedande program läser därför idag tre år på gymnasiet enligt gemensamma kursplaner och har gemensamma nationella prov. Genom att läsa samma kärnämneskurser ges också samtliga elever möjlighet till högskolebehörighet.

Förutom läroplansreformen har andra förändringar ägt rum under de senare åren. Dit hör framväxten av Internet som teknologisk innovation, den sedan 1992 avskaffade centrala, statliga läroboksgranskningen och den ökade betydelsen av nationella prov. De senare får stor uppmärksamhet i media och i politiken. Det finns överhuvudtaget ett stort allmänt samtida intresse kring skolan och ett stort intresse för läsundervisning, inte minst hos politiker och forskare. En nordisk undersökning visar att historielärare prioriterar kritiska färdigheter högt när de får rangordna sitt ämnes centrala uppgifter (Helgason, 2007). Många anser således att läsning och särskilt kritisk läsning är angeläget för eleverna på gymnasieskolan. Kritisk läsning kan allmänt ses som ett gemensamt ideal. Att färdigheterna anses viktiga innebär dock inte att det är klart utsagt vilka antaganden som undervisningen vilar på när den genomförs, eller hur den genomförs.

Trots ambitioner om motsatsen, har det visat sig att föräldrars utbildningsbakgrund fortfarande har störst betydelse för elevers betyg i

allmänhet (Skolverket, 2007a). PISA-undersökningar (Skolverket, 2001, 2004b, 2007b) upplyser likaså om att hög läsförmåga hos elever har samband med hög socioekonomisk bakgrund hos föräldrar. Uppdraget att vara 'en skola för alla' är således fortfarande angeläget att uppmärksamma i forskningen. Vid sidan av att gymnasiet sedan 1994 blivit mer sammanhållet för studieförberedande och yrkesförberedande program, har det i den numera målrelaterade skolan betonats att det ska ges plats för skolors egna konkretiseringar. Denna tanke om att elever bör möta nationellt *lika* men lokalt *olika* utformning, gör det intressant att studera hur undervisning tar form.

De nya villkoren kan antas påverka undervisningen för elever på olika gymnasieprogram och likaså påverka lärare och andra aktörer som är involverade i undervisningens utformning. Det gör att den tidigare bilden inte är komplett. Utifrån antagandet att också andra förändringar som beskrivits ovan påverkar undervisningen i läsning och särskilt kritisk läsning, menar jag att ny kunskap behövs.

En utgångspunkt för kommande ställningstaganden i den här avhandlingen är att det som händer i klassrummet inte bara är ett autonomt val av lärare och elever. Tvärtom, när läsaktiviteter tar form är de resultatet av en process där aktiviteter och texter som ingår har formats och skapats av olika aktörer. Sådana aktörer kan exempelvis vara skolmyndigheter, lärarutbildningar och läroboksproducenter. Ett annat antagande i avhandlingen är att när en organiserad läsaktivitet uppträder i klassrummet skiljer den sig från mer vardagligt orienterade läsaktiviteter. Avsikten med undervisning är att elever ges tillträde till något specifikt, i det här fallet en repertoar av aktiviteter som innefattar att läsa sakprosatexter kritiskt. Åtkomsten underlättas av elevers tillgång till verktyg att använda vid läsning, t. ex. strategier och analysbegrepp. En vanligt förekommande föreställning är att kritisk läsning främst innebär att akta sig för 'det falska' eller värdera tillförlitlighet i texter. Denna vanliga föreställning behöver problematiseras. Kritisk läsning kan i själva verket ses som betydligt mer komplicerat och mer mångfacetterat än så.

Sammanfattningsvis är den här avhandlingens syfte att utifrån studier av läroböcker, lärares utsagor och nationella prov lägga fram en bild av hur undervisningen i svenska och föreställningar om denna, ser ut att gestalta sig för elever med olika programtillhörighet. De lärare som intervjuats talar direkt och indirekt om hur de förhåller sig till läroböcker och nationella prov. Samspelet de tre aktörerna emellan kommer att ges uppmärksamhet.

Uppdraget att göra elever till kritiska läsare vilar på alla skolans ämnen. Huruvida svenskämnet delar ansvar med andra ämnen eller är huvudansvarigt, har varierat i olika kursplaneversioners formuleringar. I och med att svenskämnet har såväl nationella prov som mål och betygskriterier för läsning, kan förväntningarna ändå betraktas vara störst där. Därför kommer jag att ge den undervisning som gäller specifikt svenskämnet störst utrymme, men även andra ämnen är aktuella. Min förhoppning är att avhandlingen bör kunna vara av intresse för alla som är intresserade av, och involverade i, undervisning och dess roll i samhället.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av 12 kapitel. I kapitel 2 återfinns en översikt och ett resonemang kring företeelsen kritisk läsning ur några olika perspektiv. Några centrala definitioner avslutar det kapitlet. I kapitel 3 ges en översikt över tidigare forskning kring bland annat klassrumsstudier, läroböcker och nationella prov. Där återges också det preciserade syftet och forskningsfrågorna. Kapitel 4 presenterar den teori som har valts för arbetet och de begrepp som valts för mina specifika utgångspunkter. Kapitel 5 behandlar metodiska överväganden och redogör för urvals- och analysförfarande.

I de därpå följande kapitlen redovisas resultaten av de olika studierna i avhandlingen. Det första av dem, kapitel 6, består av en analys av hur läromedelsproducenter tolkar det uppdrag de åtar sig. Följande två kapitel, 7 och 8, behandlar lärarens beskrivning av vad som vägleder deras realisering av sitt uppdrag, samt en analys av dessa beskrivningar. Kapitel 9 presenterar en studie av hur konstruktörer av det nationella provet möter samma uppdrag. I samtliga delstudier görs jämförelser av de två aktuella gymnasieprogrammen, dvs ett studieförberedande och ett yrkesförberedande. Kapitel 10 är ett kapitel där samverkan mellan aktörerna presenteras, diskuteras och tolkas. Där knyts olika nivåer och omständigheter samman. Synen på undervisning för kritisk läsning av sakprosa kopplas till olika pedagogiker, som i sin tur har skilda ideologiska fokus. Där kommenteras också vilka läsaktiviteter och vilka texter som ser ut att få större respektive mindre utrymme i undervisningens gestaltning. I kapitel 11 diskuteras resultaten mot bakgrund av utjämningsuppdraget i 'en gymnasieskola för alla'. I det sista kapitlet ges avslutande kommentarer.

Då och då används beteckningar S- och Y-, till exempel i sammansättningar som S-lärare eller Y-böcker. Då avses lärare för studieförberedande program respektive läroböcker för yrkesförberedande program. Andra återkommande förkort-

ningar är BF respektive SP som avser Barn- och fritidsprogrammet respektive Samhällsprogrammet, vilka för övrigt är de program som valts att representera var sin programtyp, dvs ett yrkesförberedande och ett studieförberedande program.

KAPITEL 2

KRITISK LÄSNING AV SAKPROSA – DEFINITIONER OCH DISKUSSIONER

I det här kapitlet behandlas *kritisk läsning* och *sakprosa*. Företeelserna presenteras ur flera olika vinklar, inkluderat vad svenskämnets kursplan anger som undervisningens mål. Kapitlet avslutas med ett avsnitt där en typologi av definitioner fastställs. En översikt över hur kritisk läsning kan placeras in pedagogiskt med förankring i olika teorier och med olika klassrumsimplikationer återkommer jag till i kapitel 4 respektive 10.

Kritisk läsning

Det finns åtskilliga definitioner av 'kritisk läsning' och skarpa gränser mellan dessa går inte att dra. Några särskilda svårigheter uppstår i definitionssammanhang. Den ena svårigheten handlar om spänningen mellan stabilitet och omvandling. En annan handlar om spänningen mellan det traditionella och det icke-traditionella och en tredje om den mellan det rationella och det icke-rationella.

Den första spänningen kan beskrivas i att läsning av texter som aktivitet vacklar mellan att syfta till att bibehålla det stabila i samhället och till det samhällsaktiva på samma gång, likt vad hela skolan som institution gör (Gordon, 2003). Johansson placerar redan 1970 i en delrapport från läginkomstutredningen färdigheten 'kritisk skolning' i relationen mellan socialisation och förändring och i relationen mellan individ och samhälle. Johansson hävdar att färdigheten har en "mellanställning" (1970, s. 23).

Ifråga om den andra spänningen, den mellan det traditionella och det icke-traditionella, visar det sig också vara svårt att dra en gräns. Kritisk läsning, som idag enligt Helgason (2007) delvis motsvaras av 'en grävande journalistik', har i mer traditionellt avseende sina rötter bland annat hos antikens Sokrates och i

upplysningsfilosofin, menar Helgason. En så kallad sokratisisk metod förekom hos Platon där prövande samtal kring moraliska frågor fördes och där syftet var att med logik pröva inkorrekta föreställningar (Filosoflexikonet, 1988/2004). Upplysningsfilosofer byggde på liknande sätt sina resonemang på rationalism, men med större fokus på en skepsis inför auktoriteter. Genom att färdigheten dels har en stark traditionell förankring i upplysningsfilosofi (som då uppfattades som liberal och radikal men som idag snarast betraktas som liberal och konservativ), dels har en förankring i den akademiska världen kan den också associeras med vad som med Gramscis ord (Burke, 1999) hör till 'bourgeois values'. Samtidigt avvisas just sådana värden och Thavenius (1996) hävdar i en något paradoxal formulering att humaniora ingår i "ifrågasättandets tradition" (s. 9). Inte långt från den ifrågasättande, traditionella akademiska aktiviteten ligger en *kritisk akademisk diskurs*, ett begrepp som i Buckingham och Sefton Greens (2000) definition innebär "en förmåga att tala om genrer, framställningar, institutioner och publik" (s. 210) med ett ideologiskt fokus. Sammantaget hamnar definitioner och dess kopplingar till tradition och förändring på en glidande skala.

Den tredje spänningen uppstår i föreställningen att kritisk läsning bygger på en åtskillnad mellan vad som kan sammanfattas som 'känsla' och 'förnuft'. I den dikotomisering mellan de två olika orienteringarna *critical literacy* och *traditionell kritisk läsning* som Cervetti, Pardales och Damico (2001) gjort, betonar författarna särskilt skillnaden mellan å ena sidan det rationella och sanna, som idéer i en traditionell kritisk läsning, och å andra sidan det icke-neutrala och situerade, som alternativa bärande idéer i det mer radikala *critical literacy*. Denna dikotomisering ignorerar, vill jag framhålla, att det rationella används också i mer radikala sammanhang. En allmänt stereotyp åtskillnad har bland andra Halldén (1980) reagerat mot och poängterar vikten av att inte se kritiskt tänkande som något:

... snålt och fantasilöst och instängt. Det är en vanlig åsikt att det kritiska tänkandet innebär något slags formell, logisk, exercis, som ingenting har att göra med påhittighet, vardagskunnande, empiriska insikter, vanlig anständighet, personlighetens kraft och generositet (s. 5).

Kritisk läsning som fenomen framstår sammanfattningsvis som ett paradoxalt område.

Kritisk läsning i utbildning – då och nu

Utbildningshistoriskt sett har vikten av kritiska färdigheter förts fram från olika håll och med olika argument i olika tider. Medan vissa forskare lägger fram att en nutida kunskapssyn efterfrågar en läsart som är prövande och ifrågasättande (Båtnes, 1995), hävdar andra att tidens betydelse inte skall överdrivas. Englund (1999) ser hur vikten av elevers kritiska tänkande i undervisning har framhållits alltsedan 1948. Englund bidrar med ett citat ur en äldre policytext:

Skolan behöver sålunda ge individen bästa möjliga förmåga att själv skaffa sig insikter och att utnyttja tillgängliga kunskapskällor för att följa med i utvecklingen. Vidare bör eleverna vänja sig vid att sovra ett skiftande material och att inte ta för gott allt som förkunnas (SOU 1948:27, i Englund, 1999).

Även om kritiska läsfärdigheter är ett inslag som har funnits i svenska läroplaner sedan 40-talet är det troligt att skolan under åren har velat rikta elevers kritiska uppmärksamhet åt olika håll. Läroplaner på 40-talet skrevs exempelvis i skuggan av andra världskriget och läroplanskoden formades utifrån detta, hävdar Båth (2006). Konsekvenserna av en auktoritetstro var vid den tiden påtagliga.

Det bör också påpekas att tillträdet till kritiska färdigheter har sett olika ut för elever i olika skolformer genom historien. Johansson (1970) refererar en SOU-text från 1963. ”Att förmedla *kritisk skolning* är huvudlinjen i gymnasiets undervisning”¹, är det konstaterande Johansson gör. Hantering av texter på ett kritiskt sätt är en aktivitet som därmed verkar ha haft en naturlig placering i det tidiga 60-talets gymnasium då endast en mindre andel elever gick i denna skolform. I styrdokument för elever på yrkesutbildning ingick emellertid inte motsvarande formuleringar om kritiska färdigheter, enligt Johansson. I motsats till en sådan uppdelning mellan studieinriktad och yrkesinriktad utbildning är gymnasiets styrdokument från 90-talet, då i stort sett samtliga ungdomar deltar i gymnasieutbildning, gemensamma för båda typer av inriktningar. I läroplanens övergripande del återfinns följande formulering:

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna skall också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse

¹ I SOU 1963:42, s. 201.

konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. (SKOLFS, 1994: 2)

Citatet pekar också ut att motivet för kritiska färdigheter i den nyare läroplanen hämtas från iakttagelsen att mängden information ökar och att omvärlden förändras. Det är således åt informationsrikedomen kritiken bör riktas idag, enligt styrdokumentet.

Kritisk läsning – filosofiskt, psykologiskt, kognitivt och metodologiskt

Som akademisk färdighet realiserar kritisk läsning i två olika typer, en som är psykologiskt inriktad och en som betraktar färdigheten ur ett metodologiskt perspektiv (Halldén, 1980). Den psykologiska dimensionen innebär att den läsare som söker lösningen på en fråga avkrävs ett visst mod och bör vara öppen för det obekanta, påpekar Halldén. Smidt (1989) nämner på liknande vis två olika förhållningssätt en läsare kan ha; ett där man är öppen för ny förståelse och ett annat där man i försvar värjer sig mot det som stör ens världsbild.

Att läsa på ett kritiskt sätt innebär inte sällan att man ser företeelser ur flera perspektiv, vilket leder in på den mer metodologiskt inriktade definitionen. Blåsjö (2004) delar begreppet 'kritiska färdigheter' i två underdefinitioner: 'kritisk-dialogiska' färdigheter respektive 'kritisk-pluralistiska'. De förra "kännetecknas av att en fråga ses utifrån flera perspektiv, men inte nödvändigtvis besvaras, dvs flera perspektiv kan förbli parallella med varandra" (s. 276). De senare konkretiseras i en kunskapssyn där studenter "hanterar alltfler divergerande perspektiv, integrerar gemenskapens normer bl. a. genom en kritisk läsarröst, positionerar sig mer gentemot sina källor" (s. 271).

En mer kognitiv-metodologisk kritisk hållning innebär också att *värdera* källor, till exempel ifråga om hållbarhet, vilket Halpern (1993) formulerar på följande vis:

Goals can include deciding among a set of possible alternative solutions, generating a solution where there is none, synthesizing information, evaluating the validity of evidence, determining the probable cause of some event, considering the credibility of an information source, and quantifying uncertainty. (s. 35)

Just den kritiska värderingen av texter finns dessutom i två former. Alexandersson och Limberg (2004) för fram hur värdering av källor kan ha med både trovärdighet hos författaren och relevans för skoluppgiften att göra. Informationssökning har definierats av Shenton (2004) som "the action taken by an individual to locate messages in order to address a perceived information need" (s. 244). Likheter mellan aspekter av kritisk läsning och informations-

sökning är i detta avseende inte svåra att urskilja. Alexandersson och Limberg (2004) beskriver informationssökning i tre kategorier där den första innebär "[f]aktasökning, finna det rätta svaret eller säkra bevis", den andra "[a]tt väga information för att välja rätt; finna tillräckligt med information för ett personligt ställningstagande" och den tredje "[a]tt granska och analysera; kritisk granskning av olika informationskällor och samband mellan dem, att finna olika infallsvinklar, att genomskåda värderingar" (s. 23)². Näralligande är också källkritik som den utövas i historievetenskap, där äldre dokumentets sanningsgrad granskas.³

Kritisk läsning i olika verksamheter

Ett kritiskt förhållningssätt i den allmänna bemärkelsen är en färdighet framträdande i olika typer av verksamheter; sådana som involverar texter i både större och mindre grad. Halldén (1980) framhåller hur kritiska färdigheter används i yrkesrelaterade sammanhang. Där prövar man hållbarheten i en tankegång eller väljer den ena källan av två. Ytterligare ett exempel hittas i en studie kring marknadsföring av sportartiklar där ekonomistudenter får i uppgift att ta ett kritiskt välgrundat beslut (Morrison, Kim & Kydd, 1998). Halpern (1993) belyser ett perspektiv där man som medborgare, dvs inte som yrkesmänniska eller student, möter en alltför övertygande kampanj:

Ideally, critical thinking skills should be used to recognize and resist unrealistic campaign promises, circular reasoning, faulty probability estimates, weak arguments by analogy, or language designed to mislead whenever and wherever they are encountered. (s. 11)

Gustavsson (2002) ger det närbesläktade och likaså medborgaranknutna exemplet att ett kritiskt förhållningssätt innebär att kunna utöva en motmakt mot den kraft som massmedia har.

Efter ovanstående genomgång av fenomenet 'kritisk läsning' i dess vida bemärkelse, övergår jag till ett resonemang om 'sakprosatexter' i skolan, inte heller det ett oomtvistat fenomen.

Skolans sakprosatexter

Ett nutida textbegrepp laborerar med texter som tar olika semiotiska resurser (t.ex. bild, text, tal, layout) i anspråk, vilket innebär att läsaren möter dem inte

² Med referens till Limberg (2000).

³ I *Nationalencyklopedins* definition av 'källkritik' konstateras att sådan härstammar just från historicområdet.

bara med lika, utan också med olika aktiviteter. Ett synsätt är att olika språkliga former har olika materiella och kulturella 'affordances' (ung. 'erbjudanden') (Kress, 2003; Løvland, 2006). Den skrivna sakprosan får en särställning via sin permanens och därmed unika möjligheter för läsaren att granska ställningstaganden, enligt Snow, Griffin och Burns (2005):

The printed text provides a publicly available reference point for teachers and students to explain how they construct their understanding and allow others literally to see the words and structures that contradict or support an interpretation. (2005, s. 54)

Sakprosa är i sig ett begrepp som inte tydligt går att avgränsa (Englund, Ledin & Svensson, 2003). Vissa mer övergripande särdrag går trots allt att lägga fram. Sakprosa, eller facklitteratur, kan förstås som texter som inte gör anspråk på att ha estetiska kvalitéer och som inte har fiktivt innehåll (Englund, 1991). Förhållandet mellan fiktion och fakta i sin tur, just i pedagogiska sammanhang, behandlas i de engelska termerna 'narrative' och 'expository' av Snow, Griffin och Burns (2005, s. 38):

Tabell 1. En jämförelse av berättande (narrativa) och förklarande, upplysande (expository) texter (ordagrant från Snow, Griffin & Burns, 2005, s. 38)

Narrative	Expository
Has characters with whom students can form an identity	Gives general statements about characteristics of and relations among objects and events
Employs predictable sequencing along a time line; conveys beginning, middle, and end of events presented in chronological order unless marked for devices such as flashbacks or multiple restricted points of view	Uses a variety of text patterns, often in the same text: for example, enumeration, compare and contrast, question and answer, cause and effect, problem and solution, and chronological sequencing
Stands alone; even in a series of books, each narrative can stand alone	Supports, refutes, or elaborates other texts in the content domain
Has illustrations that can be fanciful	Has illustrations that are realistic, such as diagrams, figures, visual models of content, or tables
Has chapter titles, quotations	Has chapter titles, subheads, captions, an index, a glossary, and a table of contents
Uses fewer new words; has many vocabulary items common in spoken language	Uses many new words, including technical words; employs technical use of common words
Is often presented in simple past or present progressive tense	Uses generic nouns, timeless verbs
Offers implicit context support for meaning of less common words	Introduces some new words explicitly, often then uses several technical words in close proximity

Tabellen ger en fingervisning om övergripande skillnader. Man kan dock, i motsats till vad tabellen anger, i själva verket mycket väl hävda att sakprosan har *likheter* med skönlitteratur. Båda förmedlar kunskap och har sociala dimensioner i och med att de återspeglar, respektive formar, en värld (Englund, Ledin & Svensson, 2003). När äldre tiders läroböcker blandade fakta med narrativa, fiktiva berättelser, bör de definieras som sakprosatexter eftersom syftet var att lära, hävdar Englund, Ledin och Svensson. Ett motsvarande exempel i nutid är Gaarders *Sofies värld* (1993), en filosofiskt orienterad bok som används i undervisning (Ongstad, 2004). Inte minst vissa delar av den postmoderna prosan, menar jag, använder berättande strategier kopplade till andra genrer i sin strävan efter att utmana konventioner.

Därmed är det konstaterat att texter kan kategoriseras både via textuella drag och via sitt syfte. Sakprosans allmänna syfte är att informera och instruera, men också att sätta faktiska förhållanden ifråga, menar Englund, Ledin och Svensson (2003). Utöver detta gäller för skolans sakprosatexter att de ”används i ett

pedagogiskt sammanhang för att skapa ett visst beteende eller en viss ideologi hos eleven” (Garefalakis, 1994, s. 113). Detta görs genom att läroboken är i avsaknad av ironi (Selander, 1988) och inte uttrycker tvivel över sina upplysningar (Helgason, 2007) utan istället, enligt Kalmus (2004)⁴, snarare avser att övertyga om att informationen och de perspektiv som läggs fram är korrekta. Hasan (2004) hävdar till och med att en lärobok i skolan är “as much a bearer of a range of social relations as is a casual conversation, a political discourse, a newspaper editorial or a soap-opera on the television screen” (s. 33).

Texter som läses i och utanför skolan har följaktligen sociala och ideologiska dimensioner. Läroboksforskare har exempelvis framhållit exempel på läroböcker som presenterar stereotypa bilder eller bidrar till fördomar⁵. Att sakprosan ofta berör människors gemensamma angelägenheter ger den, förutom sin konserverande kraft, också potential att medverka till förändring. Byrman och Hultén (2003) illustrerar detta fenomen:

Den mycket spridda och lästa sakprosan är ett utmärkt medium för att direkt och indirekt sprida förnyelsetankar och idéer om en ändrad genusordning. Vi tänker särskilt på tidningsprosa, läroboksprosa, broschyrprosa, annonsprosa som läses av många. Påverkan från dessa sakprosor är stor (s. 198).

Likt Byrman och Hultén (2003), pekar Moje (2002) på att läsning av faktatexter kan ha en transformerade funktion. Inte minst för ungdomar kan läsande av bland annat sakprosatexter vara ett sätt att hantera svårigheter som finns under ungdomsåren men också senare; svårigheter som berör sociala frågor eller som handlar om att ändra på orättvisor, menar Moje.

En ytterligare indelning handlar om att skolans texter är producerade i och för olika sammanhang. På så vis används texter som är specifikt framställda för att användas i pedagogiska institutioner vid sidan av texter som inte är det. Hansens indelning (2007) skiljer på ’didaktiska läromedel’ (som är utformade med didaktiska avsikter) och ’kontextuella läromedel’ (som inte är utformade med didaktiska avsikter) (s. 28). Därutöver använder Hansen begreppet ’remediering’ (s. 27) för det faktum att läroböcker alltmer finns i digitala former.

⁴ Kalmus hänvisar till Selander, 1995.

⁵ I Sverige har studier upplyst om att bland annat islam (Härenstam, 1993) och afrikaner (Ajagán-Lester, 2000) framställs på icke värderingsfria sätt i läroböcker.

Kritisk läsning av sakprosa i styrdokumentet

När empirin till denna avhandling samlades in gällde kursplanemålen från år 2000 (SKOLF5, 2000:2)⁶ i reviderade versioner av kursplaner från 1994. Kursplanerna formulerar det uppdrag som lärare och konstruktörer av nationella prov och läroboksproducenter svarar på. I kursplaner kan myndighetens definition av läsning hittas. Dess definition utgör det som i läroplansteori benämns 'läroplansintentioner'. Kursplanen definierar bland annat målen för ämnets läsaktiviteter, vilka i de aktuella kursplanerna uttrycks i att eleven "tillägnar sig ... nya begrepp, och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera". Utvecklingen gäller "den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera" ska fortsätta. Andra aktiviteter som lyfts fram är informationssökning med ett källkritiskt förhållningssätt. I målen för svenskämnets första gymnasiekurs, A-kursen, står att elever ska "tillgodogöra sig" och "formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar". Eleven ska kunna "inhämta, värdera och ta ställning till information". Med vilka texter dessa aktiviteter förväntas ske anges också; kursplanen framför krav på "olika texter" och "olika slag av texter". Texterna kan vara såväl skrift-, som bildbaserade och ingå i ett 'vidgat textbegrepp', enligt kursplanen. I B-kursen, den andra kursen på gymnasiet, ska (litterära och) andra texter, liksom texter som anknyter till den studieinriktning som elever valt, ges större betydelse som källor till kunskap. Elever ska kunna sammanställa, utreda, jämföra, dra slutsatser, se samband och framföra argument.

Färdigheter i kritisk sakprosaläsning kan enligt kursplanen uppnås i olika grad. Där ger kursplanens betygskriterier besked om miniminivå för gymnasiets första kurs. För *Godkänt* i Svenska A-kursen, förväntas att eleven "sammanfattar huvudinnehållet" i texter och gör "enklare informationssökningar", men också att eleven "resonerar om källornas tillförlitlighet". För *Väl godkänt* i A-kursen läser man "mer avancerade texter" och "relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form". För *Väl godkänd*-nivå sker dessutom konstruktiv argumentation och eleven är initiativrik ifråga om källval samt utövar kritisk källgranskning. I Svenska B-kursen riktar kraven för *Godkänd*-nivå in sig mot argumentation men också mot slutsatsdragning. För *Väl Godkänd* ska elever "uppslagsrikt" söka källor som granskas och värderas. För *Mycket väl godkänt*, slutligen, ska (många) texter utsättas för diskussion och analys, argumentationen i texter bedömas och egna slutsatser av dessa dras.

⁶ Dessa gäller fortfarande, dvs i skrivande stund.

Förutom de två kurserna Svenska A och Svenska B, som är obligatoriska för alla gymnasieelever, finns ytterligare en kurs, Svenska C.⁷ Denna är obligatorisk för Samhällsprogrammens elever och valbar för övriga elever. För läsningen i C-kursen ska elever ”kunna på egen hand läsa och analysera texter, speciellt sådana som har anknytning till elevens studieinriktning”, ”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” samt ”kunna kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier”.

Avhandlingens begrepp och definitioner

I den här avhandlingen är kritisk *läsning* i förgrunden, men det är värt att notera att gränsdragningen mellan olika språkliga aktiviteter inte är självklar. Ofta är olika aktiviteter inblandade samtidigt och bildar förutsättningar för varandra:

Reading drives skilled readers to do more – to talk, to listen, to observe, to experiment, to write. One text may lead to another in order to adjudicate conflicts raised by the first, to answer new questions, or to synthesize potentially related information. (Snow, Griffin & Burns, 2005, s. 28)

Därmed följer att andra färdigheter än läsning återkommande berörs i framställningen. I störst utsträckning kommer jag att beröra aktiviteter som inkluderar *läsning*. Det är främst en *skriftspråklig* form av sakprosatexter som kommer att vara av intresse i mina studier. Jag använder några gånger begreppet ’literacy’. Anledningen är att jag då redogör för pedagogiska perspektiv där aktörer själva benämner läsning med det begreppet.

För att tala om läsning av sakprosa har olika kategoriseringar använts. Wiksten Folkeryd, af Geijerstam och Edling (2006) använder begreppet ’textrörlighet’ i tre former (’textbaserad rörlighet’, ’rörlighet utåt’, ’interaktiv rörlighet’). Denna indelning ger enligt min mening en värdefull dynamik, men benämningarna placerar det kritiska inslaget i skymundan. En annan typologi hittas i internationella läsundersökningar. En sådan, PISA-undersökningen, bidrar med begrepp för att beskriva läsprocesser. Dessa är ’informationssökning’, ’tolkning’ och ’reflektion’ (Skolverket, 2001).⁸ Den delförmåga som kallas ’reflektion’ beskrivs där som ”förmågan att relatera en text till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter” (s. 29). Här avses till exempel hur väl eleven kombinerar den lästa

⁷ Svenska C - muntlig och skriftlig kommunikation är hela kursnamnet.

⁸ <http://www.oecd.org/dataoecd/32/13/33685429.pdf>

textens information med annan kunskap, som t.ex. vanlig vardagskunskap, allmänna kunskaper eller specialkunskaper.⁹ Ordet 'reflektion' har dock fått en bibetydelse av självreflektion, menar jag, och leder inte tankarna till den integrering av olika källor som avses. Denna form av vaghet kan också gälla ordet 'tolkning', en av de andra kategorierna, där tankarna leds åt ett annat håll än vad man i läsundersökningen avser.

Tidigare typologier är belysande men har i min mening också brister. Jag har därför inför detta avhandlingsarbete utformat en typologi med fyra kategorier och vill argumentera för att variationen i läsaktiviteter tydliggörs med denna indelning:

- **Kritisk-analytisk** läsning inkluderar i min definition att sovra, göra jämförelser, dra paralleller, se orsak och verkan, göra tidslinjer med mera. I en närliggande språklig form, dvs 'kritiskt/analytiskt', är det ett gängse begrepp som bland annat använts i kursplanen för Svenska B i Lpf 94 för att ange skrivandets art.
- **Kritisk-integrerande** aktiviteter inkluderar läsning där elevers egna ställningstaganden integreras med (en eller flera) texters, men också där olika texters ställningstaganden integreras med varandra (en slags enklare form av Blåsjö (2004) begrepp sammanslagna).
- **Kritisk-evaluerande** läsning inkluderar en bedömning av en texts relevans för uppgiftens syfte och/eller bedömning av en texts trovärdighetsgrad.
- **Kritisk-ideologisk** inkluderar ifrågasättandet av världsbilder. Det är en läsaktivitet för nya synsätt på underordnade grupper villkor men också för att elevers egna villkor, ska kunna synliggöras. Kritisk-ideologisk kan närmast motsvaras av 'ideologi-kritisk', också det ett gängse begrepp, med marxistiskt ursprung, innebärande en aktivitet där ideologi och dess "undertryckande funktion" synliggörs (Filosoflexikonet, 1988/2004, s. 255).

Det ska poängteras att begreppen inte är tänkta att beskriva renodlade aktiviteter utan används som analytiska kategorier eller aspekter för att förstå fenomenet kritisk läsning. Ofta kan dessutom flera av dem antas vara inblandade samtidigt när texter läses och behandlas. Inte minst föregår eller inkluderas de tre första i den fjärde.

⁹ I svårighetsordning.

KAPITEL 3

TIDIGARE FORSKNING

Det här kapitlet presenterar resultat från tidigare forskning, resultat som handlar om olika aspekter av undervisning för kritisk förståelse. Här återfinns didaktiskt och sociologiskt inriktade studier, inte minst sådana som gäller yrkesförberedande och studieförberedande program på gymnasiet. Jag har framför allt valt svensk och nordisk forskning, medan svenskämnet som sådant har haft mindre betydelse som urvalsprincip. I kapitlet ingår också ett avsnitt med ett par större forskningsöversikter. Därefter följer ett resonemang om relevansen för den ytterligare kunskap som den här avhandlingen syftar till att bidra med. Kapitlet avslutas med avhandlingens preciserade syfte och forskningsfrågor. I nästa kapitel, där det teoretiska ramverket presenteras, återges ytterligare några resultat från forskning. Dessa får då rollen att illustrera centrala begrepp.

Undervisning

När undervisning studeras är det ett vanligt betraktelsesätt att dela in undervisningsprocessen i tre delar; urval (av texter och aktiviteter), organisation/överföring och bedömning. En sådan indelning förekommer i läroplansteori, vars grundtankar ligger nära den här avhandlingens teoretiska utgångspunkter (se nästa kapitel). Det här kapitlet kommer att struktureras i enlighet med en sådan indelning. För varje del kommer jag att beakta att det som erbjuds elever kommer från olika aktörer, till exempel lärare, läroböcker och nationella prov. För varje del kommer jag likaså att beakta vilken kunskap som har presenterats om undervisning på olika gymnasieprogram. Avsikten är att presentera resultat om faktisk undervisning, men inte minst att också presentera studier som klargör vilka *antaganden* undervisning vilar på hos olika aktörer.

Urval av texter och aktiviteter

Forskning ger besked om såväl vilka texter, som vilka strategier och läsaktiviteter som erbjuds elever i undervisning. Undervisning kring pedagogiska texter i svenskämnet (kurs B för Elprogrammet, Omvårdnadsprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsprogrammet) har Olin-Scheller (2006) belyst ur ett receptionsteoretiskt perspektiv. Hennes avhandling har visst fokus på kritisk förståelse och Olin-Scheller bedömer att det sällan läggs ideologiska aspekter på texter i klassrumsarbetet. Avhandlingen har belyst urvalet av hybridformer som dokusåpor och 'dokuromaner' som Liza Marklunds *Gömda*. Denna bok visar sig för flickor på gymnasiet fungera som identitetsskapare i feministiskt avseende, särskilt för flickor på Samhällsprogrammet. Det problematiska fenomen som Olin-Scheller ringar in är att elevers erfarenheter och fritids-”läsning”, till exempel av *Gömda* eller av TV-såpan *Big brother*¹⁰, inte hakas i av lärare som istället främst väljer traditionella litterära texter, till exempel av Dante. Lärarna förbiser elevers intressen och erfarenheter och därmed en potential för elevers kunskaper om texter och för deras identitetsutveckling, menar Olin Scheller. Ifråga om detta har Heith (2006) reagerat på en alltför stark så kallad erfarenhetspedagogisk inställning. Heith anser snarare att *Gömda* på ett missledande sätt framhäver sitt dokumentära underlag och därmed riskerar att bidra med stereotyper kring orientalism och hindra insikter som kan leda i demokratisk riktning.

Bergman (2007) påvisar i sin ämneskritiska studie att den tradition lever kvar som antar att elever på olika programtyper behöver olika undervisning. Olikheterna konkretiseras, enligt avhandlingen, i att elever på studieförberedande program möter vad som brukar benämnas 'det högre svenskämnet' (bildningsinriktat) medan yrkesförberedande elever möter 'det lägre svenskämnet' (färdighetsinriktat), något som också Olin-Scheller (2006) noterat. De yrkesförberedande programmen ägnar sig enligt Olin-Schellers studie mer åt film än de studieförberedande programmen. När sådana aktiviteter pågår får de karaktären av underhållning. Bergmans avhandling rör *vad* som väljs och *varför* av svensklärare på fyra program (Naturvetenskapsprogrammet, Barn- och fritidsprogrammet, Industriprogrammet och Estetiska programmet). Bergman riktar sitt intresse åt olika kultur- och mediettringar i undervisningen och inte främst åt sakprosatexter. Däremot berörs färdighetsundervisning, där studiens resultat indikerar att sådan undervisning bedrivs utan koppling till ett verkligt

¹⁰ Olin-Scheller utgår från det så kallade vidgade textbegreppet där dokusåpor som *Big Brother* också ses som en text.

innehåll. Bergman har därtill studerat de lokala kursplaner för Svenska A-kursen som lärarna i studien färdigställt för Barn- och fritidselever och menar att de lokala kursplanerna tydliggör lärares föreställningar om att yrkesprogrammets elever behöver undervisning som starkare betonar färdigheter.

Bergmans avhandling ansluter till den inom svenskdidaktisk forskning rådande synen att undervisning kring färdigheter är att betrakta som själlöst och ges alltför stor betydelse för yrkesförberedande program. En sådan syn bemöter Palmér (2008) med utgångspunkt i sitt avhandlingsresultat och hävdar att undervisning mycket väl kan behandla språkliga aktiviteter och ge metakunskaper utan att för den skull ske mekaniskt. Palmérs studie har en anknytning till New Literacy Studies, ett teoretiskt perspektiv som ser 'literacy' som en social, ideologisk och kulturell företeelse som ändrar sig över tid och rum och för olika grupper av människor. Av den etnografiska studien framgår att olika kulturer kan återfinnas även *mellan* olika yrkesförberedande program, i det här fallet på Omvårdnadsprogrammet och på ett tekniskt inriktat yrkesprogram. Elever ges i de olika ämnena och på de olika programmen olika repertoarer för muntligt resonemang, visar Palmérs resultat. I den ena av de undersökta klasserna är texturvalet smalare och de muntliga resonemangen mindre elaborerade, medan den andra klassen arbetar med ett rikt texturval, med muntliga aktiviteter och med mer utvecklade resonemang. I Ekmans avhandling (2007) syns likaså olika muntliga kulturer råda i undervisningen. Ekmans resultat visar att samtal om politik med lärare inblandad mest sker på Samhällsprogrammet och minst på flickdominerade yrkesförberedande program (s. 109).

I Parmenius Swärds (2008) sociokulturellt placerade avhandling undersöks svenskämnet på två program, det Naturvetenskapliga programmet och det Estetiska programmet (med inriktning mot musik). Även denna avhandling hanterar undervisning i språkliga aktiviteter. Avhandlingens varierade empiri gör tydligt att skrivundervisningen är problematisk genom att inte vara explicit och illustrerar att kunskaper *om* skrivande är en eftersatt del i undervisningen. Parmenius Swärd ser därmed, likt Palmér, ut att dela ett möjligen nyväckt intresse för undervisning om språkliga aktiviteter.

Ingen av de hittills refererade studierna har egentligen behandlat läsundervisning med sakprosatexter inblandade. Läsning, delvis kring sakprosatexter, uppmärksammas dock i Edlings avhandling (2006). Edling gör nedslag i grundskolans år 5 och 8 samt år 11, dvs gymnasietts andra år, i det här fallet för Samhällsprogrammet. Edlings studier har ett särskilt fokus på vardagsspråk

kontra mer specialiserad kunskap och på det som benämns 'övergången'. Resultaten tydliggör hur diskussioner som sker med litterära texter i svenskämnet genom skolåren kan ha en positiv inverkan på läsförståelse. De diskussioner däremot som görs med NO- och SO-orienterade texter, dvs sakprosatexter, har inte samma karaktär och sker inte i samma eller tillräcklig utsträckning. Reichenberg (2005) som har gjort en liknande iakttagelse framhåller att lärare är ovana vid att föra läsfrämjande samtal med eleverna. Läsundervisning specifikt kring sakprosatexter på tre program (Omvårdnadsprogrammet, Handelsprogrammet och Samhällsprogrammet) är vad som belyses av Reichenberg. Aktuella lärare blir i studien via seminarier insatta i en specifik textsamtalsmetod (Questioning the Author¹¹). Resultatet visar att lärares och elevers frågor och samtal kring texterna efter seminarierna förändras åt ett håll som förmodas bidra till större läsförståelse hos eleverna. Det ska dock påpekas att effekter i form av läsförståelse inte mättes, vilket inte heller var syftet, och att få elever och lärare ingick i studien.

Mortensen-Buan (2004) har belyst undervisningen för norska gymnasieungdomars läsning, även här med speciellt fokus på aktiviteter kring faktatexter. Enligt enkätstudien är den vanligaste aktiviteten att elever svarar på uppgifter efter läsningen och näst vanligast att de använder uppslagsverk¹². Lärarna i enkäten svarar också på vilka strategier som eleverna helst tar sig an. Vanligast visar sig två aktiviteter vara; att elever gör uppgifter till texter¹³, och på andra plats, att elever frågar om de inte förstår.

Information om tidigare stadiers läsundervisning, dvs den för 9-, 10-åringar fås via rapporten om PIRLS-studiens enkätmaterial från år 2001 (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2006). Undersökningen belyser att elever i svensk skola ofta får uppgiften att sammanfatta budskapet i en text och koppla till egna erfarenheter. Mer sällan förekommer jämförelser, generaliseringar från texter eller diskussioner om textuella drag. Läsrepertoaren hos 15-åringar i Sverige har studerats via de PISA-undersökningar som genomförts med tre års mellanrum under 2000-talet (Skolverket, 2001, 2004b, 2007b). Läsprovsmaterialet är inte konstruerat i enlighet med svenska kursplaner, utan snarast med fokus på läskrav som behövs i vuxenlivet, men visar god överensstämmelse med kursplanerna (Skolverket, 2007b). En bredd av texter med olika funktioner, t. ex. instruerande, berättande

¹¹ Bygger på Questioning the Author-tanken så som Beck och McKeown har presenterat den.

¹² Ska kanske tolkas som inkluderande ordböcker.

¹³ Dock långt ifrån lika ofta som lärarna anger att de ger uppgifter som lässtrategi, uppger Mortensen-Buan.

och argumenterade ingår i provmaterialet. Tre olika läsaktiviteter ingår också. Eleverna visar sig via studien vara bättre på att inhämta information och klara uppgifter som kräver att slutsatser dras, eller samband förstås, utifrån flera delar i en text, än att integrera kunskap i läst text med egen tidigare kunskap. I en jämförelse mellan skandinaviska elever och finska elever (Lie, Linnakylä & Roe, 2003) framkommer att de skandinaviska eleverna är jämförelsevis bra på att reflektera och värdera argumenterande texter om dessa texter är skrivna för ungdomar och om de upplevs som roliga, lätta och intressanta. Om eleverna upplever texterna på motsatt vis, finns istället indikationer på att elever ger upp läsningen. I IEA:s undersökning om läsning (Taube, 1995) framkommer att svenska 14-åringar som ges läxor är bättre på att läsa. Elever i Sverige var dock de som fick läxor i minst utsträckning. De elever var också bättre som läste mycket i skolan. Mängden tid som läggs på läsning överlag visar sig också vara väsentlig. Undersökningen visar att 14-åringars läsning av specifikt faktatexter inte når upp till vad som kunde ha antagits utifrån de kriterier som ställts upp, t. ex. hälsa, ekonomi och vuxnas läsförmåga i respektive land (s. 116).

När lärare väljer texter och aktiviteter har de läroböcker till hjälp. Vad läroböcker erbjuder ifråga om kritisk läsning finns inte undersökt för gymnasieträning. Däremot har Nyström (1996) undersökt gymnasieträningens läroböcker för svenskämnet mellan 1990 och 1995 ur ett *skriv*undervisningsperspektiv. Det karaktäristiska för läroböckerna från tidsperioden är att de ger studieförberedande programmes elever mer av metakunskaper om skrivandet, bland annat genom termer och begrepp och genom sin allmänt mer vetenskapliga prägel, hävdar Nyström (s. 17). Undersökningen ger en indikation om en föreställning att elever på olika typer av gymnasieprogram behöver ges olika repertoarer av strategier. Detsamma framställer Bronäs (1997) som i sin forskning utgår från läroböcker i samhällskunskapsämnet och elevers demokratifostran. Böckernas föreställning om yrkeselever där, hävdar Bronäs, är att dessa elever behöver innehåll om "[v]ardagskunskaper" (s. 199). Böckerna för yrkesprogrammen har därtill många bilder, mycket färg och spalter som liknar tidningslayout. Det stora antalet teckningar "ligger nära karikatyrer och serieteckningar" (s. 198), framhåller Bronäs.

Läsundervisningens organisation

Några studier upplyser om klassrumsorganisationens betydelse för tillgången till läsrepertoarer. Vuxnas läsning av sakprosatexter har studerats av Göransson

(2004). Deltagarna i undervisningen består av en yrkeskår, brandmän, som genomgår en PBL¹⁴-inriktad fortbildning, organiserad kring undersökande arbetssätt. Den progressiva PBL-pedagogiken och den organisation som följer med en sådan, visar sig inte leda till den fördjupade läsning som är lärarnas avsikt, och med andra ord inte heller till de repertoarer som avses. Trots att undervisningen betonar vikten av att flera källor läses via ”jämförande textstudier” visar sig deltagarna ofta skriva i punktform, eller helt enkelt kopiera de sidor som de hämtat sina uppgifter från. Arbetet blir därmed snarast inriktat på procedurfrågor och texter läses inte med den förväntade kritiska attityden, framhåller Göransson. Ytterligare exempel på undersökning av läsning i en mer otraditionell undervisningsorganisation, bidrar Nilssons studie (2002) med. Nilsson belyser arbetet i en högstadieskola där lärarna utformar undervisning i form av friare elevaktivt arbete. Lärarnas syfte är att komma bort ifrån den traditionella undervisningsformen. I resultaten avspeglar sig dock hur arbetssättet ställer krav på att texter läses och återges på ett sätt som elever inte är hemmastadda i, eller med andra ord har repertoarer för. Eleverna kan inte i förväntad utsträckning omformulera det lästa. Båda Göranssons och Nilssons studier behandlar ett par exempel på undervisning som syftar till att fjärma sig från en traditionell undervisning och gå mot mer undersökande arbetssätt med inslag av självständighet. Sådana föreställningar om gynnsam organisation visar sig också återfinnas i läroböcker, enligt slutsatser som Skjelbred (2000) drar efter sin analys av läroböcker i norskkämnet för högstadielklasser. Läroböckerna är präglade av idéer om individualism och elevers eget ansvarstagande, konstaterar Skjelbred.

De hittills refererade studierna i det här avsnittet handlar om en slags otraditionell och undersökande form av undervisning och hur detta kan antas inverka på elevers åtkomst av repertoarer för textaktiviteter. Att en undersökande kunskapssyn möjligen råder i svensk undervisning överlag lyfts fram hos Cederberg (2006). Cederberg har intervjuat flickor med utländsk bakgrund om hur dessa har uppfattat mötet med undervisning i en svensk kontext. Resultatet tydliggör hur de unga kvinnorna genom sin skoltid känt sig obekväma med en undervisning som de uppfattar som vag och svårtolkad. Cederberg karakteriserar med Bernsteins begrepp (se kapitel 4) i sin avhandling denna undervisning som ’svagt inramad’ och ’svagt klassificerad’. Enkäter som getts till elever inom PISA-undersökningar (Skolverket, 2004a) indikerar dock att elever i Skandinavien

¹⁴ Problembaserat lärande.

upplever att deras svensklärare (alternativt norsklärare etc.) är stödjande, intresserade och ger utrymme för elevers synpunkter.

När läsundervisningens organisation har beskrivits har det också getts inblick i vilka funktioner elever och lärare ges i undervisning. De intervjuade flickorna i Cederbergs ovan refererade studie (2006) har uppfattningen att lärare i svensk skola efterfrågar en elev som är aktiv, initiativtagande och självständigt tänkande. Lärarens funktion framstår i Skjelbreds analys (2000) som snarast negligerad ur läroböckernas perspektiv. Medan läraren distanseras vill böckerna istället skapa en nära relation med eleven. En personligt hållen ton kännetecknar därför språket i den förtroliga boken, visar studien.

Ett resonemang kring lärares antaganden om sig själva som undervisare specifikt i kritiska färdigheter, återfinns hos Cossentino (2004). Cossentinos amerikanska fallstudie porträtterar en lärare som har hög ambition om att inte vara traditionell utan progressiv. Med detta följer, i lärarens föreställning, att man inte bör presentera texter som sanna eller auktoritära, utan som öppna för förhandling. Läraren i fallstudien önskar avskärma sig från sina egna akademiska studier som varit instrumentella och inte frågat efter hennes egna åsikter. Därför vill hon att hennes elever istället ska 'tänka själva' (s. 469), vilket kan ses som lärarens konkretisering av kritiskt förhållningssätt. Undervisning i kritiska färdigheter för högskolestudenter, i två olika institutionella praktiker, är i fokus i Blåsjös avhandling (2004). Ett resultat som framkommer är att lärare tycker att det är viktigt men finner det svårt att undervisa i hur kritiska färdigheter går till. Instruktionerna till studenterna riskerar att vara implicita utan att färdigheterna synliggörs.¹⁵

När det gäller läroböcker i användning finns inte mycket svensk forskning att tillgå. Juhlin Svensson (2000) har dock undersökt gymnasielärares förståelse av läroboken strax efter gymnasiereformen i början av 90-talet. Ett huvudresultat är att läroboken används mer av traditionella lärare. Mindre traditionella lärare låter istället informationsteknologin bidra med texter. Lärarnas sätt att undervisa avgör användningen av läromedel och hur styrande dessa får vara i både gynnsamt och ogynnsamt avseende, menar Juhlin Svensson. Där framkommer att lärarna inte uppfattar elevaktivitet och lärobokanvändning som motstående varandra.

¹⁵ Asplund (2002) kritiserar på liknande sätt en bok som uppmanar till kritisk läsning utan att berätta mer om vad det innebär.

Läsundervisning och bedömning

Få studier har belyst hur bedömning av kritisk förståelse går till i undervisning, eller hur elevers repertoarbredd följs upp. Däremot finns granskningar av nationella prov, inte minst i ett nordiskt sammanhang. Där har intresset främst riktats mot vilken typ av uppgifter som provet erbjuder och premierar. Berge (2005) har studerat provet för norsk grundskola, ett prov som mäter 15-, 16-åringars skrivkompetens. Berges resonemang mynnar ut i att provet bygger på en expressionistisk skrivideologi och på en tradition från litterärt och individualiserat skrivande. Berättande texter är det som eleverna vanligast anmodas skriva, men också det som eleverna helst väljer. Hedeboe (2002) har studerat uppgifter som danska gymnasieelever erbjuds i det motsvarande provet och konstaterar att uppgifterna är av varierande slag. Det är texter som inte hör till texttypen vardagsberättelsen som värdesätts. Många av texterna som analyseras i Hedeboes undersökning visar emellertid att vardagsdomänen är den domän där en stor del av eleverna befinner sig (s. 478) och att de därmed inte har den fulla repertoar som provets uppgifter representerar. Liknande undersökningar för svensk räkning saknas men Östlund-Stjärnegårdh (2006), som är en av provkonstruktörerna, uttrycker att debattartikeln är en texttyp som värderas högt. Texttypen debattartikel kan, menar jag, i större utsträckning antas inkludera lästa texter än till exempel expressionistiska eller vardagliga. På det viset bidrar de refererade studierna med viss kunskap om läsningens roll.

Korp (2006) har i sin avhandling studerat olika gymnasiemiljöer, inkluderande fyra gymnasieprogram varav två sammanfaller med programmen i mina studier. Dessa är Samhällsprogrammet och Barn- och fritidsprogrammet. Korps studie, som har ett kritiskt perspektiv, pekar ut att svenskämneskurserna på grund av olika utbildningstraditioner inte ser likadana ut för programmen. Detta förbereder elever på olika program olika väl inför det nationella provet, framhåller Korp.

Elever och socioekonomisk bakgrund

PISA-undersökningar (Skolverket, 2001, 2004b, 2007b) visar att hög läsförmåga hos elever har samband med hög socioekonomisk status hos föräldrar. Trots ambitioner om motsatsen, framkommer också att föräldrars utbildningsbakgrund fortfarande har störst betydelse för elevers betyg i allmänhet (Skolverket, 2007a).¹⁶ Därutöver beskrivs i en analys av resultat från 2003 års PISA-

¹⁶ IEA:s läskunnighetsundersökningar visar att föräldrars utbildning är viktigare än föräldrars ekonomi.

undersökning (Skolverket, 2004a) att elever vars föräldrar placeras i kategorin hög social bakgrund skildrar att de har en bredare repertoar för strategier i skolarbetet. Ifråga om hembakgrundens betydelse för läsresultat framkommer att antal böcker att tillgå i hemmet påverkar positivt (Skolverket, 2007b). Likaså har elevers fritidsläsning, inkluderat såväl läsning av skönlitteratur som av sakprosa, till exempel av tidskrifter och tidningar, betydelse på så sätt att den som läser mest på fritiden också visar bättre resultat, enligt Skolverket.

Redan tidigt efter gymnasiereformen 1994 undersökte Hill (1998) elever på Livsmedelsprogrammet och Industriprogrammet. Hills studie lyfter bland annat fram problematiken med att somliga elever har tydlig hjälp av föräldrar hemma, av "[f]öräldrar och syskon som förklarar och förhör" (s. 120), medan andra inte på samma sätt ges stöd i hur läsande går till. Eleverna i Hills avhandling känner motstånd och leda mot studier kring textmaterial. Synen på textstudier har en relation till en lokal kultur och klass, anger Hill. Detta stöds av svensk sakprosaundersökning som ifråga om relationen mellan skriftspråkbruk och grupper i samhället uttrycker att man kan "ställa stad mot land, allmog mot borgerskap, arbetarklass mot medelklass, sekulariserade grupperingar mot religiösa etc." (Melander & Josephson, 2003, s. 246).

Hill vänder sig mot uppfattningen att gränser och klassformationer inte längre är så starkt markerade och menar att det finns en markerad relation mellan programval och bakgrund.¹⁷ Att elevers planer för vidareutbildning även senare hänger ihop med social bakgrund, anger också Skolverket (2004b). Bergmans elevintervjuer (2007) visar överensstämmelse med att föräldrars bakgrund har samband med programvalet. De Barn- och fritidselever hon intervjuat är mestadels arbetarklassflickor. Ekman (2007) talar om "politiskt självförtroende" (s. 85) mellan elever på olika program, och drar slutsatsen från sin studie att det Naturvetenskapliga programmets elever har starkast självförtroende i politiskt avseende, medan elever på yrkesförberedande program som främst lockar flickor har svagast (s. 108).

Forskningsöversikter om tillträde till läsrepertoarer

I det kommande avsnittet kommer jag framför allt att låta ett par större forskningsöversikter åskådliggöra vilken typ av undervisning och lärarmedverkan som kan gynna elevers åtkomst av breda repertoarer av textvana, redskap och

¹⁷ Bland annat hänvisas till Reuterberg och Svenssons studie (1998).

läsaktiviteter. Den ena forskningsöversikten utgörs av en antologi med de amerikanska forskarna Snow, Griffin och Burns (2005) som redaktörer. Författarna har i en större översikt samlat en mängd tillgänglig forskning om läsundervisning, inte minst den som gäller undervisning efter de första skolåren. Översikten gör anspråk på att redovisa den kunskapsbas som är aktuell och tillgänglig. Rosenshine och Stevens (2002) medverkar också med en forskningsöversikt vars resultat av forskarna beskrivs som konsistenta.

Urval av texter

En viktig faktor i den progression som syftar till att elever blir vana läsare är proportionen mellan berättande och förklarande texter, hävdar Snow, Griffin och Burns (2005). Man nämner två problematiska företeelser; 'the narrative bias' och 'the expository gap' (s. 36), vilka betecknar den risk som utgörs av att narrativa texter får en fördel i den tidiga skolundervisningen, en omständighet som har visat sig göra övergången till faktatexter besvärlig för eleverna.

Urval av aktiviteter

En insikt från de båda forskningsöversikterna är att undervisning bör uppehålla sig vid hur man analyserar text och olika texttyper. Genom undervisning i lässtrategier i funktionella sammanhang finns det möjlighet att elever blir bekanta med, och förstår värdet av, att använda strategier som verktyg för att bli alltmer självständiga, hävdar Snow, Griffin och Burns (2005). En lässtrategi kan exempelvis vara att man som elev vet att det är fruktbart att leta efter paralleller mellan bärande idéer. Snow, Griffin och Burns påpekar att lässtrategier växelverkar med andra aspekter som underlättar för läsförståelse. Exempelvis kan läsningen underlättas av att läsarens bakgrundskunskap i textens ämne aktiveras.

Hur övergången mellan så kallad vardaglig kunskap och skolkunskap bör se ut, har via forskning visat sig vara ett komplicerat område. Vad som underlättar för elever i samband med att de knyter bakgrundskunskap till texter har Samuelstuen och Bråten (2005) belyst i en kvantitativt orienterad studie. I studien ingår norska ungdomar på sitt tionde skolår och undersökningsmaterialet utgörs av en 'expository' (ung. förklarande) text som handlar om socialisation. Samuelstuen och Bråten vill studera vilka komponenter som bidrar mest till läsförståelse. Bakgrundskunskap kan vara av olika sorter och forskarna skiljer på 'domain' och 'topic knowledge'. Den första bygger på bredd och den andra på djup, båda i ämneskunskap. 'Topic knowledge' visar sig bidra mest till textförståelse, vilket forskarna tar som intäkt för att det är viktigt att utveckla en rik omvärldskunskap

hos eleverna. När ideosynkratisk bakgrundskunskap, dvs irrelevant sådan, införlivas, visar den sig däremot inte vara till någon hjälp för förståelsen. När elever relaterar till vissa 'utanför skolan'-situationer och till viss tidigare kunskap, inverkar det alltså inte positivt. Förklaringen som ges är att elevernas uppmärksamhet i sådana situationer inte dras till textens viktigaste tankar. Det behövs en medvetenhet, menar man, om ytliga och lösa associationers begränsning i kopplingen mellan textinnehåll och "whatever personal experience that comes to mind" (s. 114). Vissa strategier som har för avsikt att bidra till en aktivering av bakgrundskunskap visar sig därmed snarast stjälpa än hjälpa.

Att definiera vad det innebär att koppla erfarenheter till diskursiv kunskap har följaktligen visat sig vara en komplicerad företeelse. Detta faktum stöds av Rosenshine och Stevens (2002). Frågor som efterfrågar något personligt eller elevers åsikter, uppfattas allmänt som svåra men en sådan uppfattning kan vara felaktig, hävdar man. Om faktafrågor undviks och en annan typ av svårare frågor ställs, behövs inte någon text. Akademiska aktiviteter, en tydlig uppgiftsorientering och att mycket tid används på texter och annat undervisningsmaterial, är gynnsamt. Man påpekar att icke-akademiska aktiviteter, som till exempel mer lekfulla inslag, har förmodats höja motivationen hos eleverna vilket man emellertid inte har funnit stöd för. Att hålla en rask takt i små steg är däremot något som man funnit vara betydelsefullt, enligt Rosenshine och Stevens.

Organisation

En av Snow, Griffin och Burns (2005) huvudpoänger är betydelsen av den gemensamma läsningen, där lärare och elever arbetar tillsammans för textbearbetning. Fraser som belyser principen om det gemensamma är att man i klassrummet bör 'dela mentala vanor' eller att det bör finnas ett 'kognitivt lärlingskap'. Även Rosenshine och Stevens (2002) stöder i sin forskningsöversikt att lärarledd läsundervisning är viktig. En individualiserad undervisning blir ofta synonym med 'eget arbete' och fungerar inte lika effektivt, menar man. En individualiserad undervisning ger dessutom varje elev *lite* undervisningstid och interaktionen mellan elever uteblir. Gruppundervisning, gärna med större grupper, varvat med helklassundervisning, har istället visat sig vara en bra form, framhåller Rosenshine och Stevens, men det är viktigt att alla deltagare får chans att vara aktiva.

Snow, Griffin och Burns (2005) menar också att det visst kan vara så att det går lättare att lära sig en annan texttyp när man har lärt sig en första, men att det inte

är troligt att överföringen kommer automatiskt eller går lätt. Lärare bör, enligt de aktuella forskarna, vara de som bistår elever i att göra överföringar mellan olika texttyper. Ett annat av lärarens uppdrag är att utveckla en generell läskompetens, dvs att elever lär hur man går tillväga för att möta och nå förståelse av en text, vilken som helst. Där är kompetensen målet och för målet att lära sig läsa faktatexter är medlet i första hand faktatexter, påpekar författarna. I lärarkompetensen ingår också att ha begreppsliggjort den progression som eleverna genomgår, betonar författarna. Elever bör nämligen inte lämnas själva i sin vidare progression till att bli goda läsare, anser Snow, Griffins och Burns.

Enligt Snow, Griffin och Burns (2005) har undervisningen för högre åldrar sina egna karaktäristika. Exempelvis blir ämnesindelningen av tradition allt tydligare i de högre årskurserna. Där är avsikten att elever via läsningen når ämneskunskap. Kunskapsinnehållet är då målet och läsningen snarare medlet. Förskjutningen av läsningen från mål till medel ändras under skoltiden, och strävan efter ämneskunskapen kan tänkas dominera i högre grad vartefter, hävdar Snow, Griffin & Burns. Man pekar på en risk som kan följa med detta; för högre åldrar är det möjligt att lärare kan sitt ämne och läser det med sådan självklarhet att det är svårt att uttrycka hur läsningen går till och därmed också att undervisa om det. Lärare tänker på det som just bara ett nytt ämne. Ett av inslagen som särskilt betonas av Snow, Griffin och Burns, är att läsundervisning gör skillnad för elevens läsberedskap även för högre åldrar.

Bedömning

Det är, hävdar Snow, Griffin och Burns (2005), komplicerat att bedöma elevens läsförmåga på högre stadier, eftersom man då inte möter eleverna som klasslärare. Ämneslärare har färre möjligheter att följa var och en, vilket i sig inte betyder att bedömningen ska lämnas därhän, bara medvetet fokusera på särskilt kritiska aspekter, t. ex. hur elever närmar sig en lärobok eller vilka strategier de beskriver att de använder, framhåller de (s. 190-191).

Områdets relevans

Forskningsöversikten har presenterat exempel på urval i undervisning och antaganden om detta urval. Organisation, lärares och elevs roller och kritisk läsning har visat sig ha nära koppling till olika pedagogiska strömningar. Bedömning i form av nationella prov har belysts. Vad detta innebär för olika elevgrupperns åtkomst av breda repertoarer av texter, verktyg och aktiviteter att använda för läsning har likaså framkommit.

Bilden av undervisning klarnar efter genomgången men den lyfter också upp att det finns det som är mer problematiskt eller mindre klart. Det finns således fortfarande anledning att studera det som kan relateras till elevers tillträde till kritiska läsaktiviteter. Studier där undervisning för elever på olika gymnasieprogram har varit i fokus ser relativt samstämmigt ut att lyfta fram att olika undervisningskulturer i varierande grad råder på de olika programmen, och att elever på olika program erbjuds olika bredd av möjligheter att närma sig olika texter på olika kritiska vis. Hur litteraturundervisning som hämtas ur en tradition från de tidigare treåriga linjerna nu möter yrkesförberedande program har tilldragit sig intresse. När färdigheter studerats har det främst gällt vad som kan betraktas som producerande färdigheter, som i Palmérs studie av muntliga resonemang, och i studier av skrivaktiviteter. Studier ser dock ut att saknas av villkor kring undervisning i kritisk sakprosaläsning i det sammanslagna gymnasiet. Exempel på undervisning kring läsning av sakprosatexter med instruerande, argumenterande, diskuterande och utredande funktioner är överhuvudtaget inte lika genomgången som undervisning kring läsning av skönlitteratur. Forskning kring läroböcker och kritisk läsning saknas dessutom och lite är gjort kring jämförelser mellan olika gymnasieprogram.

Vad som styr det som händer i klassrummet har det getts exempel på i det här kapitlets genomgång. Förändringar i kunskapssyn kan ha haft betydelse för läsningen och för relationer mellan lärare och elev. Medan somliga studier lyfter fram att gymnasiereformen inte påverkar undervisningen i hög grad, pekar andra resultat på hur lärare svarar på pedagogiska strömningar, i synnerhet progressiva sådana om undersökande arbetssätt. Det kan tolkas som att lärarna svarar, eller inte svarar, på en reform eller på den enskilda skolans krav. Jag tänker därför att mitt avhandlingsbidrag har möjlighet att belysa hur föreställningar och faktisk undervisning i kritisk läsning för ungdomar tar sig uttryck ett stycke in på 2000-talet. Det görs genom ett särskilt fokus på samspelet mellan några olika professionella aktörer. När tidigare forskning har visat intresse för läsundervisning finns inte samspelet mellan aktörer inom institutionen beskrivet i någon större utsträckning, vilket motiverar studier av det slaget. Lundahl (2003) hävdar att självstyrning har varit centralt vilket gäller både ”kommuner, skolor, lärare och elever” (s. 26), men att detta inte har varit utsatt för systematiska studier.

Preciserat syfte och forskningsfrågor

I den här avhandlingen riktas intresset mot vägen mellan vad staten har angivit i läroplanen å ena sidan, och erbjudanden i undervisning i klassrummet för två

olika typer av gymnasieprogram, studieförberedande och yrkesförberedande, å andra sidan. Hur läroplansintentioner tar sig uttryck i klassrummet har setts vila på flera aktörers antaganden, deras bidrag och relationen mellan dessa. Därför kommer erbjudanden från flera aktörer att studeras. Läroplanens intentioner handlar om att samtliga elever ges tillgång till en bred repertoar av kritiska läsaktiviteter. Det 'breda' i 'bred repertoar' står för att elever erbjuds en mängd redskap avsedda för möten med olika sakprosatexter som har olika språkliga karaktäristika och som är skrivna för olika ändamål att användas för olika ändamål.

Avhandlingens syfte är att undersöka hur tre aktörer, delaktiga i en gemensam process som mynnar ut i undervisning, tolkar sitt uppdrag att bidra till läroplanens mål om likvärdighet, där elever på olika gymnasieprogram erbjuds en breddad och utvecklad repertoar att använda vid kritisk läsning av sakprosatexter. I ambitionen att 'undersöka' inkluderas att jag vill beskriva, tolka, analysera, jämföra och problematisera skeendet.

För att närma mig området och kasta ljus över en vag och svårfångad företeelse, dvs undervisning i kritisk läsning, har jag valt att ställa följande frågor:

Hur möter läroböcker, lärare och nationella prov, enskilt och i en inter-relation, läroplanens intentioner om kritisk läsning av sakprosa? På vilka antaganden om undervisning vilar aktörernas sätt att tolka sitt uppdrag och bidra till att elever på två olika typer av gymnasieprogram ges tillgång till en bred och utvecklad repertoar av läsaktiviteter? Vilka föreställningar om lärares funktioner och elevers positioner ger aktörerna uttryck för?

KAPITEL 4

TEORETISKT RAMVERK

Min föresats är att studera undervisning för elever på olika gymnasieprogram samt på vilka antaganden denna undervisning bygger. Ett annat sätt att uttrycka det är att jag studerar hur dessa olika grupper av elever via undervisning bereds tillträde till en repertoar av läsaktiviteter, specifikt sådana aktiviteter som innefattar kritisk läsning av faktatexter, i lingvistiska sammanhang benämnt *sakprosa*¹⁸. Jag ser undervisning som en process som hålls i rörelse av de olika utbildningsaktörer som tillsammans utgör institutionen skola. Processen består av de val som görs och som flätas ihop i en inter-relation mellan de olika aktörerna.

Utifrån dessa utgångspunkter har jag tagit ställning för att använda Bernsteins kodteori (Bernstein, 1990, 2000; Morais, Neves, Davies & Daniels, 2001; Sadovnik, 1995) och delar av den omfattande begreppsbank som teorin erbjuder. Teorin behandlar undervisning, elevers möten med språkliga fenomen, klass och symbolisk makt. Tsatsaroni, Ravanis och Falaga (2003), liksom Gregory (2004), understryker potentialen i Bernsteins ramverk för studier av relationen mellan undervisningsnära frågor och ideologiska och sociala värderingar. Bernsteins kodteori är dessutom utformad för, och erbjuder, en möjlighet att studera hur eventuella sociala skillnader konstrueras i skolsystemet, vilket Bourne (2003) särskilt framhåller. Exempel på sådana konstruktioner av skillnader har framkommit i föregående kapitel.

Moss (2002) belyser hur Bernsteins teori kan appliceras specifikt på läsrelaterade frågor. Moss omfattar dessutom åsikten att Bernsteins teoribygge erbjuder goda möjligheter att studera läsfenomen bland annat i tider som präglas av förändring. De förändringar som kan ses som aktuella för min studie är de som nämnts i inledningskapitlet; till exempel läroplansreformer, Internet som teknologisk

¹⁸ Se Englund, Ledin och Svensson (2003) för en vidare diskussion om begreppet och fenomenet sakprosa.

innovation, avskaffandet av den centrala, statliga läroboksgranskningen och en ökad betydelse av nationella prov.

Läroplansfrågor har i Bernsteins tradition en framträdande position. Den vanliga uppdelningen av undervisning som där används; urval, organisation och bedömning används av Bernstein (1990) med undantag för 'organisation' där Bernstein använder 'transmission' (överföring).

Begrepp från Bernsteins kodteori

Under den här rubriken följer en genomgång av de begrepp som jag använder i mina kommande analyser. Jag har strävat efter att exemplifiera begreppen och på så sätt också peka på hur de kan tolkas och användas. Exempel ges ibland med skriftspråkliga sakprosatexter, ibland med talat eller bildbaserat material.

Rekontextualisering

Kritisk läsning finns som en aktivitet i en akademisk kontext. Aktiviteten är hämtad från ämnen på universitet och akademin och blir 'dislocated' (ung.: flyttad ur sitt läge) och 'relocated' (omlokaliserad) (Atkinson, 1995, s. 93). Detta sker bland annat via läroplaner som då fungerar som ett mellanled. Selander (2001) redogör på liknande vis för hur skolämnen under lång tid har "präglats av att vara en minimiversion av moderdisciplinen vid universitet" (s. 17). Young (1971, s. 24) uttrycker det som att man i undervisning medvetet och omedvetet väljer och organiserar från den tillgängliga kunskap som finns vid en viss tid. När aktiviteten förflyttas till andra kontexter, sker förenklingar eller kondenseringar i alla led och aktiviteten tar sig olika former när den blir ett undervisningsinnehåll i klassrummet. Som beteckning för denna process använder Bernstein (2000) begreppet *rekontextualisering*. Bernstein beskriver hur akademiskt innehåll kan vara olika skarpt gränsdragat redan i sitt intellektuella fält. Kritisk läsning, menar jag, är ett samlingsbegrepp där traditioner från många akademiska discipliner är inblandade (se kapitel 2) och därför gränsdragat på ett icke-distinkt sätt. Det innebär till exempel att kritisk läsning från historiedisciplinen kan bidra med vissa aktiviteter eller att vetenskapsmetodologi kan bidra med konventioner om hur citat och källhänvisningar skrivs. Även specifikt språkliga drag flyttas över för textläsning i klassrummet:

Hvis vi allikevel skulle nevne noen av de språktrekkene elever trenger for å lese tekster «mot hårene», så er det uttrykk som: på den ene siden – på den andre siden, eventuelt, alternativt, ut fra dette perspektivet, slik jeg ser det, etter min mening, slik det framgår, ut fra dette, derimot, imidlertid, det er vanlig å hevde,

ikke alle hevder, det ser ut til. Mange ulike modale former, som sannsynligvis, muligens, kanskje, antakelig, det er mulig at, tvilsomt, under tvil, trolig og nødvendigvis, vil være viktig. (Maagerø & Tønnessen, 2006b, s. 27)

Citatet illustrerer ett sätt för läsaren att närma sig texter på ett kritiskt vis, eller att läsa texter ”mothårs”, som Maagerø och Tønnessen uttrycker det. Författarna pekar också ut ett problem som en rekontextualisering kan innebära för eleven i och med att de språkliga uttryck som syns i citatet egentligen är hämtade ur ’voksendiskursen’ (s. 27). Med andra ord är de inte att betrakta som neutrala.

Fält

I den process som sker när undervisning i kritisk läsning flyttar in och tar form i klassrummet, är flera fält involverade (Bernstein, 2000). Ett sådant fält utgörs av *det officiella rekontextualiseringsfältet*. Detta fält domineras av stat och regering. För svenska förhållanden är det Skolverket som styr, granskar och informerar. Därifrån kommer styrdokument i form av kursplaner men också i form av nationella prov. Både kursplaner och prov föreskriver hur läsning som undervisningsuppdrag bör tolkas.

Ett annat fält utgörs av *det specialiserade forskningsinriktade fältet*¹⁹ (Tsatsaroni, Ravanis & Falaga, 2003), ett fält som bidrar med forskning om läsning. Vad detta fält har bidragit med har återgetts i föregående kapitel genom att två större forskningsöversikter har redovisats. Valet av teoretisk ram för den här avhandlingen bygger på att det som lyfts fram som väsentligt och rimligt i läsforskning överensstämmer med de antaganden om undervisning som lyfts fram i Bernsteins pedagogiska teori.

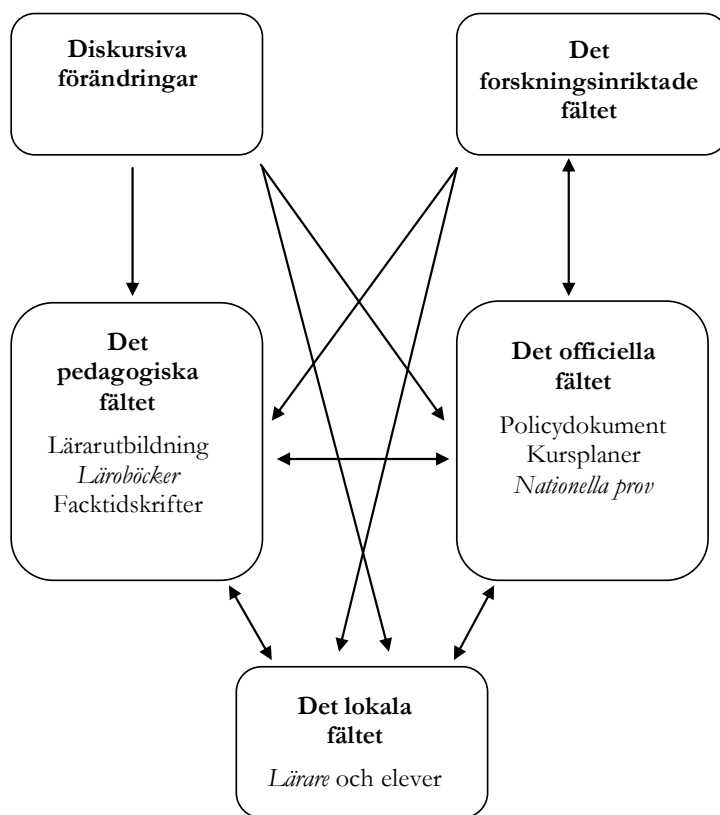
I ytterligare ett fält, *det pedagogiska rekontextualiseringsfältet*, ingår lärarutbildning, läroböcker och facktidkrifter. Samtliga dessa erbjuder och bidrar med resurser till *det lokala rekontextualiseringsfältet*, det fält där lärare arrangerar den undervisning som elever möter. Undervisning, menar man, kan ses som det sätt på vilket lärare reagerar på den officiella diskursen.

Utöver dessa fält finns *andra sociala diskurser*, hävdar Tsatsaroni, Ravanis och Falaga (2003). Sådana andra sociala diskurser likställer jag med Faircloughs *diskursiva förändringar* (1992). Fairclough har beröringspunkter med Bernstein, men har i mindre grad intresserat sig för undervisning. Däremot har Fairclough studerat tendenser som framträder språkligt inte minst inom utbildningsområdet.

¹⁹ *The Specialised Education Field of Research* i original.

Han bidrar då med beteckningar för sådana tendenser. En tendens är *conversationalization*, dvs ett förändrat förhållningssätt mellan människor i offentliga sammanhang som kännetecknas av mindre grad av formalitet och ökad grad av närhet i jämförelse med tidigare då verksamheter präglades av mer formella relationer. Sådana förändringar har visat sig påverka olika verksamheter, inklusive utbildningsinstitutioner, och relationer mellan människor som vistas där (Fairclough, 1992, s. 204).

Jag kommer att använda kortformer av ovanstående benämningar på fält. På så sätt hänvisar jag i mina analyser till det *officiella fältet*, *det pedagogiska fältet*, *det lokala fältet*, *det forskningsinriktade fältet* och slutligen till *diskursiva förändringar*²⁰.



Figur 1. Olika fält och subfält och relationer dem emellan. Kursiv stil gäller de aktörer som ingår i avhandlingens empiriska material (se kapitel 5).

²⁰ Det finns vedertagna förkortningar (ORF, PRF och LRF) som jag av läsbarhetsskäl väljer att inte använda.

Att samhället med Bernsteins ord är 'totalt pedagogiserat', dvs att gränserna mellan ekonomi och utbildning har eroderats (Tyler, 2004) har inneburit en försvagning av gränser mellan fälten. Selander (2001) hävdar exempelvis att det finns större utrymme för marknadens bidrag nu, inte minst när allt fler beslut kring inköp av datormedia tas lokalt (s. 29). Försvagningar av gränser mellan fälten gör det, enligt Bernstein (2000), intressant att studera rekontextualiseringar för att se vad som sker när spelrum ges för ideologiska intressen. Idéer förblir inte desamma under vägen utan kan mycket väl få olika utfall, vilket hänger på intressen hos de dominerande grupper som har kontroll (Thomas, 2003). När Bernstein ibland använder begreppet 'arena' är det för att markera dramatiken och kampen där diskurser fälten emellan kan vara överensstämmande eller konflikterande, svagare eller starkare och blandade eller mer renodlade. För den kritiska läsningens del tänker jag mig att aktörer i olika fält kan vilja förespråka olika texter och olika kritiska läsaktiviteter och repertoarer, men också olika arrangemang. Att det som tidigare hette 'specialarbete' i gymnasieskolan nu heter 'projektarbete' kan, menar jag, ses som ett exempel på hur skolan svarar på att en mer projektinriktad individ och projektinriktade textaktiviteter efterfrågas av aktörer utanför skolan. Kampen visar också att rekontextualiseringsprocessen inte är en uppifrån-nerprocess, utan mer dynamisk än så. Juhlin Svensson (2000) upplyser om att läroböcker bland annat produceras utifrån lärares synpunkter. Det är ett exempel på det ömsesidiga beroendet mellan fälten.

Vertikala och horisontella kunskapsformer

Bernsteins teori har utvecklats under 40 år. Viktigt i teorin har hela tiden varit vad man kan kalla 'officiell skolkunskap' och 'lokal vardagskunskap'. Först på 1990-talet kom Bernstein att föra in begreppen *vertikal* och *horisontell diskurs* för dessa företeelser. De nya benämningarna är en reaktion på att han har mött synsätt där vardagskunskap och officiell skolkunskap har varit alltför uppdelade, och att begreppen har framställts som ståendes i motsättning till varandra, snarare än kompletterande varandra. En sådan syn på skillnader kan innebära en stereotyp framställning och alltför stark betoning på det som skiljer, understryker Bernstein (2000, s. 156). Avsikten med de nya begreppen, dvs 'horisontell' och 'vertikal diskurs', är att dessa ska visa på dynamiken och representera ett synsätt där även vardagskunskap mycket väl kan vara specialiserad.²¹ Moss (t. ex. 2001)

²¹ De två diskurserna, horisontell och vertikal, har under andra benämningar behandlats av andra teoretiker såsom Bourdieu, Habermas och Giddens (Bernstein, 2000), dock inte i identisk form. Jag vill tillägga att begreppen också liknar Bakhtins begrepp 'primära' och 'sekundära talgenrer' (1997) vilka finns i motsvarande skriven form. Andra benämningar kan vara 'vernacular' ihop med

har genomfört studier av just formella och informella läsmiljöer där de nya begreppen har använts. Bernstein hänvisar själv till Moss studier²² som fruktbara. Moss har applicerat literacy-frågor på medietexter snarare än på traditionellt skriftspråklig sakprosa. Det är ett av skälen till att ett par exempel i det här kapitlet hämtas från talat och bildbaserat material.

Vertikal diskurs

De föreställningar om undervisningsarrangemang som kommer att studeras i den här avhandlingen gäller de som är tänkta att ge elever tillträde till en repertoar av kritiska läsaktiviteter. Tillträde för elever sker ofta, men inte nödvändigtvis, via (skolans) undervisning och innefattar färdigheter som sägs tillhöra *den vertikala diskursen*. Dessa färdigheter kännetecknas av att de har ett pedagogiskt drag och är avsedda att vara applicerbara i nya och kommande lässituationer. Det som ingår i en vertikal diskurs är ofta just dekontextualiserat, menar Bernstein (2000). Det är också generellt, abstrakt och distanserat (Breier, 2004) eller obekant (Bourne, 2004). Genom skriftspråket som innovation framträder den vertikala diskursen i en visuell och grafisk utformning. I och med att den har detta ikoniska drag avkrävs läsaren, eller deltagaren, ett distanserade (Hasan, 2004). Det innebär bland annat att läsning följer specialiserade kriterier och att en intellektuell och mer rationell form av aktivitet behövs. Läsning av sakprosa, tillägger jag, kännetecknas generellt av mer distans och specialisering, vilket kan komma att förstärka det distanserade draget mer än läsning av andra mer vardagligt präglade texter.

Det finns därutöver privilegierade texter och privilegierade sätt att närma sig en text, poängterar Love och Simpson (2005). Av det följer, menar jag, att den kritiska sakprosläsaren vet vilka texter som värderas högt i sammanhang som akademi och samhällsliv, men också med vilka redskap och strategier som läsningen kan genomföras, vilket syftet är och hur slutresultatet av läsningen som språklig aktivitet förväntas låta.

Horisontell diskurs

Motsvarigheten till den vertikala diskursen är den *horisontella diskursen*. Läsaktiviteter som tillhörande en sådan kännetecknas av att de är informella och

'institutionalised/elite/schooled/academic literacy' (Hall, 1999) eller 'basic interpersonal communicative skills' respektive 'cognitive academic language proficiency' (Cummins, 2001). De kan också motsvaras av 'det givna', det som konversanterna tillsammans har vetskap om i en aktuell situation, medan 'det nya' är vad konversanterna inte delar kunskap om. (Nystrand, 1997, s. 91).

²² Moss (1991, 1993, 1996, 1998).

kontextberoende (Bernstein, 2000). Bourne (2004) har tolkat begreppen så att en horisontell diskurs också inbegriper det bekanta, det konkreta och det faktiska. Läsaktiviteter av det här slaget utspelar sig ofta i hemmet eller i kamratgruppen. Läsningen är segmentellt organiserad, vilket innebär att en aktivitet inte har någon relation till en annan aktivitet. Som läsare är det därmed inte säkert att man är medveten om att man lärt sig (Bernstein, 2000). Moss (2001) ger exempel på vad som skulle kunna vara 'läsning'²³ (literacy) i horisontell version och hänvisar till sin egen undersökning där barn och ungdomar talar om skräckfilmer. Ungdomarnas intresse för skräckfilmer visar sig i studien vara övergående och ersätts efterhand med intresse för andra mediefenomen. 'Läsningen' blir på det viset avslutad, och det är inte säkert att någon progression har skett vid bytet mellan ungdomarnas intressen. Skräckfilmskompetensen var tillgänglig för alla barn, oavsett klasstillhörighet, och kunde inte separeras från den miljö där den visades, dvs den var kontextualiserad, vilket ger den horisontella drag.

Aktiviteter i den horisontella diskursen, påpekar Bernstein (2000), kontrolleras och utvärderas i normalfallet inte. Det är alltså inte någon som sätter upp kriterier för vad det innebär att vara en kritisk läsare, eller med andra ord, det finns ingen standard om vad det är att behärska genren i den informella kontexten (Moss, 2001). När man tar med kopplingen till en viss bestämd institution i beräkningen, kan de två typerna av läsning förstås på olika sätt, poängterar Moss. Utifrån Moss beskrivning drar jag slutsatsen att en och samma 'läs'-aktivitet skulle kunna hänföras till såväl en horisontell som vertikal diskurs. Att exempelvis se dokumentärfilmaren Michael Moores filmer på fritiden blir då både lika och annorlunda jämfört med att se dem i skolan. Jag gör antagandet att ungdomar gör berättartekniska iakttagelser även vid fritidstittandet och att de kan utvärdera varandra i vem som gör flest och skarpast iakttagelser. Strukturerna är ändå olika i och utanför skolan, helt enkelt genom att auktoriteten i formella institutioner är annorlunda, säger Bernstein (2000), men betonar att den horisontella diskursen inte är okritisk, kriterielös eller kompetenslös (Bernstein, 1995).

Tillträdet

Elever kommer från olika hemmiljöer och får via sin uppfostran olika orienteringar trots att kognitiva resurser är lika (Bernstein, 2000). Detta ska inte

²³ Här avser jag den överförda betydelsen av 'läsning', som när den används för en aktivitet ihop med bildbaserat material som film.

ses som att vissa grupper är bättre på att till exempel argumentera via lästa texter. Snarare ska det ses som att olika gruppers orienteringar är lika logiska, men olika på så sätt att argumentationen väger olika tungt i olika sammanhang. I Wirdenäs studie (2002) undersöks gymnasieungdomar. Studien gäller mer vardagligt färgade gruppsamtal kring musik och olika musikgenrer. Wirdenäs studerar hur sociala variabler som kön och valt gymnasieprogram, uppdelat i teoretiska och praktiska program, korrelerar med sättet att argumentera. Elever på studieförberedande program visar sig diskutera mer och argumentera mer än elever på yrkesförberedande program:

De grupper vars samtal till stor del ägnas åt inventerande argumentation interagerar på ett sätt som tyder på att de är hemmastadda i samtalsituationen. De visar ett intresse för varandras åsikter och verkar tycka att det är en fullkomlig självklarhet att deras egna åsikter är viktiga och intressanta. Detta är en tydlig tendens som kan utläsas av i princip alla teoretiska gruppers interaktion. Däremot kan analyserna inte ge stöd för samma attityd i särskilt många av grupperna från praktiska program. Att det finns en variation mellan grupperna på praktiska program visar dock att alla deltagare under rätt betingelser skulle kunna argumentera på ett engagerat sätt. (s. 263-264)

Enligt Bernstein har elever med en social bakgrund som traditionellt skulle benämnas medelklass²⁴, i större utsträckning getts tillträde till repertoarer som bygger på att man belägger, generaliserar, abstraherar eller falsifierar, dvs aktiviteter som inte minst är förknippade med sakprosaläsning eller argumentering via sakprosatexters innehåll. Även Moss studie (2001) exemplifierar hur medelklassens barn upplever att deras föräldrar vill att de tittar på vissa TV-program som seriösa faktaprogram och nyheter, dvs talat och bildbaserat dokumentärt material, medan arbetarklassbarnen inte ges samma uppmaningar. Moss påpekar:

Schools establish a strong and externally monitored trajectory to learning literacy, on principles which can be explicated and held up for all to see. Home, in relation to media texts, does not. Different gate-keeping rules apply. (2001, s. 151)

Mellan den horisontella och vertikala diskursen finns alltså metaforiskt sett grindar och det är väsentligt att dessa öppnas. Skolan förväntas hjälpa till i övergången till den vertikala diskursen. Bourne (2003) uttrycker att:

²⁴ Medelklass ska inte ses som ett homogent begrepp, påminner Apple (1995). För en vidare diskussion om klassbegreppet hänvisar jag till Apples kapitel i Sadovnik (Red.), (1995).

The teacher offers students access to a new discursive network, through a vertical discourse of analysis and interpretation, part of the wider genre network of schooling. (s. 518)

Elever ska ges en repertoar så att de känner sig hemmastadda i olika sammanhang (Hasan, 2004). Jag har valt att använda termen 'tillträde' som beteckning för den process där elever i skolan ges en repertoar av aktiviteter som kan användas på en repertoar av sakprosatexter. Det är en process som startar långt före gymnasiet men också fortsätter efteråt, dvs det är en 'fortsatt tillträdesprocess' med progression även *inom* den vertikala diskursen som avses. Snow, Griffins och Burns (2005) beskriver hur det ideala fallet ser ut senare i skolsystemet:

By high school, students in effective educational systems are reading and learning while teachers are teaching everything but reading as it has been conventionally envisioned. Instead, for example, the students' history teacher works on improving their reading of certain kinds of texts read for certain types of purposes, the science teacher for others, and the literature teacher for still more. Different subject matters call for learning specific vocabularies, styles of writing, formats, graphic and numerical representations, canons of reasoning and interpretation, or standards of quality in expression, argument, and proof. Although students are reading and writing and learning to read and write better, the teachers and students think of themselves as doing, for example, physics, African geography, or nineteenth-century American literature. (s. 16)

Regulativ och instruktionsell diskurs

En pedagogisk diskurs bildas av en *regulativ* (regulative) och *instruktionell* (instructional) *diskurs* tillsammans (Bernstein, 2000). Den regulativa diskursen är alltid större än, och inkluderande, den instruktionsella. Det går helt enkelt inte att hålla isär överföring av färdigheter och överföring av värderingar, hävdar Bernstein. Även dessa diskurser konstrueras via språket. Den regulativa diskursen står för beteende, uppförande, och moraliska värderingar. För läsningens del avser det, menar jag, att elever implicit eller explicit förväntas läsa på ett visst vis och på en viss plats och använda texterna för att argumentera på ett särskilt vis. När kursplanen talar om att texter ska göra eleven "förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot" (SKOLFS, 2000:2) tolkar jag det på liknande sätt som ett uttryck för en regulativ diskurs. I en regulativ diskurs betraktas elever som framgångsrika, medelmåttiga eller misslyckade, vilket förstärks genom att läraren är positiv, stödjande, bekräftande eller motsatsen, enligt Rose (2005).

Den instruktionella diskursen handlar om fakta, teorier och begrepp. Dessa är skolan mest trolig att överföra. För läsning kan metakognitiva begrepp utgöra sådana, till exempel att elever vet att det vid läsning är viktigt att leta efter textens huvudtes. Dit kan också begrepp som 'parodi' föras. Shor (1999) ger exempel på aktiviteter som behövs i en repertoar för att hantera parodiska fenomen:

... special attention to the rhetorical techniques of parody, comparison, and critique so as to strengthen students' abilities to speak back to their immersion in the literate products of the dominant culture. (s. 14)²⁵

För en 'läsning' av Michael Moores film *Bowling for Columbine* (2002) presenterar Tønnessen (2006) förslag på analysredskap att använda för vad som benämns "kritisk lesing av film" (s. 129). Begreppen den 'observerande', 'interaktiva', 'förklarande' eller 'reflexiva' dokumentärfilmen²⁶ kan användas vid en kritisk granskning av dokumentärfilmarens relation till det filmen behandlar. Självklart, hävdar jag, är begreppen också applicerbara på skriftbaserad dokumentär sakprosa.

Klassifikation

De metaforiska grindar som är aktuella när elever introduceras i den vertikala diskursen ska ses som en företeelse för hantering av gränser. Gränsdragningar har med makt och därmed också med språket att göra. Bernstein (2000) gör också gällande att institutioner kan skapa och vidmakthålla skillnader mellan sociala grupper via språket. I Bernsteins teoretiska ramverk används begreppet *klassifikation* för studier av gränsdragning. Gränser förekommer mellan en mängd olika kategorier. Det kan handla om hur relationerna ser ut mellan de olika skolämnen som bidrar till att utöka eleverns läsrepertoarer. Det kan också handla om relationen mellan läsundervisningens utformning på olika gymnasieprogram. Morais, Neves och Pires (2004) berör därtill relationen mellan akademiska och icke-akademiska diskurser.

Det är inte kategorierna i sig som är intressanta utan relationerna mellan kategorierna, framför allt styrkan och egenskaper i gränser mellan dem (Bernstein, 2000). *Stark* klassifikation opererar när akademiska discipliner är tydligt avgränsade och distinkta och när exempelvis olika ämnen i skolan inte arbetar tillsammans. I en svagt klassificerad praktik förs saker istället ihop. Skolämnen är då integrerade, skolarbetet inte så specialiserat och texter och

²⁵ Sidan 14 i digitalversionen.

²⁶ Begreppen har Tønnessen hämtat från Bill Nichols, en filmvetare.

ämnen för läsningen hämtas från verkliga livet. Klassifikationen är svag om man i undervisningen utgår just från autentiska situationer (Hallstedt & Högström, 2005). Gränsdragningar kan således vara olika beskaffade och kan, förutom att betraktas som starka och svaga, också benämnas vara suddiga, distinkta, eller genomträngliga. Det finns därutöver *inre* klassifikation som handlar om inre villkor t.ex. i klassrummet och *yttre* sådan som snarare handlar om klassifikation mellan 'innanför' och 'utanför' (Bernstein, 2000).

Inramning

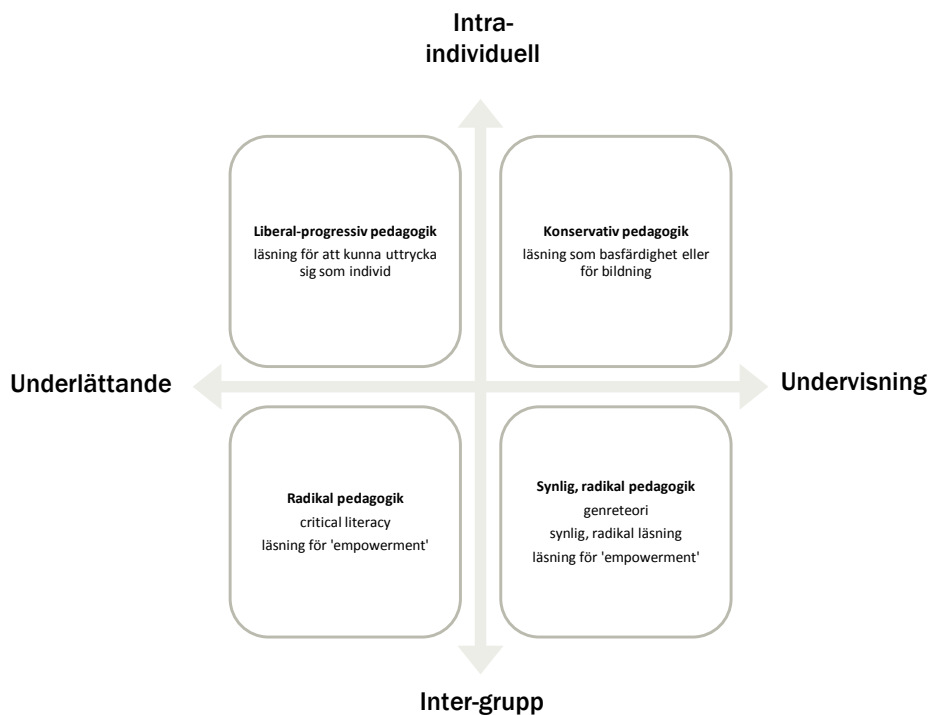
Inramning är ytterligare ett centralt begrepp som har med gränsdragning att göra. Inramning ger besked om vem, läraren eller eleven, som har kontrollen över urvalet av läsmaterial, eller kontrollen över hur kritiska läsaktiviteter introduceras och följs upp och med vilka interventioner (metoder etc.) läraren bidrar. Andra inramningsfaktorer är relaterade till vem som har kontrollen över tempot och sekvenseringen, till exempel över hur olika textaktiviteter kopplar i varandra. Det handlar också om vem som kontrollerar utvärderingskriterierna, dvs har förtroget med hur det förväntade resultatet av läsningen bör vara.

Stark inramning betyder tydliga och uttalade relationer mellan lärare och elev, oftast hierarkiska. Läraren anger då vad som ska läsas. Att läraren har kontroll är också något som är tydligt uttryckt i starkt inramad undervisning. Elever bedöms från tydliga och välformulerade kriterier och läraren följer en bestämd ordning som inte ändras (Neves, Morais & Afonso, 2004). *Svag* inramning betecknar en mindre hierarkisk och mer avspänd relation. Elever föreslår i sådan undervisning själva material och aktiviteter eller presenterar sina åsikter i diskussioner.

Kritisk läsning – en ideologisk och pedagogisk placering

Frågor om läsning bildar en het debatt (Christie, 2005) och har till och med kallats "the literacy war". I just denna fråga kan inte Bernstein sägas ha tagit uttalad ställning. Dock har han i högsta grad intresserat sig för språkets och läsningens betydelse, för skolan som språklig verksamhet och för dess betydelse när det gäller att bidra till rättvisa för elevgrupper med olika klassbakgrund. Att Bernstein hyser en stark tilltro till de möjligheter som utbildning medför ifråga om att utjämna skillnader mellan sociala grupper, understryks av bland andra Bourne (2004). Bernstein (1990) har identifierat tre existerande pedagogiker,

vilka benämns *den konservativa*²⁷, *den liberal-progressiva* och *den radikala pedagogiken*. Han har därefter reagerat på dessa tre genom att utforma en fjärde typ av pedagogik. Det som är alternativet, framhåller Bernstein (s. 73), är en pedagogik där den mer traditionella undervisningen får ett radikalt utförande. Bourne har benämnt detta fjärde alternativ *den synliga, radikala pedagogiken*. Sammantaget presenteras de fyra pedagogikerna i en fyrfältsmodell (Bernstein, 1990, s. 70, bearbetad av Bourne, 2004 och Martin, 2005). I grova drag introducerar jag min egen motsvarande tolkning först så här:



Figur 2. Placering av läsaktivitetens syfte i fyra olika pedagogiker (min anpassning av Bernstein, 1990, Bourne, 2004 och Martin, 2005)

Modellen är dels konstruerad utifrån de olika pedagogikernas mål med undervisning, dels utifrån hur undervisning organiseras. På så vis förenas de två översta fälten av målet att förändring ska ske inom *individen* (intra-individual). De två nedersta har förändring i förhållandet mellan *grupper* (inter-group) som syfte i enlighet med Bernsteins övertygelse om att utbildning bör ha en samhälleligt utjämnande funktion. De två vänstra fälten förenas i synen på undervisning. Där

²⁷ Har också benämningen 'den behaviouristiska'.

avvisas tanken att kunskaper så att säga överförs, medan de två högra hyser starkare tilltro till formell undervisning. Bernsteins hållning överensstämmer med vad det forskningsinriktade fältet lyft fram som angeläget för läsundervisning, dvs betydelsen av en formell undervisning och en aktiv lärare som stöder elevers textbearbetning och läsprogression (se avsnitt *Forskningsöversikter om tillträde till läsrepertoarer* i föregående kapitel).

I den nedre, vänstra kvadraten placerar jag läspedagogiken *critical literacy*, ett vedertaget begrepp. I läsdebatten har denna utpräglad kritiska läspedagogik fått mycket uppmärksamhet och kan ses som en radikal pedagogiks version av läsning. *Synlig, radikal läsning* däremot, i den nedre högra kvadraten, är den icke vedertagna term som jag introducerar här som ett motsvarande förslag på en läspraktik färgad av en 'synlig, radikal pedagogik'. Däri inkluderar jag genre-teoretiska perspektiv som uttrycker föreställningen att undervisning bör ge utrymme för en bred repertoar av texttyper. Med en sådan repertoar är elevers möjligheter till social rörlighet större. Bernsteins tankar är tydligt närbesläktade med tankar som uttryckts av Fairclough (t. ex. 1992) och av genreteoretiker som Halliday (1995).

Avhandlingens forskningsfrågor handlar om undervisning och föreställningar om undervisning. Poängen med fyrfältsmodellen är att den ger ett analysverktyg för att kategorisera undervisning och föreställningar om undervisning.

Kommentar

I valet av teoriram har jag sökt efter vad som kan klargöra hur undervisningsinnehåll överförs och på vilka antaganden detta vilar för olika gymnasieprogram. Jag har också strävat efter en teori som gör det möjligt att dra slutsatser om sociala konsekvenser. Bernsteins teoriram erbjuder en sådan möjlighet. Teorin är utvecklad för att kunna undersöka praktikhållningar, inte minst hur literacy-aktiviteter i pedagogiska miljöer rekontextualiseras på vägen från (akademien via) policynivå till klassrummet. Framför allt har Bernsteins senare tillägg av begreppen 'horisontell' och 'vertikal' diskurs gjort det möjligt att studera hur elever ges tillträde till mer specialiserade aktiviteter och repertoarer. Överföringsprocessen kan sammanfattningsvis studeras med direkt relevans för en didaktiskt och utbildningssociologiskt inriktad avhandling.

Bernsteins teori – kritik och förtjänster

Bernsteins kodteori har från olika håll fått kritik för att vara konservativ. Jag tolkar det som att kritiken gäller det riskabla i att dominerande grupper antaganden går till mötes, t.ex. genom att auktoritära texters makt bibehålls. Detta är emellertid att betrakta som en feltolkning, enligt Bourne (2004). Poängen är att diskursen i skolan ofrånkomligen är 'vertikal' och av ett annat slag än informell undervisning (Bourne, 2003, s. 500) och att detta faktum inte ska hållas dolt eller maskerat. Kritik har också framförts om att Bernsteins teori är polariserande. Moss (2002) hanterar kritiken mot detta genom att förklara att kategorier (t. ex. stark och svag klassifikation) är möjliga att se på dynamiskt och att svag och stark bara står som ändpunkter.

Likafullt som teorin har fått kritik, har den uppmärksammats för sina möjligheter, inte minst i att den ger förutsättningar att förena teori och empiri på ett dialektiskt vis (Morais, Neves & Pires, 2004). Det är Bernsteins uttryckliga ambition att teorin just ska vara möjlig att förena med empiriska studier. Genom att teorin har prövats i empiriska undersökningar har den utvecklats och förfinats under tiden genom exempelvis tillägg av nya begrepp. Teorin är därtill komplex och genererande, säger Solomon²⁸ (Bernstein, 2000).

Bernsteins teori – empirisk tillämpning

Bernsteins teoretiska ramverk har använts på skiftande vis (Muller, 2004) och hur mycket av begreppsverket som använts varierar. Somliga forskare har endast använt ett par begrepp medan andra har dragit nytta av stora delar av ramverket. Att teorin ger många begrepp är ett faktum som emellertid har visat sig vara fruktbart. Maton (2004) nämner hur Bernsteins begrepp har hjälpt till att lösa motstridigheter som tidigare varit svåra att hantera. Den analytiska förklaringskraft som begreppen har, får än större tyngd i sin kapacitet av att kunna kombinera komplexa företeelser och nivåer. Begreppen och begrepps-nätet bidrar då inte bara med etiketter utan möjliggör studier av interna relationer. En fördel med teorin är just att den är systematisk och ger möjlighet för forskaren att vara konsekvent.

I empiriska studier har begreppen använts och vävts samman i olika konstellationer. Mitt urval av begrepp och kombinationen av dessa är ett sätt att å ena sidan utnyttja potentialen i det som ramen erbjuder och å andra sidan inte

²⁸ Solomon intervjuar Bernstein i det här kapitlet.

låta mängden begrepp skymma sikten, varken för analysarbetet eller för läsaren. Kombinationen vilar på min tolkning av Bernsteins teori och antaganden om vad som kan klargöra hur elever ges tillgång till en repertoar av specialiserade aktiviteter, i det här fallet att aktivt och kritiskt kunna läsa olika texttyper.

Kompatibilitet med andra teorier

Med Bernsteins teori som bas kommer jag också att knyta an till andra teorier. En sådan hämtas hos Giddens (1991) som hanterar 'risk' och 'tillit'. En betoning på risktänkande är karaktäristiskt för senmoderniteten, enligt Giddens. Jag menar att en aspekt av kritisk läsning så som den formuleras i kursplanen, dvs att eleven "resonerar om källornas tillförlitlighet" (SKOLFS, 2000:2) involverar en förmodan om vikten av att elever lär sig väga och värdera risker och bedöma huruvida texterna som de möter är mer eller mindre trovärdiga.

En överensstämmelse återfinns mellan Bernsteins teori och genreteori. I en genreteoretisk tradition uppmärksammas inte minst sakprosatexter. Forskning med genreteoretiska utgångspunkter har bedrivits med hjälp av Hallidays analysbegrepp (1994; Halliday & Matthiessen, 2004). Bernstein (2000) refererar till Halliday och säger att dennes lingvistiska intresse går utmärkt att kombinera med den egna teorin om skola, språkliga aktiviteter och elevers sociala bakgrund. På ett ömsesidigt vis, poängterar Halliday (1995), att Bernsteins språkliga utgångspunkter har gett uppslag åt lingvister. Närheten mellan Halliday och Bernstein illustreras i flera studier, till exempel hos Breier (2004). Fairclough har också teoretisk anknytning till såväl Halliday som Bernstein.

För forskning kring sakprosatexter finns i Sverige pedagogisk textforskning sedan mitten av 1990-talet (Englund & Ledin, 2003). Här, liksom i andra forskningsmiljöer kring texter och läromedel, förenas textstudier med analyser av såväl institutioner som samhällseliga frågor. Hedeboe och Berge är två nordiska förgrundsfigurer för en genreteoretisk syn om att språk och funktion är nära förbundet. Berge (2005) beskriver sin syn på elevers tillträde till en textberedskap så här:

I vårt samfunn er det skolens oppgave er [sic] å sørge for at barn og ungdommer kan utvikle semiotiske meningsskapingressurser slik at de blir i stand til å være deltakere, og at de dermed kan skape tekster i ulike typer tekstkulturer utenfor skolen både i den perioden de er skoleelever og når de ikke er det. Det betyr ikke at skolen skal kopiere eller simulere ulike tekstkulturer utenfor skolen, men at skolen skal legge forholdene til rette for å utvikle elevenes tekstferdigheter på et

nivå som setter dem i stand til å skape tekster uten for mye innsats og arbeid som kan fungere på relevante måter i ulike tekstkulturer. Det skolen skal gjøre, er derfor å utvikle en slags grunnleggende tekstlig beredskap som skal gjøre elevene i stand til å utvikle skriveferdigheter i mange ulike sammenhenger i og utenfor skolen. (s. 16)

Skolans oppgitt behandlas også av Hedeboe (2004) som presenterer funksjoner hos ulike teksttyper:

Her skal vi ikke blot si vores mening eller udveklse synspunkter, men argumentere, diskutere, analysere, fortolke, rapportere og forklare i sammenhænge, hvor kravene til abstraktion og dermed skriftlighed øges betragteligt i skoleforløbet. (s. 50)

Både Berge og Hedeboe har likt andre genreteoretiker intressert seg for undervisning og språklige aktiviteter, dock oftere for skrivaktiviteter enn for læsaktiviteter. Tekstkulturer i sin helhet er emellertid framträdande, varför jag bedömer ett genreteoretiskt perspektiv som fruktbart även vid studier som främst intresserar sig för läsning.

Sammanlagt hämtar jag i huvudsak mitt teoretiska resonemang från Bernstein, men tar också andra forskares teorier och begrepp i bruk. Forskare som bidrar är Fairclough (1992, 2001, 2003) och Giddens (1991) Fairclough bidrar med begrepp för diskursiva förändringar och för textanalys och Giddens med resonemang om risk.

Hur läroplansintentioner tar sig uttryck i klassrummet ses sammanfattningsvis ut att vila på flera aktörers antaganden (underliggande principer och värderingar), deras bidrag (resurser) och samspelet (inter-relationen) mellan dessa. Med detta aviserar jag att jag efter nästkommande metodkapitel kommer att undersöka vad som händer mellan policy, dvs läroplansintentioner, och undervisning.

KAPITEL 5

METOD

I metodkombinationen ingår tre delstudier som fokuserar på tre olika rekontextualiseringsfält. Den första delstudien består i en textanalys av läroböcker, hämtade från *det pedagogiska fältet*. Den andra delstudien bygger på intervjuer av lärare som är verksamma i *det lokala fältet*. Slutligen studeras nationella prov från *det officiella fältet* (se figur 1). En sådan tredelad design motiveras av mitt teoretiska ställningstagande. Bernsteins kodteori argumenterar just för att olika fält bidrar med viktiga resurser i överföringsprocessen då en aktivitet som finns i akademien förflyttas in i klassrummet. Talja (1999) som har gjort jämförelser av olika biblioteksanknutna miljöer och studerat såväl användares tal, som handböcker och professionellas texter, benämner sin metod *kontextuell triangulering*. Med hänvisning till att avhandlingen här studerar tre olika gruppers tolkningar av sitt uppdrag att rekontextualisera ett innehåll, betecknar jag metodkombinationen en *rekontextuell triangulering*.

Av de tre studierna är lärarstudien den mest omfattande. En orsak till detta är att jag ger lärarstudien funktionen av ett nav för de andra delstudierna. Lärare är de som via vardagens överväganden och med hjälp av andras bidrag iscensätter undervisning. En annan orsak är att lärare verkar i det lokala fältet, och att en mer omfattande lärarstudie i Bernsteins anda möjliggör ett 'bottom to the top'-perspektiv, från klassrummets undervisning till en vidare social struktur.

Det hade också varit möjligt att studera elever som representanter för det lokala fältet. Elevers erfarenheter och antaganden studeras dock här inte mer än indirekt. Motivet för detta är min önskan att istället studera de professionella aktörernas samspel med hänvisning just till deras professionella ansvar. En förhoppning är att avhandlingen ändå ska bidra till att åskådliggöra elevperspektivet när jag i de avslutande kapitlen drar slutsatser kring överföringsprocessens konsekvenser för olika elevgrupper. Skolpolitiker och rektorer med flera är professionella aktörer som också hade varit möjliga att studera, liksom andra representanter som till exempel lärarutbildare och kursplaneförfattare för

svenskämnet. I kapitel 10 där samspelet mellan aktörer redovisas, kommer därför också perspektiv från andra aktörer, till exempel kursplaner, diskursiva förändringar med mera att tillföras. Det sammantagna materialet spänner över samtliga tre svenskkurser där en analys av läroboksstudien i första hand berör A-kurs, nationella prov-studien B-kurs och lärarstudien kurs A, B och C.

Urval för samtliga delstudier

Mitt val att utgå från svenskämnet är ett resultat av att detta ämne direkt och indirekt har störst förväntningar om att göra elever hemmastadda i läsning och bredda och fördjupa deras läsaktivitetsrepertoarer. Valet att relatera till en process på gymnasiet beror på att elever där befinner sig på det sista stadium där läsundervisning i organiserad form kan förväntas ske, och det sista stadium där svenskämnet läses parallellt med andra ämnen. Det är den sista hållplatsen före högre studier, men framför allt före vuxenlivet. Gymnasiet är därför en viktig skolform att studera. Sedan 1994 är alla gymnasieprogram treåriga, både den grupp program som benämns 'yrkesförberedande' och den grupp som benämns 'studieförberedande'. De nationella programmen är 17 stycken. Kärnämneskurser är gemensamma för samtliga program. Till dessa hör svenska, engelska, samhällskunskap etc. Påbyggnadskurser i dessa är för studieförberedande program i större utsträckning obligatoriska än för elever på yrkesförberedande program, som dock kan välja påbyggnadskurser i kärnämnen. För elever på yrkesprogrammen inkluderas i tillvalen också möjligheten att välja påbyggnadskurser i karaktärsämnen.

I avhandlingens syfte ingår att jämföra vilka principer som undervisning vilar på för elevgrupper med delvis olika social bakgrund. Att olika program på gymnasiet lockar elever med olika bakgrund, bekräftas av statistik från SCB²⁹. Den sociala bakgrunden uttrycks där i socioekonomiska termer. En sådan indelning begränsar möjligheten att fånga en nyanserad bild bestående av fler faktorer; såsom bostadsort eller kulturella, sociala eller religiösa villkor. När man vill uppmärksamma den sociala bakgrundens betydelse är det ändå praktiskt lättast att utgå från elevers programval. För min studies räkning har Samhällsprogrammet och Barn- och fritidsprogrammet valts ut. Information från SCB anger att Samhällsprogrammet lockar fler flickor än pojkar och fler elever vars föräldrar tillhör tjänstemän på främst mellannivå, högre tjänstemän samt företagare och lantbrukare. Barn- och fritidsprogrammet, också det ett

²⁹. www.scb.se/statistik/UF/UF0501/1998102/UF73SM0301.pdf. Statistiken som jag refererar rör elever som gick ut grundskolan 1998.

flickdominerat program, ingår i en grupp som benämns 'övriga program' och som främst lockar elever vars föräldrar är arbetare och lägre tjänstemän.

De valda programmen representerar två olika typer av gymnasieprogram; ett studieförberedande och ett yrkesförberedande. De representerar dessutom de respektive program som rekryterar flest studenter till lärarutbildningen. Data gäller personer födda 1972 till 1984, som gått ur gymnasieskolan och sedan antagits på lärarprogrammet. Uppgifter har hämtats från registret över avgångna från gymnasieskolan och från VHS antagningsregister. En inte obetydlig del av de elever som går på de valda programmen kan följaktligen själva förväntas bli undervisare i kritiska läsaktiviteter.

Urvalet av gymnasieprogram är giltigt för samtliga tre delstudier i den mån det har varit möjligt. Läroböcker uttrycker exempelvis inte målgrupp så detaljerat som på programnivå. Det nationella provet är avsett för samtliga gymnasieprogram. Där har dock statistisk information gällande Barn- och fritidsprogrammet och Samhällsprogrammet inkluderats. Jag vill framhålla att de två programmen bara representerar två programtyper, och att lärarna exempelvis uttalar sig om undervisning som gäller fler program än de två som primärt har valts ut.

Läroboksstudien

Läroböcker bidrar i överflyttningsprocessen med texter och aktiviteter. De bidrar också med tankar om hur undervisning bör organiseras och de pekar indirekt (och ibland direkt) ut vad som förväntas vara giltiga kunskaper i sammanhang där elever bedöms.

Det finns två sätt att välja böcker för en läroboksanalys. Dels kan man välja de läromedel som används mest. Detta tillvägagångssätt har exempelvis praktiserats av Skjelbred (2000) som valt de marknadsledande verken. Dels kan man välja samtliga de läromedel som finns tillgängliga vid en viss tidpunkt. Motivet för det senare är att man inte riskerar att utesluta intressanta, möjligen mer förändringsinriktade, böcker, påpekar Miles (1997) som vänder sig mot ett 'blockbuster'-kriterium, dvs att utgå från storsäljarna. Ett annat motiv för att välja alla böcker är att urvalet av texter annars brukar behandlas som en validitetsmässig svaghet (Jaworski & Coupland, 1999, s. 36).

De texter som jag valt att jämföra i en *komparativ* analys (Hellspång, 2001) är samtliga tolv böcker efter 2000 års revidering av svenskämnet kursplaner.

Därför är urvalet begränsat till läroböcker med tryckår efter detta. Ett urvalskriterium har varit att böckerna är skrivna för samma kurs. Böckerna är tänkta att användas av elever som läser Svenska A (och B), rekontextualisera innehållet i samma kurs i kursplanen och ta sikte på samma kursmål. I det avseendet är det institutionella sammanhanget detsamma. Däremot vänder sig en del av böckerna till olika målgrupper, genom att explicit ange att de riktar sig till elever på olika typer av gymnasieprogram. I första hand har böcker för Svenska A valts ut, men vissa böcker har innehåll för både kurs Svenska A och B.

Jag numrerade böckerna efter målgrupp och gav nummer 1 till den som karaktäriseras som mest grundläggande, t. ex. i att den också vänder sig till individuella programmet, och 12 till den som anses vara lämplig också för vuxenutbildning (Bilaga 1). Där det inte framgick vilken målgrupp som avses, betraktades böckerna ha en mellanposition och placerades i alfabetisk ordning. I respektive bok utgick jag från innehållsförteckningen och det bakre registret på ämnesorden 'kritisk' eller 'kritik'. I några fall sökte jag i hela boken för att se om explicit kritiska läsaktiviteter förekom invävda i annat innehåll. Därefter valdes fyra böcker ut för den kontrasterande presentation som återfinns i kapitel 6.

Jag har valt att granska läromedlen med hjälp av analysbegreppen *ideationell*, *interpersonell* och *textuell* struktur (Hellspong, 2001). Definitioner av begreppen återkommer jag till i kapitel 6, där resultatet av granskningen redovisas. Som helhet har studien ett diskursanalytiskt angreppssätt.

Det finns begränsningar i att studera läroböcker och vilka elevpositioner som är tänkbara. Det är möjligt att elever inte alls intar den position som författare tänkt sig. Kalmus (2004) poängterar att elever mycket väl kan agera som cyniska läsare eller utöva motstånd mot böcker. Att texter kräver att läsaren själv tillför något för förståelsen eller för slutsatser innebär emellertid inte att det är möjligt att tolka texter hur som helst. Därför lyfter Gjerstad (2004) fram att läroböcker bidrar med "bygggesteiner i mulige elevkonstruksjoner" (s. 8) och att forskare därför kan nå kunskap genom att studera vilken betydelse läromedlet avser att skapa. Flera forskare (Fairclough, 2001; Jaworski & Coupland, 1999; Selander, 2001) hävdar att texter och läroböcker kan ses som icke godtyckliga konkretiseringar av antaganden, bestämda av och speglade i språket.

Läroböcker är bara en del av en större kontext. Kress (2003), som har en otraditionell syn på textbegreppet, ger exempel på att texter kan innehålla "range of views" (s. 93). Ett tv-program om ungdomsarbetslöshet kan på så vis innehålla en intervju, vox pop (intervjuuttalanden från mannen på gatan),

dokumentära inslag och en paneldebatt. Tillsammans formar de en text i Kress mening. I enlighet med detta vill jag påminna om att läroböcker bara är en del av materialet under en lektion. När ett läromedel analyseras, bör man hålla i minnet att läromedlens innehåll och texternas innebörder fungerar tillsammans med lärarens tal, elevers tal och samtal och annat som erbjuds i eller utanför klassrummet, i eller utanför skolan, i eller utanför svenskämnet. Min delstudie som baseras på lärarintervjuer möter detta faktum och ger viss information om användningen (kapitel 7, 8 och 10). Oavsett användning ger urvalet några bilder av hur man från läromedelshåll närmar sig materialiseringen av ett läroplansmål och vilka bidrag för överföringsprocessen som dessa erbjuder.

Intervjustudien

Gannerud (1999), som har intervjuat lärare, framhåller att intervjun är en vanligt förekommande metod när forskaren söker kunskap om ”människors erfarenheter, åsikter och attityder” (s. 40), inte minst i frågor om det dagliga yrkeslivet. I intervjuer kan lärare ge konkreta exempel från sin verksamhet på hur läsaktiviteter rekontextualiseras. De kan där också redogöra för sina val och för de motiv som omgärdar valen. I mitt arbete har jag velat bygga på lärares beskrivningar av sin konkreta klassrumssituation och av elevernas reaktioner. Lärarna utgör den grupp bland de professionella aktörerna som är direkt involverade i det lokala fältet. Då passar intervjuns koncentrerade karaktär bra och ger möjlighet att fånga en bred bild. Intervjun som metod ger också möjlighet att få grepp om förändringar av principer och antaganden över tid.

Intervjuer finns i olika former, och jag har valt att göra enskilda, halvstrukturerade intervjuer. Jag har utgått från att lärare föredrar att under samtalsliknande former, enskilt, och utan jämförelser med andra, uttrycka sig om sina föreställningar och om vad som faktiskt händer i deras klassrum. Avsikten med halvstrukturerade intervjuer har varit att möjliggöra för lärare att ta upp de aspekter som de upplever som väsentliga, men också för mig att styra in på det som jag specifikt vill få kunskap om. Frågeteman i intervjuguiden har kunnat lyftas upp och tidigareläggas i samband med att informanten berört dem. Detta ska ses som ett försök från min sida att fånga såväl det väntade som det oväntade.

Friutrymmet för lärare betraktas å ena sidan som stort, vilket gör det intressant att studera lärares beskrivningar av sina idéer, val och motiv. Lärare har med ett sådant synsätt en nyckelposition som genomförare av styrdokumentens intentioner. Å andra sidan förfogar lärare bara över en del av valen i rekontextualise-

ringen och är därför beroende av villkor som skapas av den kontext som skolan ingår i. Beach (2003) påpekar att valen inte görs av den enskilde läraren utan av framträdande drag i de system som utbildningen vilar på. Detta är något som teori- och metodval beaktar. Jag vill alltså poängtera att jag inte ser den enskilde läraren som autonom. Aronsson (1991) problematiserar professionell frihet genom termerna 'objektiv' respektive 'upplevd' valfrihet, där det senare är vad som är mest avgörande för handlingsutrymmet. Trots att jag inte ser lärare som autonoma, ser jag för den skull inte lärare som marionetter. Många av de lärare som jag kom att möta var uttalat kritiska mot företeelser som kan uppfattas som förgivettagna i tal om den goda undervisningen. Min utgångspunkt har sammanfattningsvis varit att se på lärarna som innehavare av en institutionell roll som är både möjliggörande och begränsande. Analysen av lärarintervjuerna har följaktligen kommit att ha ett sådant perspektiv.

Urval av skolor

Tre kommuner valdes ut. Den större kommunen har högst andel invandring och högst andel sysselsatta inom tjänstemannayrken. De två andra kommunerna är betydligt mindre och rymmer bara en gymnasieskola var. Här är fler av invånarna verksamma inom tillverkningssektorn. Urvalet representerar kommuner med olika demografiska egenskaper ifråga om storlek, invandring och sysselsättningsområden. Detta har varit en viktig princip för att få en heterogen urvalsgrupp.

Det slutliga skolorvalet består av ett gymnasium med enbart studieförberedande program, ett med enbart yrkesförberedande och tre med blandade program. Där finns Samhällsprogram (SP) som har ett visst yrkesinriktat inslag och Barn- och fritidsprogram (BF) som har en mer studieinriktad prägel, vilket får belysa den mångfald av kombinationer som finns. Samtliga är kommunala skolor. Administrativt är de indelade i mindre enheter som kan benämnas rektorsområden, hus etc. Personalomsättningen är relativt låg på samtliga skolor, enligt de tillfrågade rektorerna.

De namn jag gett skolorna anger vilka typer av program som finns representerade på respektive skola. Gymnasiet med enbart studieförberedande program har jag kallat Studiegymnasiet och det gymnasium som enbart har yrkesförberedande program har fått namnet Yrkesgymnasiet. De övriga tre gymnasierna har namn på B, vilket illustrerar att de har blandade program.

Berberisgymnasiet är en stor skola i den ena av de två mindre kommunerna. Där går närmare tusen elever och där finns de flesta av de vanligast förekommande

programmen. Skolan har funnits i ett trettiotal år. Rektorn framhåller att skolan hamnar högt i undersökningar där elevers attityder till skolan har mätts. Här är Ung Företagsamhet ett framträdande profilerande drag och möjliggör för elever att under skoltid starta, driva och avveckla sitt företag. Idrottsprofil finns också.

Bivåksgymnasiet är drygt tio år gammalt och ligger i den minsta kommunen. Skolan har runt 350 gymnasieelever och erbjuder också de flesta av de vanligast förekommande programmen. Skolan beskrivs av gymnasiechefen som liten och intim med närhet till samhället och politiker. Det finns både en internationell och en näringslivsinriktad prägel. Även på denna skola kan elever delta i Ung Företagsamhet.

Nästa skola, *Bokskogsgymnasiet*, har funnits sedan 1970. Den har flera program, såväl studieförberedande som yrkesförberedande. Skolans inriktning är mot idrott. Där går runt tusen elever. Lärarna arbetar varierat; det finns några äldre lärare som utgör en ”PBL-falang”, dvs arbetar enligt principen om problembaserat lärande, och några yngre lärare, enligt rektor, som får tolkas arbeta enligt andra sätt.

Studiegymnasiet har varit ett allmänt läroverk och rektorn beskriver den som ”bildningens högberg”. Den består med något undantag av studieförberedande program och erbjuder fyra inriktningar för Samhällsprogrammet. Fram tills för ett par år sedan var skolan konservativt inriktad, med lärare som arbetade enskilt i sina ämnen, beskriver rektor, men detta har ändrats efter ett omfattande utvecklingsarbete. Personalomsättningen beskrivs som särskilt låg.

Så gott som uteslutande yrkesprogram i ett brett utbud hittas på det knappt 20 år gamla *Yrkesgymnasiet*. Utöver det ordinarie Barn- och fritidsprogrammet finns en inriktning som kan sägas närma sig Samhällsprogrammet. Skolan är stor och har över 1500 elever. Den ligger i den större av de tre kommunerna.

Urval av lärare

Jag valde svensklärare på Barn- och fritidsprogrammet och på Samhällsprogrammet. Ifråga om Samhällsprogrammet valde jag i första hand lärare som undervisade på den inriktning som är minst specialiserad, dvs det som oftast kallas samhäll-samhällinriktningen. Allt som allt kom 25 lärare att bli aktuella, varav 21 deltog i intervjustudien³⁰. Av dessa var 13 kvinnor och åtta

³⁰ Bortfallet bestod av fyra lärare som angav följande skäl: 1) bristande intresse, 2) tidsbrist, 3) halvtidsjobb, 4) för liten erfarenhet av de aktuella programmen.

män, i åldrar mellan 25 och 63. De hade en praktisk erfarenhet om mellan ett och drygt trettio år. Alla lärare var behöriga i svenska och ett eller flera andra ämnen, såsom språk, samhällsorienterande ämnen (historia, religion, samhällskunskap) eller psykologi.

På samma sätt som skolorna har lärarna getts fiktiva namn. Det innebär att lärare verksamma på *Yrkesgymnasiet*, har namn på Y. Motsvarande gäller för lärare på *Studiegymnasiet* som har förnamn som inleds med S. De skolor som har blandade program har fått namn på Bi-, Be- respektive Bo- och lärarna namn i analogi med detta.

Tabell 2. Översikt över lärarurvalet

Lärare	Skola	Ålder	Erfarenhet	Ämnesinriktning
Beata	Berberisgymnasiet	20-29	0-4	Svenska, SO
Belinda	Berberisgymnasiet	30-39	10-14	Svenska, SO
Bengt	Berberisgymnasiet	60-65	35-39	Svenska, SO, språk
Betty	Berberisgymnasiet	50-59	30-34	Svenska, språk
Billy	Bivråksgymnasiet	30-39	5-9	Svenska, SO
Birger	Bivråksgymnasiet	30-39	5-9	Svenska, språk
Bitte	Bivråksgymnasiet	30-39	0-4	Svenska, SO
Bodil	Bokskogsgymnasiet	40-49	20-24	Svenska, SO, språk
Bolla	Bokskogsgymnasiet	60-65	40-44 ³¹	Svenska, språk
Bonnie	Bokskogsgymnasiet	30-40	0-4	Svenska, språk
Boris	Bokskogsgymnasiet	50-59	20-24	Svenska, SO
Bosse	Bokskogsgymnasiet	50-59	30-34	Svenska, språk
Botilda	Bokskogsgymnasiet	20-30	0-4	Svenska, psykologi
Sally	Studiegymnasiet	50-59	25-29	Svenska, språk
Samuel	Studiegymnasiet	30-39	5-9	Svenska, SO
Stefan	Studiegymnasiet	30-39	5-9	Svenska, SO
Stina	Studiegymnasiet	40-49	15-19	Svenska, SO
Susanne	Studiegymnasiet	50-59	25-29	Svenska, SO, språk
Ylva	Yrkesgymnasiet	30-39	10-14	Svenska, SO
Yngve	Yrkesgymnasiet	40-49	15-19 ³²	Svenska, SO, psykologi
Yvonne	Yrkesgymnasiet	30-39	5-9	Svenska, SO

³¹ Inte hela tiden som ämnesbehörig.

³² Kortare tid som svenskklärare.

Tillsammans bildar lärarna en grupp som har erfarenhet från undervisning i olika skolformer, från olika program, från olika länder och från olika utvecklingsprojekt. Lärarna i studien tillhör olika arbetslag, arbetar i olika byggnader och undervisar olika program. Alla lärare har inte aktivt sökt till sin skola, utan blivit överflyttade på grund av exempelvis förändringar i den kommunala vuxenskolans elevunderlag. Ingen lärare ska därför ses som en renodlad representant för ett gymnasieprogram. Lärarna har tillfrågats i egenskap av BF-lärare och SP-lärare men kan i många sammanhang ha svarat i egenskap av Y- och S-lärare.

Urvalsgruppen är heterogen ifråga om bakgrundsfaktorer som kan vara av betydelse, såsom ålder, kön, ämneskombination, undervisningsgrupper, erfarenhet etc. Jag har eftersträvat en så stor vidd som möjligt. Genom att välja lärare som informanter har jag fått inblick i beskrivningar av den undervisning som möter ett par tusen elever och vilka antaganden denna undervisning vilar på.

Intervjuguiden

En intervjuguide utarbetades och prövades inför intervjuerna. Frågorna var formulerade utifrån det kursplaneeinnehåll och de kursmål som elever förväntas nå i undervisningen. Därmed blev också kopplingen till studiens syfte tydlig; kursplanen är det som definierar vad som ska rekontextualiseras och det kan ses som logiskt att ställa antaganden och beskrivningar av faktiska undervisningsaktiviteter mot en sådan bakgrund. Kursplaner för såväl Svenska A, B som för C var aktuella. De två första kurserna läses obligatoriskt av alla gymnasieelever. Svenska C-kursen är valbar för samtliga program men obligatorisk för elever på Samhällsprogrammet. Frågorna formades utifrån kursplanemål som har med olika aspekter av kritisk läsning att göra.

Beskrivning av intervjufasen

Under våren 2005 gjordes fyra provintervjuer, två per e-post och två som så kallad 'ansikte mot ansikte'-intervju. Inför den fjärde intervjun hade jag bitt läraren ifråga att ta med sig undervisningsmaterial som användes för kritisk läsning av sakprosa. Efter överväganden föll valet på att göra en traditionell intervju utan att be lärare ta med material. Provintervjuerna utvärderades genom att lärarna fick kommentera hur de upplevde frågorna. Inga kritiska synpunkter framkom.

Jag tog kontakt med samtliga aktuella rektorer/gymnasiechefer. De gav en beskrivning av sina skolor, antingen via telefon eller i samband med personligt

besök (eller i något fall via skolans hemsida). Gymnasieskolornas karaktär, organisation och tradition beskrevs av rektorerna. Via rektorerna fick jag också uppgifter om vilka som var svensklärare på de aktuella programmen. En del av lärarna mötte jag därefter på ämnesträffar för att beskriva mitt projekt, medan några av lärarna istället fick information via e-post (Bilaga 2). Lärarna fick i förväg veta att det skulle handla om undervisning i läsning.

Intervjuerna tog mellan 60 och 90 minuter i anspråk och genomfördes under höstterminen 2005, från mitten av september till slutet av november. De verkställdes under lärares arbetstid på respektive skola, oftast i grupprum. Jag inledde med en muntlig redogörelse och en skriftlig sammanfattning för etiska regler (Vetenskapsrådet, 2002). Jag använde mp3-spelare och ljudkvaliteten kom generellt sett att bli god. En intervju blev ofullständigt inspelad eftersom mp3-spelarens minne visade sig vara fullt. Detta fick lösas genom att jag tog anteckningar av den senare delen av intervjun. Utskriften gjordes också omedelbart för att informanten (och jag) inte skulle riskera att glömma av vad som sagts.

Jag avstod under intervjuerna från vissa följdfrågor om jag uppfattade dem som generande för läraren, till exempel då jag tagit för givet att läraren kände till kursmål och detta inte visade sig vara fallet. Någon gång uttryckte lärarna sig ursäktande eller skuldmedvetna över att faktatextaktiviteter inte fick så stort utrymme i deras undervisning, vilket också fick konsekvenser för mitt fortsatta frågande. Kanske trodde lärarna att deras undervisning skulle värderas, och i något fall fick jag uttrycka att min inställning var att alla lärares val är rimliga. Gannerud (1999) redogör för en översikt av forskning av lärare och deras arbete och pekar på att en betydande del ”innehållit moraliserande övertoner, och har snarare intresserat sig för vad som borde ske i ett klassrum än vad som faktiskt sker” (s. 21). Detta har jag försökt undvika.

Intervjuguiden (Bilaga 3) hade vissa mål men var öppen. De följdfrågor som gavs fick ofta karaktären av precisering: ”Kan du ge exempel på en sådan text?”, ”Hur låter det när du säger detta till eleverna?” eller ”Vad tycker eleverna är lättast?”. Vissa intervjuer gav inte information om alla delar av intervjuguiden.

Jag försökte hålla mig delvis distanserad, delvis nära. Innebörden av detta var att jag undvek att uttrycka värderingar, men igenkännande instämde i vardagsbeskrivningar. Lärarna berättade med entusiasm om sina idéer, om yrkets möjlighet till kreativitet och om den glädje som elever bereder dem. Flera av

lärarna uttryckte därutöver efter intervjun entusiasm över att ha fått prata om sitt arbete. Alla fick avslutningsvis välja en pocketbok som tack för sitt deltagande.

Intervjuer och etik

Förhållandet mellan mig som forskare och lärarna kändes i viss mån problematisk genom att jag själv vid tiden för intervjuerna arbetade som lärare i svenska på en gymnasieskola. Att jag vid sidan om mina doktorandstudier tjänstgjorde som lärare hade jag klargjort före intervjun, något som jag också ibland kom att framhålla under intervjuerna. Strävandet efter obesvärade samtal med en forskare som inte intar en framträdande position kan beskrivas som en slags manipulation i sig (Andersson, 2000). Detta inträffade i mina intervjuer då jag, i en viss iver att skapa samhörighet, ibland framförde kommentarer som ”det där har jag själv funderat mycket på”, vilket av intervjupersonerna måhända kunde uppfattas som en sådan manöver.

Analys av intervjumaterialet

Intervjuerna skrevs ut under en period som sträckte sig från september till januari. Utskrifterna bygger i stort sett på en ordagrann återgivning. De har redigerats genom att utfyllnadsord, omtagningar och felsägningar tagits bort. Utskrifterna skickades till lärarna för godkännande. Lärarna fick välja att få dem per vanlig post eller per e-post³³, där det senare var mest efterfrågat. Få lärare valde att göra ändringar. Flera av lärarna reagerade över sitt talspråk i utskriften, trots att jag förberett dem på fenomenet. Jag har därför med hänsyn till detta redigerat hårdare i de citat som presenteras i den färdiga avhandlingen.

Analysarbetet av materialet startade i identifikation av situationer som tydligt rörde sig kring läsning av sakprosatexter. Dessa sammanställdes i tabellform i en excel-bok. Materialet lästes i olika omgångar med olika perspektiv fram till den slutliga delen av den deskriptiva fasen. Då samlades det preliminära resultatet i skriftlig form i kapitel. Vid nästa genomgång framkom *mer och mindre*-temat, dvs en sammanställning över material och aktiviteter som lärarna under senare tid hade tagit bort eller lagt till i undervisningen för att möta behov som de uppfattat. Sådana förändringar har jag sett som viktiga med tanke på att de ger besked om förskjutningar i föreställningar och val. Temat kunde också problematiseras med inspiration av Tsatsaroni, Ravanis och Falagas studie (2003) som intresserat sig för vad en lärare lade till (*added*) och tog bort (*omitted*) i en

³³ Eventuella sekretessrisker hade berörts.

konkret undervisningssituation som genomfördes mot bakgrund av genomförda skolreformer. I analysen har det innehållet fått benämningen *modificeringar*.

Bernsteins begrepp fördjupade den preliminära analysen och därför utformades en matris utifrån relevanta begrepp. Matrisen fick utgöra underlag för den slutliga behandlingen av det empiriska materialet. I matrisen fördes in vilket material och vilka aktiviteter respektive lärare beskrev. Där angavs också vad som verkade ingå som ordinarie val och vad som var tillagt och borttaget och vilka motiv lärarna anförde för sina val. En särskild matrisdel användes för att samla det som hörde till begreppen *fält*. Den slutliga analysen gjordes separat för intervjuer av lärare på yrkesförberedande program respektive för intervjuer av lärare på studieförberedande program. Analyserna sammanfördes därefter. Slutligen tillfördes analysen av intervjuer av lärarna för blandade program. Såväl mönster som motstridigheter beaktades under analysprocessen.

Det har varit ett analytiskt dilemma huruvida jag skulle isolera svenskämnets texter och aktiviteter från andra ämnens texter och aktiviteter. Det har inte varit möjligt och efter viss begrändan inte heller eftersträvansvärt, med avseende på att svenskämnets läsaktiviteters relation till andra ämnens aktiviteter har visat sig betydelsefullt. Därför är svenskämnet i förgrunden men analysen beaktar även andra ämnens läsundervisning.

Validitet i intervjuer

Samstämmigheten mellan vad lärare säger och faktiskt gör ifrågasätts ofta. Lärarna kan i intervjuer naturligtvis vilja framställa sig som hur de skulle vilja vara och göra. Nystrand och Gamoran (1997) ger exempel från en studie där lärare säger att de uppmuntrar genuina diskussioner i klassrummet, men där det senare visar sig att 'fråga-svarsdiskussioner' snarare står i centrum. En annan omständighet är att vissa lärare i tal säger sig vara mer progressiva än vad de i praktiken enligt studien visar sig vara. En sådan diskrepans betraktar jag som något att vara medveten om, men inte som något som äventyrar min studie. Min utgångspunkt är att utsagor också är handlingar. Silverman (2000, s. 821 ff.) bekräftar att tal alltmer kommit att anses som det primära mediet för social interaktion och att människors berättelser också är redogörelser av världen. I den händelse att lärare vill konstruera sig som de som gör det korrekta, är det trots allt deras antaganden som framträder, även i en eventuellt förskönad version.

Andersson (2000) diskuterar intervjumetoden och dess förhållande till makt och kunskapsproduktion, och vänder sig mot uppfattningen att intervjuer bara återger vad människor säger. Intervjuer är visserligen iscensatta tillfällen, men de

är kopplade till livet omkring, vilket innebär att människors handlingar och utsagor inte så lätt kan särskiljas. I intervjun uppstår ”situationer som illustrerar och hakar i andra kontexter än just den pågående intervjukontexten” (s. 151), enligt Andersson.

Cameron (2001) framhåller att tal är en aktivitet som är naturlig för människor, vilket kan betyda att man genom studier av tal snarare kan komma närmare än genom att observera vad människor gör. Studier av tal ger också goda möjligheter att fånga det så kallat stökiga i människors verkliga liv, något som i sin tur faktiskt kan ses som en möjlighet till större exakthet i forskningen. Dessutom ska tal inte ses som något individuellt bundet utan representerande något som vi delar. Andra, dvs ”the community’s repertoire” (s. 15) talar genom oss, framhåller Cameron. Ett angränsande fenomen behandlas av Daniels och Creese (2004) som lyfter fram att skolans officiella framtoning också kan korrespondera med lärarnas. De intervjuade lärarna på exempelvis Studiegymnasiet, den skola i min studie som av rektorn kallas ”bildningens högborg”, kan med en sådan logik tänkas tala utifrån en starkare position som ”bildningslärare”. Det kan, vill jag påpeka, innebära såväl en styrka som en svaghet för studien. Ett accepterat synsätt, byggande på begreppet *narrative approach* (Silverman 2000, s. 823), är dock att människors berättelser ger tillgång till deras beskrivning av världen, dvs till en viss form av generaliserbarhet genom att de genererar ”plausible accounts” (s. 823) av världen.

I presentationen av analyserna har jag valt citat från lärare som kan ge en bild av det dagliga skollivet för lärare och elever. Citatvalet är tänkt att visa hur jag har använt lärares uttalanden i min kategorisering eller strävan efter att hitta mönster och motstridigheter. Avsikten har varit att låta varje enskild lärare ge ungefärligen lika många bidrag i form av citat eller kommentarer. Min förhoppning är att den lärare som läser min framställning känner igen sig i lärarnas beskrivningar av sig själva, sina elever och sina klassrum.

Det sammantagna urvalet i lärarstudien, 21 lärare, får betraktas som relativt tillförlitligt för intervjustudiens räkning. Bortfallet, fyra lärare, har fördelat sig jämnt över skolorna. Antalet lärarintervjuer öppnar för möjligheten att se principer exemplifierade för ett större antal klassrumspraktiker, även om det konkreta klassrumsarbetet inte direkt har observerats.

Ifråga om extern validitet har studien vissa gynnsamma inslag. De lärare som ingår i urvalet har erfarenhet även från andra program och från andra ämnen. Deras beskrivningar bidrar med konkreta exempel från vardagsarbetet. Lärarna

är heller inte en självselekterad grupp. Detta tillsammans, menar jag, borgar för att den breda bild som jag eftersträvat uppnås och att det går att generalisera till en större del av den svenska gymnasieskolan.

Studien av nationella prov

För studien av nationella provet valde jag provmaterial från våren 2005, med olika delprov och bedömningsmallar. Därtill ingår i materialet en rapport från Skolverket som tolkar och problematiserar samma prov, främst utifrån genusaspekter, samt viss statistik från denna.

För delar av den analys som gjordes av provmaterialet, skapade jag en enklare matris för skrivuppgifter utifrån den internationella, jämförande IEA³⁴-undersökning³⁵ som Berge (2005) utgår från. Utifrån matrisens indelning resonerar jag kring vad provet erbjuder och vad elever antar. Matrisen återfinns i kapitel 9, där resultatet av provundersökningen presenteras.

Trovärdighets- och giltighetsfrågor

Det är validitetsmässigt svårt att studera undervisning, som ju bygger på mänskligt samspel och det finns inget enkelt sätt att fånga en överflyttningsprocess eller läsaktiviteter. Det innebär att jag har nödgats välja ut några företeelser som så väl som möjligt kan hjälpa till att fånga det komplexa. Den kombination som jag valt för att klargöra bilden av en vag och svårfångad företeelse är den som jag funnit vara mest ändamålsenlig. Jag studerar i första hand de underliggande principer och föreställningar som bidrar till hur rekontextualiseringsuppdraget tolkas, inte den faktiska undervisningen i sig. Den faktiska undervisningen är emellertid inte negligerad. Läroböcker och nationella prov finns med i fysisk form och lärare har ombetts bidra med många konkreta exempel från undervisning.

Jag har följt läroplansteori som enligt Young (1971, 1998), förgrundsfigur för (kritisk) läroplansteori, kategoriserar undervisningsföreteelser i 1) urval (här: av texter och aktiviteter), 2) organisation och 3) uppföljning. Jag har därtill brutit ned dessa kategorier i mer konkreta företeelser. Framför allt har Bernsteins teoretiska ramverk försett mig med begrepp för detta. Begrepp med bernsteinskt

³⁴ Se Gorman, Purves och Degenhart, 1988, Purves, 1992.

³⁵ International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (<http://www.oecd.org/dataoecd/32/13/33685429.pdf>)

ursprung har tillämpats otaliga gånger av andra för att hantera studier av undervisning. Andra bernsteinska begrepp, som *horisontell* och *vertikal diskurs*, är nyare och mindre frekvent använda av andra. Dessa ger dock ett bidrag till validiteten eftersom de vuxit fram ur ett behov av att få nya och bättre begrepp för att studera aspekter av undervisning.

Genom att beskriva min undersökningsprocedur har jag strävat efter att redogöra för den inre validiteten, dvs om mina studier, huvudsakligen genom sin design, verkligen lyckas fånga förståelse för det den avser. Jag vill lyfta fram att läroboksstudien något skiljer sig från de båda andra studierna eftersom den helt utgår från andras definition av begreppet *kritisk*, till skillnad från de två övriga studierna där jag använt egna benämningar. Främst tänker jag då på termen *kritisk-integrerande* läsning. Detta vill jag lyfta fram som ett tänkbart metodproblem. Tillvägagångssättet kan å andra sidan rättfärdigas genom att det i min sammantagna studie ges plats för både min 'definitionsröst' och andras. Detta tillsammans bidrar i ambitionen att lägga fram en mer fullständig bild av överflyttningsprocessen i överensstämmelse med tanken om att kritiska läsaktiviteters utformning inte är något givet. Olika aktörer iscensätter, konstruerar, ändrar betydelse och ger betydelse till företeelsen 'kritisk läsning'. Mitt val att göra en rekontextuell triangulering är ett sätt att stärka validiteten.

Flera Bernstein-inspirerade studier uttrycker explicit en tveksamhet inför att yrka på generaliserbarhet. Det gäller studier i artikelform, där ett par mikroanalyser har jämförts. I mitt material har jag inte enbart ett par analyser, utan betydligt fler. Det ger möjlighet att fånga en variation. Tursunovic (2004)³⁶ belyser generaliseringsproblemet (med särskilt avseende på intervjuer):

Svårigheten består i att inte tappa bort mångfalden samtidigt som man bör ha möjlighet att generalisera. Ett sätt att hantera detta dilemma kan vara att välja ut och låta de mest utpräglade exemplen företräda en viss grupp. Därmed kan de valda illustrationerna ses *både* som exempel på enskilda individers unika sätt att hantera sin situation *och* på olika grupperns förhållningssätt. De begränsade generaliseringsmöjligheterna blir då det pris som får betalas för en bred översikt av både individuella och kollektiva sammanhang. (s. 47)

Ett sådant förhållningssätt har väglett framställningen i resultatkapitlen.

I följande resultatkapitel kommer jag att presentera en bernsteinskt orienterad analys med mitt eget val av begreppsupsättning (se kapitel 4). Bidragande till

³⁶ I en referens till Liliequist, 1996:157f.

min förståelse har verket *Reading Bernstein; Researching Bernstein* (Muller, Davies & Morais, 2004) varit. I detta påträffas flera empiriska tillämpningar av Bernsteins teori. Bernstein erbjuder en modell men inte en färdig analysguide och hänvisar till andras arbeten för dem som vill få stöd för analys av empiriskt material.

KAPITEL 6

LÄROBÖCKERS BIDRAG TILL UNDERVISNING FÖR KRITISK LÄSNING³⁷

Läroboksproducenter ingår som en av flera aktörer i det pedagogiska fältet. De kan därför sägas påverka undervisningen med sin definition av kritisk läsning. De åtar sig uppdraget att tolka vad läroplanen anger och via rekontextualisering bidra med erbjudanden till klassrummet. Åtagandet handlar om att möjliggöra breda och utvecklade repertoarer för elever, repertoarer att använda i samband med att sakprosatexter läses kritiskt. Åtagandet innebär också att bidra till läroplanens mål om likvärdighet för elever på olika gymnasieprogram. Den repertoarbredd som kursplanen anger som gemensam för såväl studieförberedande som yrkesförberedande program ska göras tillgänglig för samtliga elever.

Den delstudie vars resultat presenteras i det här kapitlet, syftar till att undersöka hur läroböcker möter läroplanens intentioner om kritisk läsning. I syftet ingår även att identifiera och diskutera vilka *antaganden* om undervisning som läroboksproducenternas sätt att tolka sitt uppdrag vilar på, liksom vilka antaganden man gör om lärarens funktion och elevers position. Kapitlet kommer att klargöra skillnader och likheter mellan läroböcker riktade till elever på olika typer av gymnasieprogram, dvs studieförberedande och yrkesförberedande sådana.

Innan resultatet presenteras skall en ansvarsaspekt klargöras. Läroböcker produceras under olika villkor där layout- och illustrationsval kan begränsas av förlagens estetiska policy- eller designbeslut. Detta faktum innebär att de enskilda författarna i varierande grad förfogar över alla valmöjligheter. Några hänsyn till detta har inte tagits i denna analys som valt att betrakta läromedlen som medel i en rekontextualiseringsprocess.

³⁷ Kapitlet är en vidare bearbetning av ett paper som presenterats på IARTEMs konferens i Caen 26 – 29 oktober 2005 och i en omarbetad artikelversion i Norlund, Anita (2007). When anyone can publish anything- How to evaluate sources according to textbooks for different educational choices. *The Reading Matrix*. 7(1). <http://www.readingmatrix.com/articles/norlund/article.pdf>

Läroböckerna

Läroböcker utgör texter med placering i ett specifikt sammanhang:

En pedagogisk text är *producerad för en bestämd, institutionaliserad användning*, ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv. (Selander, 1988, s. 17, kursivering i original)

I det här fallet gäller böcker skrivna för kurs Svenska A. I A-kursen finns målet om ”läsning av saklitteratur” (SKOLFS, 2000:2) tydligast uttryckt. Elever ska efter kursen kunna ”tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare”, ”kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur ...” samt ”kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser”. Benämningen ”kritiskt” återfinns i den här kursens betygskriterier (men inte i B-kursens). Elever på *Väl godkänd*-nivå ”visar initiativ vid valet av olika slags informationskällor och granskar källorna *kritiskt*” (min kursivering). På *Godkänd*-nivå formuleras målet i att elever ”resonerar om källornas tillförlitlighet”.³⁸

För den här presentationen har fyra böcker valts ut från en tidigare analys där samtliga tolv böcker undersökts (se kapitel 5 och Bilaga 1). De fyra böckerna presenteras först översiktligt i alfabetisk ordning.

Målgrupp för läromedlet *Bra Svenska A* (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004) beskrivs i förordet och på förlagets hemsida vara ”de yrkesinriktade programmen”³⁹. Detta budskap förstärks av bokens omslag där fyra mindre detaljbilder visar rekvisita från yrkessammanhang; bland annat en målarburk och en frisörsax. Så kallade resurssidor är placerade mitt i boken. Dessa fungerar som en uppslagsdel och det är där inslaget om kritiska aktiviteter finns. Avsnittet benämns *Internet med kritisk blick* (s. 130). Därutöver finns ett kapitel som heter *Färska nyheter, senaste nytt...* (s. 206-208) som nämner vikten av att ”vara kritiska till det vi läser, ser eller hör” (s. 206). Där finns en sida faktaframställning om medias historia. Framställningen avslutas i ett kort textavsnitt om Internet.

Källan Språkbok och Språkövningar (Johansson, Kretz, Kruise af Verchou, Marainen, & Staf, 2001) för A- och B-kurs är enligt författarna tänkt för studieförberedande program och för vuxenstudier. Bokens andra upplaga har

³⁸ På *Mycket väl godkänd*-nivå återfinns ingen motsvarighet.

³⁹ www.gleerups.se

modifierats utifrån den reviderade kursplanen 2000 och bland annat utökats med ett avsnitt om källkritik, vilket i förordet motiveras med "[d]en ökande mängden lättillgängliga skolarbeten på Internet" (s. 7). Från denna bok hämtas ett avsnitt (s. 141-143) ur kapitlet *Skriva för att lära*. Avsnittet har rubriken *Källkritik*.

Om Kompass Språkbok A och B (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003) vänder sig främst till elever på studieförberedande program⁴⁰. På förlagets hemsida hävdas att "de elever som går vidare till studier på högskolan kommer att känna igen resonemangen som förs i boken"⁴¹. I kapitlet *Läsa* finns en underavdelning som benämns *Skumma på ytan eller sjunka till botten - om olika sätt att läsa* (s. 68-70). Där behandlas det kritiska inslaget i ett eget avsnitt med rubriken *Kritisk läsning*. En hänvisning ges till en så kallad uppslagsdel, i det här fallet till en sektion benämnd *Textanalys* (s. 124-125).

Boken *Ta för dig!* (Ramshorn & Bergquist, 2002) är enligt förlagets⁴² katalog tänkt att användas av elever "med svaga förkunskaper i svenska språket ... som behöver mycket stöd för att nå G i Svenska A". Läromedlet är "lämpligt att använda på vissa yrkesförberedande program och på individuella programmet". Frågor som rör kritiska läsaktiviteter återfinns i kapitlet *Nyheter och reklam*. Kapitlet är relativt omfattande och behandlar olika massmedia, med en inte obetydlig del om reklam. För den här analysens räkning hamnar en artikel (s. 172-173) i det aktuella kapitlet särskilt i fokus eftersom denna explicit innehåller begreppen 'källkritik' och 'kritisk granskning'. Där återfinns också elevuppgifter som hör till artikeln (s. 174-175).

Några av böckerna i det ursprungliga urvalet om tolv uttrycker att de vänder sig till olika målgrupper; elever på yrkesförberedande program eller elever på studieförberedande. Det gäller bland annat de fyra böcker som här presenterats. *Om Kompass* och *Källan* är för studieförberedande program⁴³ och benämns därför S1 och S2 i den kommande framställningen. *Ta för dig!* och *Bra Svenska A* riktar sig till yrkesförberedande program och kommer att benämnas Y1 respektive Y2. Somliga böcker i det totala urvalet är sammanslagna så att de täcker både A- och B-kurs, vilket är en tradition i svenskböcker främst för studieförberedande

⁴⁰ Enligt mina anteckningar från förlagskatalogen 2005 samt enligt personlig kommunikation med förlaget.

⁴¹ www.liber.se

⁴² Natur och kultur 2005.

⁴³ I den ursprungliga listan över de tolv böckerna har dessa nummer 2, 3, 11 och 12.

program (Nyström, 1996). Det gäller här S1 och S2, ett faktum som jag kommer att återkomma till i slutet av det här kapitlet.

Analys

Fairclough (1992) utgår från Hallidays (t.ex. 1994) tre funktioner genom vilka man kan analysera läromedels innehåll. De tre är *den textuella*, *den ideationella* och *den interpersonella* funktionen. De frågor som ställts till mitt empiriska material är identiska med dessa funktioner med tillägg för frågor om visuella aspekter. Jag presenterar här dessa med definitioner inspirerade av Byrman och Hulténs empiriska analys (2003) och Hellspongs strukturella analysmodell (2001) inom parentes:

- *Textuell funktion* (lärobokens yttre språkliga form och komposition)
- *Ideationell funktion* (lärobokens teman, urval, perspektiv på detta och på världen)
- *Interpersonell funktion* (hur läroböckerna närmar sig eleverna och samspelet som uppstår)

Analysbegreppen har alltså anknytning till Hallidays version av nära textstudier, vilken har uppstått ur ett behov av att utforska mer än bara texter i sig. Halliday vill som en följd av detta undersöka vad texter betyder, hur de värdesätts och vad de säger om det språkssystem i vilket de uttrycks (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 3). Poängen är att val på alla nivåer har en social betydelse. Jag kommer att varva de olika nivåerna i den kommande framställningen. Sättet att analysera läroböcker har visat sig fruktbart i tidigare forskning även om en viss överlappning förekommer mellan nivåerna (Vadeboncouer & Luke, 2004).

Förutom de tre funktionerna ovan används de analytiska begreppen *klassifikation* och *inramning*. Begreppet 'klassifikation' kan i läroböcker exempelvis stå för relationer mellan de två programtyperna. Studier av 'inramning' ger indikationer om huruvida eleven har möjlighet att ta kontroll över en avsedd läsaktivitet eller strategi. Både klassifikation och inramning kan betecknas som 'stark' eller 'svag'. Beteckningarna står inte för kvalitet och 'stark' ska inte nödvändigtvis betraktas som bättre än 'svag'. En mer utförlig framställning kring detta återfinns i nästa kapitel, som i högre grad tar dessa begrepp i bruk.

Den kommande framställningen har de fyra kritiska aktiviteterna som organiserande princip och tar sin början i böckernas sätt att ge utrymme för vad jag tolkat som kritisk-analytiska aktiviteter. Därefter görs jämförelser mellan

böcker för olika programtyper. Till sist dras slutsatser om läroböckernas utformning i förhållande till utjämningsuppdraget.

Kritisk-analytiska aktiviteter

'Kritisk-analytiska' aktiviteter materialiseras i böckerna i sovrande, jämförande och rangordnande uppgifter. Ifråga om sovring ges i Y1- boken en uppgift till talat material. Boken uppmanar eleven att lyssna till radioprogrammet *Dagens eko* och sovra bland innehållet genom att ta ut stödord för att sedan återberätta det programmet behandlar. Sådant urval av aktiviteter belyser den ideationella funktionen.

Beträffande jämförelser finns en uppgift i bok Y1 som består i att leta fakta och jämföra nättexter. I S2-boken uppmanas elever att jämföra Internetkällor med uppslagsverk eller facklitteratur (s. 142). Y2-boken ger flera uppgifter av jämförande karaktär, t. ex.: ”Finns det andra källor som säger samma sak?” (s. 130) eller ”Jämför tre mediers sätt att rapportera om samma nyhet. Var fanns den bästa informationen? Varför?” (s. 208). I denna uppgift ombeds elever att också dra slutsatser, en färdighet som likaså förekommer i S1-boken. Den kritiska läsaren där ska, förutom att ”dra genomtänkta slutsatser” (s. 70), kunna:

... dra paralleller till andra texter som rör samma ämne eller område./.../läsa kritiskt ... särskilt när läsningen ligger till grund för analys, jämförelse och diskussion/.../

När du ska läsa kritiskt behöver du fördjupa dig i textens innehåll. Efter att du gjort en första bekantskap med texten och bestämt vad du vill använda den till kan du ställa frågor utifrån textens och dina egna förutsättningar. (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 69-70)

Citatet berör en variation av analytiska mål.

Slutligen finns i både bok S2 och Y1 uppgifter där eleven föreslås att rangordna olika källor i termer av trovärdighet och tillförlitlighet.

Kritisk-integrerande aktiviteter

Uppgifter som är kritisk-integrerande innebär att elever sammanställer uppgifter från olika texter, eller tar ställning själva utifrån att ha läst texter och eventuellt hämtat argument därför. I böckerna materialiseras sådana aktiviteter delvis i de uppgifter som ovan beskrivits som kritisk-analytiska i och med att dessa har uppmanat eleven att *sammanställa* fakta. Utöver detta uppmanas elever av S2-boken att resonera kring hur man hanterar motstridiga uppfattningar i

tidningsartiklar. I övrigt framkommer i de valda avsnitten inget av tydlig kritisk-integrerande karaktär.

Kritisk-evaluerande aktiviteter

De kritisk-evaluerande aktiviteterna där läsaren värderar texters användbarhet eller pålitlighet, är de dominerande i genomgången av läroboksavsnitten. Ett gemensamt drag framkommer här kring att böckerna placerar aktiviteterna ihop med användning av Internet, vilket korrelerar med vad kursplanen för A-kursen betonar. Böckerna formulerar detta så här:

Bok 1: - ⁴⁴(Bermheden, 2003)

Bok 2: Där kan ju vem som helst i hela världen skriva vad som helst. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 172)

Bok 3: På Internet kan vad som helst publiceras och nästan inget kontrolleras/.../Det kan spridas såväl sanningar som rykten och uppenbara lögnar på nätet. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 130)

Bok 4: Det är särskilt viktigt att vara källkritisk när man är ute på Internet, för där kan vem som helst påstå vad som helst – och de gör det också! (Jansson & Levander, 2001, s. 42)

Bok 5: De senaste åren har användningen av Internet ökat explosionsartat och webbsidor produceras på löpande band. På Internet hittar du texter om alla tänkbara ämnen, skrivna av vem som helst. (Skoglund & Månberg, 2003⁴⁵)

Bok 6: Det är innehållsrikt men samtidigt ganska oöverskådligt, eftersom viktig och mindre viktig information blandas utan rangordning. Ansvarig utgivare saknas, vilket gör att ingen kan ställas till ansvar om uppgifter inte är korrekta. Du avgör själv vad som är rätt eller fel, värdefullt eller meningslöst. (Danielsson & Siljeholm, 2000, s. 47⁴⁶)

Bok 7: Det är viktigt att träna din kritiska blick så att du kan välja rätt i den enorma mängd information som du har tillgång till, inte minst på nätet. (Ahlenius & Leibig 2004, s. 184)

Bok 8: Vem som helst kan föra fram vilka lögnar som helst på en webbsida, också nynazister, rasister och andra knäppskallar. (Skoglund, 2004, s. 31)

⁴⁴ Inget sägs om Internet i denna bok.

⁴⁵ I webbdelen, därför ingen sidhänvisning.

⁴⁶ I *Elevers handbok*.

Bok 9: Informationen på Internet är ett sammelsurium av väl underbyggda fakta och ren desinformation/.../Men det finns också mängder av seriös och tillförlitlig information på Internet. Problemet är väl snarare mängden information./.../Man behöver lära sig hur man arbetar för att kunna skilja sanning från lögn. (Ekengren & Lorentzson-Ekengren, 2004, s. 295)

Bok 10: Det är särskilt viktigt att vara källkritisk när man är ute på Internet, för där kan vem som helst påstå vad som helst – och de gör det också!⁴⁷ (Jansson,& Levander, 2003, s. 37)

Bok 11: Internet har blivit en självklar del av biblioteksverksamheten. (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 77)

Bok 12: På Internet kan vem som helst lägga ut vad som helst. Ingen kontrollerar. (Johansson m.fl., 2001, s. 142)

De flesta formuleringarna liknar varandra och förenas i idén om att 'vem som helst kan publicera vad som helst'. Ett tydligt perspektiv på Internet framgår i att det är något som man vill varna för, vilket som synes inte bara berör de fyra böcker som särskilt behandlas i det här kapitlet, utan även det större urvalet där samtliga böcker studerats.

Källor värderas och den kritisk-evaluerande aktiviteten praktiseras i bok S1 ”i studiesyfte” (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 70). Det handlar där både om att värdera tillförlitlighet och om att värdera textens relevans för det uppsatta syftet: ”Kan du använda texten till det du hade tänkt?” (s. 70). Eleven som textproducent är i fokus när trovärdighet bedöms i S2-bokens ”[j]u mer trovärdiga dina källor är, desto större blir förtroendet för dig som skribent” (s. 142). S1-boken ber också sina läsare att praktisera redskapen för kritisk-evaluerande läsning genom att granska ett partiprogram:

Granska ett politiskt parti genom att läsa deras partiprogram. Förhåll dig kritisk till texten och försök att besvara frågorna: Kan du lita på texten? Är texten realistisk? Håller du med författaren eller inte? (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 77)

I Y1-boken är ett massmediesammanhang framträdande för urvalet och elever ges i uppgift att tillämpa kritisk-evaluerande läsning. En del av bokens innehåll pekar ut vikten av att vara skeptisk mot vad som sägs på nyheterna. En nyhet som presenteras i det aktuella kapitlet har ett science fiction-innehåll. Det handlar om att ett flygande tefat kan ha landat på Gotland, en nyhet som

⁴⁷ Bok 4 och 10 har delvis samma innehåll.

eleverna förmodas ställa sig tvivlande till. Elevernas uppgift är också att värdera sina egna medievanor eller göra reflektioner kring nyheter:

Varför är de flesta nyheter hemska, tror du? Vad är en rolig nyhet, tycker du?
(Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 174)

Massmediesammanhanget dominerar också Y2-boken, där eleven uppmanas att värdera löpsedelsnyheter:

Vilket värde tycker du löpsedelsnyheterna har? (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 208)

I Y1-boken inkluderas den kritisk-evaluerande aktiviteten i en uppgift om idoler eller kändisar, där eleverna kontrollerar vem som har publicerat Internet-texterna och när.

Läroböckerna presenterar strategier att använda vid bedömning av texters trovärdighet. I S2-boken beskrivs olika källor och nätsidor, och hur dessa kan värderas och bedömas. En uppgift ger exempel på sex källor att ta ställning till, från ”Eriksson, Erika (elev) *Tjeffotboll*. LG-nytt, Gy-tidning. 2001” till ”Harrison, Dick (Professor i historia i Lund) *Karl Knutsson, En biografi*. Historiska Media, 2002” (s. 141). I direkt anslutning till detta ges information och argument om vilka källor som allmänt anses vara mest tillförlitliga. ”Undvik det alltför privata” (s. 142) uppmanas eleven när det gäller nätsidor. Man bör också jämföra sina nätkällor med uppslagsverk och facklitteratur och:

Ange hellre de tryckta källorna om du finner samma uppgifter i dessa. Ju mer trovärdiga dina källor är, desto större blir förtroendet för dig som skribent.
(Johansson m.fl., 2001, s.142)

I bok S1 ges frågor att använda vid värdering av texters tillförlitlighet och elever hänvisas till en textanalysnyckel längre bak i boken.

Y1-boken har flera uppsättningar frågor att använda för värdering (spalt 1 och 2-3, s. 172, spalt 1 och 3, s. 173). Där talas om olika grader av trovärdighet, där TV-, radio- och tidningsjournalister uppges vara mer trovärdiga än ”en privatperson eller en intresseförening” (s. 173). För att värdera information om en känd person eller elevens idol ställs en rad frågor upp; om Internet-sidans upphovsman, publiceringsdatum och om de källor sidan i sin tur bygger på är trovärdiga. I Y2-boken ges en numrerad lista på frågor att använda vid värdering av hemsidors information. Det sker i den uppslagsdel som kallas resurssidor (s. 130).

Kritisk-ideologiska aktiviteter

Det ideologiska inslaget syns i böckernas innehåll av politiska frågor och massmedierapportering. Bok S1 uppmanar elever att granska ett partiprogram. Båda Y-böckerna låter ett massmediesammanhang vara framträdande. I artikeln i bok Y1 finns resonemang om information från olika massmedieformer; till exempel Internet, ”nyhetsuppläsaren på Rapport”, journalister, TV, radio och tidningar. En nyhet beskrivs:

Men tänk om nyhetsuppläsaren i stället skulle säga: ”X-design använder barnarbetare på sin klädfabrik i Kina.” Då blir du kanske upprörd och arg utan att fundera över om nyheten är sann eller ej. Men vem är det som säger att något är sant bara för att det sägs på TV, i radion eller står i en tidning? Journalisten som skrev artikeln om X-design kanske har missförstått något. Eller också kanske det är en av X-designs konkurrenter som har spritt en falsk nyhet för att skada företaget. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 172)

I samma artikel sägs:

Det är till exempel inte konstigt om en förening som arbetar för djurens rätt i samhället har en avslöjande artikel om hur kommunerna avlivar katter. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 173).

Bok Y2 riktar uppmärksamheten mot nyhetsrapportering och ägarförhållanden. Därutöver handlar det om massmedias roll för vår syn på världen:

I dagens samhälle spelar massmedierna en viktig roll då det gäller att sprida information och på så sätt har de också stor makt att påverka oss i hur vi uppfattar vår omvärld. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 206)

I den mediehistoriska översikt som ges i Y2 berörs propaganda på 1600-talet (s. 207). Texten är komponerad som en summarisk exposé och behandlar kronologiskt tidningars uppkomst, därefter tillblivelsen för radion, filmen och TV:n för att avslutas av Internet.

Texter

De texter som ingår, eller som man hänvisar till, i läroboksutdragen är varierade. S1-boken omfattar som ensam bok synsättet att det kan vara skillnad mellan att läsa skönlitteratur och sakprosa. Så här uttrycker boken detta:

Skönlitteratur kan vara föremål för kritisk läsning men behöver inte vara det. Facklitteratur däremot, bör alltid läsas kritiskt. (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 70)

I boken ges anvisningar om hur läsning av en ”tjock fackbok om indianer, lagboken eller en kemiavhandling” (s. 66) bör gå till. I bok S2 behandlas Internet, uppslagsverk och facklitteratur. I Y1-boken hänvisas till faktatexter på nätet om idoler. Boken lägger också tyngd vid talat och bildbaserat faktamaterial på radio och på TV. I Y2-boken hänvisas i en extrauppgift till undersökningsmaterial från SCB eller till läroböcker om medier (s. 208). Elever ombeds också att ta reda på nyhetens väg från händelse till färdig artikel eller till färdigt inslag i radio eller TV (s. 208).

Jämförelse mellan S- och Y-böcker

Den delstudie som presenteras i det här kapitlet syftar till att jämföra läroböcker riktade till elever på olika typer av gymnasieprogram, dvs studieförberedande och yrkesförberedande. Den komparativa analysen redovisas här.

Böckernas aktiviteter

Allt som allt visar analysen likheter mellan böckerna. Båda bokgrupperna ger redskap för hur läsning bör gå till, vilket framför allt gäller redskapen för kritisk-
evaluerande aktiviteter.

Undersökningens resultat tydliggör också vad som kan betraktas som olika mönster för de båda typerna av gymnasieprogram. Mönstren visar skillnader med avseende på vilken vägledning böckerna ger i hur aktiviteter bäst utförs. De böcker som närmar sig de studieförberedande programmens elever placerar tydligare sina ’hjälpfrågor’ direkt efter den förklarande texten, vilket pekar ut kännetecknen för textkomposition, dvs den textuella nivån. När S1-boken ger en referens till uppslagssidor görs det på ett explicit sätt och elever ges ett körschema med svarta fyllda punkter. Olika källor och nätsidor beskrivs i bok S2 uttömmande och eleven guidas i hur dessa värderas och bedöms. I förklarande texter ges information och argument om vilka källor som allmänt betraktas som tillförlitliga. ”Undvik det alltför privata” (s. 142) uppmanas eleverna när det rör arbete med nätsidor. Man bör också enligt boken jämföra sina nätkällor med uppslagsverk och facklitteratur och hellre ange ”de tryckta källorna” (Johansson m. fl., 2001, s. 142). Inramningen av strategier och förväntat tillvägagångssätt är med andra ord stark och tydlig och liknar det resultat som Nyström (1996) visat, där böcker för studieförberedande program ger mer av metakunskaper och instruktioner än de för yrkesförberedande.

I Y1-boken finns strategiska frågor för elever att följa i den uppgift som tillämpas på fakta om en idol (s. 174). Det som för övrigt är tänkt som analysfrågor är inbäddat i den tidigare nämnda artikeln. De frågor som istället placerats efter artikeln ger intrycket av att svaren på frågorna ska sökas i elevens eget huvud. Trots artikelns brödtext om källkritiskt tillvägagångssätt, följer en fråga med ett sådant drag:

Hur tror du att man lär sig att bli källkritisk? (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 174)

Den föregående förklarande och diskuterande texten ter sig i frågans formulering som ovidkommande. Även i Y2-boken är linjariteten bruten. Efter brödtexten på resurssidan (s. 130) följer frågor som riktar läsarens uppmärksamhet åt texters upphovsman, syfte, tillförlitlighet, publiceringsdatum med mera. Avsnittet är tänkt att ge elever service när de arbetar med andra kapitel, men anvisningar om när dessa sidor är tänkta att användas ges inte. Inte heller när Internet på ett annat ställe i boken föreslås som en kunskapskälla inför ett muntligt framträdande, ges referenser till resurssidorna.

Argumentation som kritisk aktivitet ser olika ut i böckerna. S2-boken anmodar elever att undvika det privata, medan Y-elever, trots Y1-bokens inlägg om att organisationer är mer trovärdiga än privatpersoner, uppmuntras att hämta argument från personliga reflektioner, ibland av mer privatmoralisk karaktär. Det håller klassifikationen stark mellan det akademiska och det icke-akademiska sättet att argumentera.

De ovan beskrivna analytiska uppgifterna handlar för S-böckerna om aktiviteter att använda för studier och för att göra skolarbeten. Så här formulerar S1-boken sin definition:

Kritisk läsning kan rekommenderas vid all form av läsning i studiesyfte. Du bör alltid läsa kritiskt när du läser i studiesyfte, särskilt när läsningen ligger till grund för analys, jämförelse och diskussion. /.../

När du besvarat de frågor som är relevanta för dig blir det lättare att dra genomtänkta slutsatser och gå vidare i arbetet. (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 70)

S2-bokens rangordnande uppgift handlar likaså om skolarbeten, dvs att göra ett ”inlämningsarbete som är tillförlitligt, intressant och korrekt” (s. 141).

Den ena av Y-böckerna placerar de kritisk-analytiska aktiviteterna i ett fritidssammanhang. Y1-bokens uppgift kring att sovra och sammanställa fakta

kopplas på så sätt till ett arbete om elevens egen ”idol eller någon känd person som du beundrar” (s. 174). Y2-boken föreslår istället uppgifter med en medieplacering. Där blir nyheter och löpsedlar jämförelsematerial. Klassens medievanor föreslås i en extrauppgift jämföras med större befolkningsgruppers.

Böckernas texter

En skillnad rör böckernas urval av texter. För Y-elever förekommer mer av talat material och för S-elever mer av skrivet sådant. Det är olika tyngd i de texter som elever ges i uppgift att arbeta med, och spänner mellan att S-elever granskar partiprogram och att Y-elever granskar nättexter om idoler.

Lärares funktioner

I den här delstudiens syfte ingår även att identifiera och diskutera vilka antaganden som läroboksproducenter gör om lärares funktion. Skjelbred (2000) visar i sin studie av norska högstadietexter att lärarens medverkan syns överflödig. I de böcker som här studerats visar sig denna föreställning likaså vara giltig. Bok Y2 råder eleverna att ”tala med någon kamrat och värdera det du hittat på nätet innan du bestämmer dig för att använda materialet” (s. 130). Läroböckerna tilltalar som synes eleverna direkt. Detta gäller både i instruktioner och ifråga om organisation. Så här informerar Y2-boken eleverna om lämpligt arbetssätt:

Besvara frågorna enskilt och skriv ner varje svar på ett separat papper. Arbeta sedan i grupper och sammanställ klassens resultat. Låt en grupp ta hand om frågorna 1-2, nästa grupp om frågorna 3-4, en om 5 och en grupp om fråga 6. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 208)

Läraren är inte i något utvalt avsnitt framträdande, men i S1-boken ges läraren en funktion:

Även läraren som läser sina elevers texter eller du som elev som läser dina klasskamraters texter förväntas läsa kritiskt, så att kommentarerna kan hjälpa skribenten att komma vidare i sina tankegångar och utveckla sin skrivförmåga i flera riktningar. (Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 70)

När läraren innesluts i Y1-boken deltar denna/denne genom att ingå i en uppgift:

Vilken nyhetskälla litar du mest på (lärare, kompisar, TV, radio, föräldrar eller dagstidningar)? Motivera ditt svar. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 174)

Lärarens position blir här ”nyhetskälla” och syns kunna hamna var som helst i en auktoritetshierarki. Lärarens funktion som undervisare kan ses som svagt klassificerad.

Elevers positioner

Efter att kort ha uppmärksammat vilka funktioner lärare ges av läroböckerna, är min intention att mer uttömmande presentera resultatet av vilka positioner elever tilldelas. Som visats ovan vill de flesta läroböcker uppmärksamma eleverna på det opålitliga med Internet. Trots denna gemensamma hållning klargör analysen att elever på de olika programmen ges olika positioner, inte minst när arbete med Internet är aktuellt.

Varningar

Y-böckernas relation till sin läsare bygger i större utsträckning än S-böckernas på att det opålitliga i Internet behöver ges uppmärksamhet. Y1-boken polariserar tydligt information som ’sann’ eller ’osann’. Följande citat illustrerar, vid sidan av att Internet är användbart, hur osäkerhet på den interpersonella nivån betonas:

Att kritiskt granska information och varifrån den kommer är särskilt viktigt när du är ute på Internet. Där kan ju vem som helst i hela världen skriva vad som helst, utan att du har en aning om varifrån uppgifterna egentligen kommer och om de är sanna eller falska. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 172)

Vem som helst kan lägga ut en sida på Internet och där skriva precis vad som helst. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 173)

Att elever medvetandegörs om att de riskerar att bli lurade, syns också i Y1-artikeln rubrik *Låt dig inte luras!*. Y2-bokens resonemang låter:

På Internet kan vad som helst publiceras och nästan inget kontrolleras. Mängder av information som inte granskats av någon når ut till miljontals människor. Det finns inte alltid en namngiven författare eller organisation bakom texter eller webbplatser. Kom också ihåg att webbsidor ofta är färskvaror.

När man arbetar med material som finns på nätet är det med andra ord viktigt att kritiskt granska och värdera det som sägs. Det kan spridas såväl sanningar som rykten och uppenbara lögnar på nätet. Det är viktigt att du tänker igenom om informationen du får går att lita på. (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 130)

I Y1-boken återfinns det varnande draget i modala hjälpverb. Fyra gånger sägs att läsaren ’bör’ och en gång att läsaren ’måste’. Återkommande understryks att eleven själv har ett ansvar för sin värdering och att detta i samband med

Internetanvändning är 'särskilt viktigt', dvs med förstärkande adverb, eller 'extra viktigt' som i citatet:

Samtidigt har Internet blivit en alltmer användbar källa för information. Det mesta du söker hittar du snabbt på nätet. Därför är det extra viktigt att du kritiskt granskar informationen. (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 173)

En något tillspetsad ton präglar det dramatiska mönstret där eleven av bok Y1 lämnas ensam med faran:

Det finns många som försöker påverka dig med sina åsikter, även om de gärna vill dölja det bakom fakta. Bara du kan genomskåda dem! (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 173)

Därutöver märks uttryck som att där "finns mängder av bortglömda sidor" (s. 173). Liknande dramatiska drag syns också i Y2-boken, där 'mängder' och 'miljontals' är exempel på ordval. Fraserna 'vad som helst' och 'nästan inget kontrolleras' accentuerar därtill osäkerheten. Även här understryks två gånger genom ordet 'viktigt' hur eleven bör förhålla sig till källan. Massmedierna har 'en viktig roll', 'stor makt' och 'stor inverkan'. Här finns en imperativ, dock utan utropstecken: "Kom också ihåg att webbsidor ofta är färskvaror" (s. 130). Det varnande draget märks likaså i frasen att "såväl sanningar som rykten och uppenbara lögner" (s. 130) finns på Internet.

När Internet nämns och ingår i S-böckerna, dramatiseras det inte i samma utsträckning. I S1-boken görs ingen poäng av Internet-texters förmodade skadlighet. Internet beskrivs istället som "en självklar del" (s. 77) av bibliotekens erbjudanden. Avsnittet om Internet är exempelvis utan superlativer och båda S-böckerna förutsätter att eleverna ska använda och dra nytta av Internets erbjudanden. Varningar kombineras med viss uppmuntran eller uteblir. S-böckerna bygger därmed en annan relation med sina läsare. Stark klassifikation råder på så sätt att eleverna på de två programtyperna uppfattas ha *olika* behov.

Tilltal

Det interpersonella samspelet med läsaren i Y-böckerna karaktäriseras av det informella, med vardagliga ord som 'kompisar', där S-boken istället använder 'klasskamrater'. Samspelet tar också gestalt i att Y-böckerna är angelägna om en nära relation till eleverna. I Y2-boken domineras såväl uppslagssidors resonerande text som dess frågor av ett du-tilltal. Författarna för Y1-boken närmar sig sin läsare i ett förtroligt tilltal med personliga singular-pronomenet 'du' samt med påhågsfrågor som "tror du" och "tycker du":

Varför är de flesta nyheter hemska, tror du? Vad är en rolig nyhet, tycker du?
(Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 174)

Den text i bok Y1 som handlar om källkritik och flygande tefat, är visuellt utformad som en artikel; med en trespaltslayout, en ingress och en mindre rubrik mot en gråbeige bakgrund. Detta stöder för övrigt Bronäs (1997) iakttagelse att läroböcker för yrkes elever ofta har bilder i färgspalter som liknar tidningslayout. Eleven tilltalas på ett för artiklar icke-typiskt sätt och återkommande med pronomenet 'du'. Det som ser ut som en autentisk artikel har getts en personlig ingrediens som inte korresponderar med vad som är vanligt i verkliga artiklar. Vid en närmare granskning förklaras detta av att artikeln ifråga i själva verket är fiktiv och skriven av läroboksförfattarna själva. Klassifikationen avtecknar sig som svag mellan författarnas olika funktioner.

Böckerna för Y-programmen markerar det privata, vilket har exemplifierats i uppgiften om elevens egen idol. Överlag anknyter böckernas arbetsuppgifter till privata vanor eller till personliga känslor och åsikter. I båda Y-böckerna ställs frågor med tydlig betoning på elevens egna medievanor eller på det lokala:

Vilken lokaltidning är vanligast där du bor?

Vad använder du huvudsakligen Internet till? (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 208)

Har du någon favoritstation på radion som du brukar lyssna på? Vilken, i så fall?

Varför tycker du att den är bra? (Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 174)

Författarna till S-böckerna har ett annat tillvägagångssätt. De skapar på den textuella nivån en gemensamhetskänsla genom att, som i bok S2, använda pronomenet 'vi'. S2-boken använder därtill satsadverbialt 'ju' som förmedlar samhörighet. Här har sättet att vara personlig en annan karaktär. Efter att ha inkluderat läsaren i ett 'vi', övergår författarna till att tilltala sina läsare som 'ni' i plural. Bokens fras 'får ni möjlighet' eller ordvalet 'gärna' visar att boken inte heller framställer sig som tvingande eller auktoritär. I det andra S-boksexemplet talar författarna direkt till läsaren och språket skapar en gemenskap med textförfattarna på den interpersonella nivån. Språket är emellertid mer formellt. Här används ett 'man'-tilltal. Tonen är fortfarande vänlig, men inte kamratlig eller förtrolig.

S-böckerna uttrycker tillit till elevernas förmåga. S1-boken säger i förordet till exempel: "Ibland håller du säkert inte med oss – se då på vår text just som en

kompass och inte som en karta!” (s. 5). I avsnittet ges två uppmaningar i texten, men det uppmanande mildras av att inga utropstecken förekommer. Det finns, vid sidan av flera lätt tvingande ”bör alltid”, verb i presens som signalerar att eleven tar sig framåt i en referatliknande stil, att jämföra med händelseintensiva sportreferat i presens. Mindre av uppmaning och mer av presens förmedlar föreställningen att dessa S-elever inte behöver aktiveras, utan själva får saker att ske.

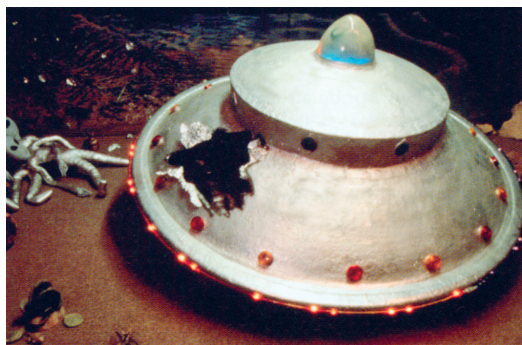
Vetenskap och underhållning

De två böcker som representerar de yrkesförberedande programmen tilltalar, direkt och indirekt, sina läsare som textkonsumenter i sammanhang utanför skolan. Bilderna visar situationer av rekreation. I Y2-bokens avsnitt om massmedia under rubriken *Färska nyheter, senaste nytt ...* syns en färgbild på en solande ung man med tidningen över ansiktet och transistorradiion vid sidan. Det framgår inte om han sover eller om han lyssnar på nyheterna på radion:



(Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s.206)

Enligt Tønnessen (2004) signalerar färg fikionalitet och den här Y-bokens bilder förstärker intrycket av en fritidssfär. I analogi med detta har Y1-bokens avsnitt om det nyss landade rymdskeppet på Gotland bilder som är icke-realistiska. Budskapet förstärks visuellt av färgade foton föreställande ett rymdskepp och en död utomjording:



(Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 173)



(Ramshorn & Bergquist, 2002, s. 172)

Y2-bokens avsnitt om mediehistorik illustreras av en scen ur en äldre film:



(Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 207)

Den första av de tre bilderna tycks påverkad av science fiction-filmens estetik där rymdskeppets blänkande yta förstärker genrens typiska innehåll av avancerad teknologi. Samtliga tre bilder uppfyller kriteriet som Pettersson (2001) ställer upp för låg trovärdighet; bildmotiven är onaturliga eller ser ut att vara manipulerade. Samtliga bilder framstår därmed snarare som underhållande än informerande.

Montgomery (2005) beskriver att kanadensiska läroböcker i historia utgivna efter 2000 använder en mängd modaliteter, till exempel färger och glans, och att texterna uppfordrar till en mängd aktiviteter:

They are colourful and glossy textbooks with plenty of activities designed to engage the reader's attention and to develop critical and reflective skills. In addition to the main narrative, there are numerous photographs and illustrations, timelines, summary sections, side-bar "factoids", links to current issues, and activity sections that ask students to express their opinion on complex issues, to work with and judge historical evidence, and to consider multiple perspectives on significant historical events. (s. 321)

De svenska böckerna sammantaget liknar i flera avseenden denna beskrivning. I en stor del av böckerna har layouten en tendens att bli överdekorerad (jfr Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen, 1997). Horsboel (2004) ser tendensen till överdekorerad och till att kombinationer av modaliteter uppstår, som en följd av teknologiska förändringar men också som en senmodern effekt där människor vill undvika leda. Bilder, text och layout skiljer sig åt i de här undersökta böckerna, på sätt som tydliggör hur läroboksförfattarna placerar de yrkesorienterade eleverna, i större utsträckning än de studieorienterade, i riskzonen för att bli uttråkade (eller till och med somna under en tidning!).

I S-böckerna är inte det underhållande draget iögonenfallande. Böckerna tilltalar sina elever främst som akademiskt orienterade. På flera sätt signaleras vetenskaplighet till eleven (jfr Nyström, 1996). Förutom att bok S1 utlovar att den kommer att göra elever bekanta med det sätt på vilket man talar inom högskolan, är den kritiska färdigheten, och vad som förväntas bli kritiskt granskat, placerat i en utbildningskontext. Där bemöts elever som kritiska i sitt kunskapssökande. Båda böckerna använder ordet 'skribent', vars latinska ursprung visar den professionella betydelsen och signalerar ett akademiskt närmande. Den vetenskapliga ambitionen är hög i S-böckerna. S1-boken har referenser till forskare och lägger till rätta för aktiviteter som "opposition av texter". Språket är resonerande och en essästil eftersträvas uttryckligen. Eleverna förväntas veta vad det innebär att dra paralleller, dra genomtänkta slutsatser, analysera, jämföra och diskutera. Ord som kan betraktas som ovanliga eller akademiska och därmed svåra, t. ex. 'ändamål' och 'relevant', syns i framställningen. Ordvalet i S2-boken, som i 'dock', 'finner' och 'ytterst', tenderar att vara något ålderdomligt eller likna det ordval som är förekommande i formella dokument. S2-bokens inledande mening med sin upprepande stil anknyter på ett konsekvent vis till den klassiska retoriken:

Hur ska vi hantera all kunskap vi hämtar, hur ska vi veta vad våra källor är värda, hur ska vi kunna skilja de dåliga källorna från de goda? (Johansson m.fl., 2001, s. 141)

Unga människor presenteras i S2-boken i svart-vita foton där de ges positionen av elever, antingen sittandes vid en bänk eller som informationsökande på datorn.



(Johansson m.fl., 2001, s. 28)

Inga bilder förekommer i det avsnitt som i första hand är utvalt specifikt för den här analysen. Bilden ovan är hämtad från avsnittet *Att söka information*, eftersom detta avsnitt och det ursprungligt valda avsnittet förenas i att de berör liknande frågor. Fotot har några av de kriterier som Petterson (2001) menar ger trovärdighet till bilder; de visar naturliga och realistiska motiv som är skarpa och klara.

S1-boken är inte rikt illustrerad men bilderna har trots detta en relativt framskjuten position. Läsaren möts då och då av bilder som visar fyra tecknade elever i vad baksidestexten kallar en slags 'såpa', dvs återkommande bilder med elever i "en konkret vardagssituation" i vad som kan betecknas som en form av dokumentär teckning. Bildernas moderna estetik såväl krockar med, som åtföljer, intrycket av boken. Den moderna collage-stilen tycks därtill både likna och skilja sig från de karikerade och serieinspirerade bilder som Bronäs (1997) studie visade var vanliga i läroböcker för Y-elever:



(Lindh Fahlström & Sjöstrand, 2003, s. 65)

Sammanfattningsvis har S-böckerna textuellt och visuellt sett högre grad av vetenskaplig karaktär. Textintrycket är tätt och det finns färre bilder. Layouten är överhuvudtaget stramare. Böckerna använder färre kombinationer av 'modaliteter', dvs semiotiska resurser som skapar signaler till läsaren.

Skeptisk eller granskande

Ifråga om läsningen som *medel* att nå kunskap, leder böckerna mot resonemang kring olika sorts frågor. Trots att det i samtliga böcker finns innehåll som tangerar det samhälleliga och det offentliga, placeras elever på olika program i olika sfärer relaterat till programtyp. S1-elever uppmanas granska partiprogram och därmed applicera textanalysen på ett politiskt ämne. S2-boken hämtar sina exempel från bland annat förintelsen. Y1-elever uppmanas att lyssna till *Dagens Eko*, vilket skulle tala för att också Y-elever ges tillfälle att engagera sig i samhällsfrågor. Så ser det emellertid inte tydligt ut att vara. Uppgiften handlar om att ta ut stödord ur radioprogrammet men inte att behandla innehållet i sig. Som framgår av ett tidigare citerat avsnitt, behandlas inte solidaritet som det centrala innehållet när gemensamma angelägenheter tas upp. I beskrivningen av nyheten från Kina argumenteras snarare för att det *inte* förekommer barnarbete. Internationella frågor läggs åt sidan och aktiviteten syns inte leda till nya synsätt på underordnade grupper villkor. När eleverna ombeds reflektera över sin privata och individuella syn på vad som är hemska respektive roliga nyheter, förutsätts inte sådana upplevelser delas av människor eller vara en gemensam angelägenhet.

Delar av de aktiviteter som är av samhällskaraktär, och som presenterats tidigare, är tillagt som extrauppgifter. Den sista delen i Y2-bokens mediekapitel erbjuder ett uppgiftsblock som heter *Uppgift extra* (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 208), där eleven väljer en av sex uppgifter. Dessa behandlar nyhetsbyråer, tidningars ägarskap med mera. Ordet 'extra' förekommer i en handskriftslik så

kallad *add-on*, vilken kan sägas fungera som en kommentar (Scollon & Scollon, 2003). I det här fallet signalerar denna 'add-on' att fördjupningar och mediefrågor med samhällsperspektiv inte ses som ordinarie uppgifter utan som extrauppgifter för läsarna. De ordinarie uppgifterna rör istället reflektioner om till exempel egna medievanor och vilken mängd tid eleven lägger på "radio, TV, tidningar och Internet dagligen" (s. 208).

Skillnader mellan de positioner som elever ges på två olika programtyperna konkretiseras i två mönster, där det ena mönstret uppmuntrar elever på yrkesförberedande program att inta en fritidsorienterad, privat och, ihop med Internet, osäker elevposition, medan det andra mönstret uppmuntrar elever på studieförberedande program till en akademiskt orienterad, distanserad och säkrare position.

Synen på elever tycks ha blivit avgörande för läroböckernas bildval, men även för språkliga val. Resultatet tydliggör att valet av läromedel kan ha betydelse för elevers tillträde till en varierad repertoar av läsaktiviteter. Det innebär sammantaget att stark klassifikation opererar mellan de två programtyperna.

Läroböcker och likvärdighetsuppdraget

Denna delstudie har undersökt hur läroböckerna möter läroplanens intentioner om att göra elever till kritiska läsare av sakprosa. Delstudien har också behandlat antaganden om lärares funktioner och elevers positioner. En viktig fråga för avhandlingens syfte är att diskutera vad böckerna bidrar med för elevers tillträde till den vertikala diskursen, med särskilt avseende på elever på olika gymnasieprogram.

Resultatet visar att böckernas utformning för Y-elever har den horisontella diskursens drag. En informell ton kännetecknar läroboksspråket och tilltalet. Frågor som ställs till elever är kontextberoende och refererar till lokala medievanor. Bilder har filmanspelningar och uppgifter rör sig om idoler, dvs anspelar på aktiviteter som ofta sker i hemmet eller med kamrater. När frågorna är av det slaget att de efterfrågar vilken favoritradiostation som elever har, innebär det svårigheter att utvärdera elevers framsteg. Detta ger upplägget likheter med den horisontella diskursens aktiviteter som normalt inte utvärderas.

Y1-bokens innehåll motiveras med att ”uppgifternas innehåll tar sitt avstamp i elevens vardag”⁴⁸. Det talar för att boken tänker sig att vardagen är ett avstamp, varifrån man sedan går vidare till aktiviteter hemmahörande i den vertikala diskursen. Så ser inte ut att göras i A-kursens böcker och en gräns hålls därmed dragen för elevens tillträde. För att ta hänsyn till den ofrånkomliga skevhet i urvalet som det innebär att två av de fyra analyserade böckerna är kombinerade för A- och B-kurs, har min avsikt varit att som ett andra steg i analysen också studera de två utvalda Y-böckernas B-kursvariant. Boken Y1 visar sig inte ha någon B-kursuppföljare. I Y2-bokens B-kursversion (Hedencrona & Smed-Gerdin, 2004, s. 247-250) placeras det kritiska inslaget i ett avsnitt om tal. Ordet ’kritisk’ berör där färdigheten att lyssna. En övning handlar om att identifiera värdeladdade ord i det Hanoi-tal som Olof Palme höll julen 1972. Här träder den politiska sfären fram i slutet av Y2-bokens B-kursvariant. Den aktuella aktiviteten handlar om att kritisk-analytiskt granska ett innehåll med internationell och samhällelig anknytning. Detta nyanserar bilden av att endast aktiviteter tillhörande en horisontell diskurs ges utrymme. Det indikerar å andra sidan att Y-elever påtagligt måste öka farten, eller styra om, mellan gymnasiets första och andra kurs. Fenomenet kan också ses som ett uttryck för att A-kurselever på yrkesprogram inte på samma sätt som A-kurselever på studieprogram är *mogna* för politiska resonemang förrän i slutet av gymnasieutbildningen. Det politiska är med andra ord starkt klassificerat och inte tillgängligt förrän sent i skolgången, dvs gränsen luckras inte upp förrän sent.

Y1-boken nämner att man ”berör elevernas situation som ungdomar i dagens samhälle”. Ett samhälleligt massmediesammanhang, skulle kunna ses som ett frigörande motiv för Y-eleverna. Titeln för bok Y1, *Ta för dig!* kan tolkas som att den avser ’empowerment’, dvs att eleven via boken ges större möjligheter och kraft till förändring av sin egen position. En annan tolkning är helt enkelt att boken har ett rikt innehåll att ta för sig av. Nyström (1996) som gjort en genomgång av svenskämnets gymnasieböcker bekräftar att de yrkesförberedande programmens böcker har titlar som kännetecknas av epitetet ”klatshigt” (s. 18). En tredje tolkning är att titeln som är skriven som en uppmaning, med ett verb i imperativ och ett utropstecken⁴⁹, har en regulativ funktion. Y-böckernas brott mellan två röster; den kamratliga och den varnande, nästan auktoritära, rösten leder till vad Selander (2003) kallar en ’övertalande strategi’ medan S-böckerna har vad som benämns en ’instruerande strategi’. Bernstein, som i begrepp som

⁴⁸ Bokens baksida.

⁴⁹ I innehållsförteckningen finns uppmanande rubriker som *Klara färdiga gå* och *Ta kontroll!*.

jag betraktar som näraliggande Selanders, hävdar att 'regulativ' och 'instruktionell' inte går att separera, skulle förmodligen karaktärisera det som att både Y-elevens och S-elevens uppförande styrs, dock åt olika håll. Y-elevens uppförande styrs mot att akta sig för det opålitliga Internet medan S-elevens uppförande styrs åt ett meriterande sätt att läsa och åt ett sätt att argumentera med tyngd. De kunskaper i kritisk läsning som S-böckerna förmedlar kan betraktas som kvalificerande för högre betyg och framgång i högre studier, dvs håller gränsen öppen och bäddar för S-elevens progression i den vertikala diskursen. Att exempelvis presens, och inte imperativ, används om S-elevens aktiviteter kan ses som en parallell till vad genusrelaterad läroboksforskning visat, att män (här S-elever) via sådana textuella drag uppfattas som kapabla "to create, to change, to make happen, to control" (Knudsen, 2003, s. 3). S-elever tar sig i böckerna som aktörer i en skolsfär medan resultatet indikerar att Y-elever ses som mer passiva och kanske mer lättlurade.

Några av läsningens vertikala drag som klassiskt retoriska formuleringar och ålderdomligt ordval innebär stark klassifikation och kan uppfattas som akademiskt och därmed gränsstängande. Ord och fraser av den här typen förekommer alltså i S-böckerna men inte i Y-böckerna. De båda S-böckerna riskerar i det avseendet att utestänga vissa grupper. Det kan också tänkas att S-eleverna drar fördel av att inkluderas i en medelklassposition och att de därigenom når högre betyg och bättre beredskap för vidare studier, genom att få strategier för att möta nya lässituationer för abstrakta och distanserade frågor. De ges också upplysningar om det privilegierade sättet att närma sig texter, där det privata undviks. Detta öppnar gränsen för vad som kvalificerar i bedömningsammanhang.

Fairclough (2003) pekar på att formalitet, som är vanligt förekommande i prestigefyllda praktiker, kan bidra till att begränsa tillgången för deltagare som inte ingår i dessa. Han framhåller att utgångspunkt i vardagserfarenheter och vardagsspråk kan vara ett sätt att reducera hierarkier. En start i den horisontella diskursen skulle därmed istället kunna öppna gränsen för elevens tillträde till den vertikala diskursen. I det här fallet ger inte analysen belägg för att elever efter avstampet lotsas vidare i Y-böckernas avsnitt och därmed genomgår en progression avseende den vertikala diskursens texter och aktiviteter. Böckernas betoning på det vardagliga ur ett slags erfarenhetspedagogiskt synsätt, upprätthåller här en gräns mot den vertikala diskursen.

S-böckerna förväntar sig att elever är angelägna om att lära och uppmuntrar ambitioner till studier och lärande. Den interpersonella funktionen tar formen av ett symmetriskt samspel mellan dessa böcker och deras läsare. Därmed kan de sociala rollerna betraktas som konsekventa med vad som förväntas i en skolkontext. Den faktiska utbildningssituationen korresponderar med den sociala ramen. Detsamma gäller inte för Y-elever. I Y-böckerna är textjaget (Hellspong, 2001) osynligt, medan textduet får en framträdande plats. Hellspong framhåller att när textens sociala ram och den reella situationen inte stämmer överens, ges eleverna förvirrade roller, eller med andra ord svagt klassificerade positioner. Att ha med en stor grupp att göra, men vilja framstå som om man behandlar var och en individuellt, benämner Fairclough (2001) 'syntetisk personalisering', eller 'conversationalization', två diskursiva förändringar. Med en syntetisk förtrolighet är omsorgen skenbar och gränser förblir också stängda till den vertikala diskursen genom de två olika mönstrens sätt att rekontextualisera vad kritisk läsning innebär.

KAPITEL 7

LÄRARE OM UNDERVISNING FÖR KRITISK LÄSNING

Detta kapitel presenterar avhandlingens resultat med avseende på hur lärare möter läroplanens intentioner. Syftet med kapitlet är att presentera vilka texter och aktiviteter som beskrivs ingå i undervisningen, analysera dessa i termer av inramning och klassifikation och tolka vad som kan betraktas som hindrande respektive främjande, eller med andra ord gränsstängande respektive gränsöppnande, för elevers tillträde till den vertikala diskursen. Lärarnas beskrivning av undervisningen kommer att framgå, samt vilka *antaganden* som denna vilar på.

Lärares uppdrag är att via undervisning ge elever vana vid, och redskap för, kritisk läsning av sakprosa. Hur en förväntad repertoarbredd hos eleverna bör se ut anges i kursplanerna. Av nedanstående tabell framgår hur målen i dessa, dvs från det officiella fältet, formuleras:

Tabell 3. Översikt över vilka repertoarbredder som ska nås i de olika kurserna ifråga om kritisk läsning av sakprosa (från kursplaner, SKOLFS 2000:2)

Kurs Mål	Svenska A (Obligatorisk för samtliga gymnasieprogram)	Svenska B (Obligatorisk för samtliga gymnasieprogram)
Aktiviteter	Kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text Kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur Kunna inhämta, värdera och ta ställning till information	Kunna göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument Kunna jämföra och se samband
Sakprosamaterial	Saklitteratur. Information och kunskap från bibliotek och databaser. Text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare	Texter med anknytning till vald studieinriktning

Intervjuer har gjorts med 21 gymnasielärare. Lärarna är verksamma i det lokala fältet och har gett en bild av vilka aktiviteter för kritisk läsning av sakprosa som de där erbjuder och på så sätt bidrar med i överflyttningsprocessen. Bilden utgår från lärarnas vardagsundervisning och ska ses som det sätt på vilket de tolkar och reagerar på sitt uppdrag. Intervjuerna har gett goda möjligheter att fånga hur lärare talar om vilka modifieringar (tillägg och avlägsnande av texter och aktiviteter) de gjort i undervisningen över tid. Intervjuerna utgår från lärarnas roll som läsundervisare, vilket innebär att svenskämnespraktiken är den mest framträdande i den beskrivning som följer. Företrädesvis hämtas exempel från undervisning i A- och B-kurs. Även lärarnas uppgift att vara läsundervisare i andra ämnen innefattas. När lärare namnges görs detta för att läsaren ska kunna följa om citat och uttalanden är en Y-lärares, S-lärares eller B-lärares, dvs om de arbetar på ett gymnasium med yrkesförberedande, studieförberedande eller blandade program (se kapitel 5). De två begynnelsebokstäverna i B-lärares fiktiva namn korresponderar med det fiktiva namn på den skola där de är verksamma; Bitte arbetar på Bivråksgymnasiet osv.

De begrepp från Bernsteins pedagogiska kodteori som presenterats i kapitel 4 utgör analysredskap för föreliggande kapitel. Framträdande blir begreppen *klassifikation* och *inramning*. *Regulativ* och *instruktionell diskurs* ingår också som begrepp, dock i mindre utsträckning. Begreppet *klassifikation* representerar relationer mellan olika företeelser, exempelvis mellan läsaktiviteter. Klassifikationen kommer att graderas som *stark* eller *svag*. Stark klassifikation betyder *tydlig* åtskillnad mellan undersökta företeelser, medan svag betyder att företeelser är *otydligt* avgränsade. Klassifikationen kommer också att preciseras i *inre* eller *yttre* sådan. Inre klassifikation handlar till exempel om relationer mellan läsaktiviteter som elever möter *i* klassrummet, medan yttre står för mer lösliga gränser mellan läsaktiviteter *i* och *utanför* skolan. Också inramning kan ges värdena *stark* och *svag*. I en starkt inramad utbildning har läraren kontroll över aspekter som urval av texter etc. I en svagt inramad undervisning ges eleverna kontrollen. Undervisningen är då mindre hierarkisk och mer flexibel.

En analys av aktivitetens *klassifikation* gör det möjligt att se om företeelser hålls isär eller förs ihop. Utifrån detta går det sedan att dra slutsatser kring karaktären på de möten med texter och aktiviteter som elever sammantaget erbjuds. En analys av *inramning* avser att besvara vem, läraren eller eleven, som har kontrollen över texturvalet, lässtrategier och aktivitetsprogressionen. Det avser också att belysa vem som har kontroll över de kriterier mot vilka bedömningen av läsning sker. Begreppet 'inramning' som analysverktyg är tänkt att säga något om hur

föreställningar och faktiska handlingar leder till kontroll över aspekter i undervisningen. Därmed går det att resonera kring elevers möjligheter att kritiskt möta sakprosatexter. Både begreppen 'klassifikation' och 'inramning' hjälper till att tolka och problematisera såväl enstaka situationer som tendenser.

Värdena 'stark' och 'svag' som kan vidhäftas klassifikation och inramning ska bara ses som två ändpunkter mellan vilka det finns olika grader (Hasan, 2004)⁵⁰. Det går exempelvis att ange värden som 'stark-stark' eller 'stark', 'svag' eller 'svag-svag'. Jag väljer dock att enbart använda värdena 'stark' respektive 'svag', men också beteckningarna 'försvagande' respektive 'förstärkande' för att visa på dynamiken i begreppen. Det är viktigt att påpeka att stark och svag i sig inte innebär en kvalité. Stark klassifikation kan innebära en gynnsam tydlig distinktion för eleverna, men också en distinktion som står för oåtkomlighet. En svag inramning kan ge eleverna faktisk kontroll över sitt texturval så att de själva kan ta befälet över, och nå en allt större vana vid, avsedda aktiviteter. En svag inramning kan också innebära otydlighet och motsvara en skenbar kontroll för eleverna. Sådan kan uppstå om elever ges ansvaret för texturvalet men inte har redskap för att hitta de texter som behövs. De ungefärliga värden, dvs stark eller svag klassifikation respektive inramning, som jag hänvisar till i nedanstående avsnitt är resultatet av att jag jämfört de situationer som intervjuade lärare beskriver med konkreta undervisningssituationer som presenterats i två tidigare studier (Morais, Neves & Pires, 2004, Neves, Morais & Afonso, 2004) och med de värden som situationer där har behäftats med. Ett skäl till att jag valt att förhålla mig till dessa studier är att både Morais och Neves är forskare som Bernstein refererar till.

För att kunna belysa vilka repertoarer elever möter behöver inte bara texter och läsaktiviteters klassifikation och inramning studeras. Också *organisationens/överföringens* och *bedömningens* klassifikation och inramning är väsentliga aspekter. I en analys av dessa framkommer inte bara antaganden om vilka texter och aktiviteter som är de bästa, utan också vilka funktioner som lärare ser sig själva ha och vilka positioner de ger eleverna i samband med kritisk sakprosaläsning, liksom vad detta kan tänkas medföra för elevers utsikter till breddade och utvecklade repertoarer för läsning.

⁵⁰ De angivna två studierna ger klassifikation (C) och inramning (F) värden i en fyrgradig skala, dvs C++, C+, C- och C - - respektive F++, F+, F- och F- - vilket motsvarar stark-stark, stark, svag och svag-svag.

Att kritisk läsning redan i sitt akademiska ursprung är mångskiftande innebär också att läsningen enligt lärarnas utsagor tar gestalt på olika vis. Lärarna arrangerar läsaktiviteter för eleverna som kan betraktas som en rekontextualisering av flera olika vetenskapliga discipliner. Bivårksgymnasiets elever gör exempelvis en tidning, en aktivitet hämtad från en journalistisk disciplin. Lärarnas redogörelser visar överhuvudtaget att läsaktiviteter kännetecknas av en variation. Det här kapitlet kan därför ge intrycket av att en mängd kritiska läsaktiviteter med sakprosatexter förekommer, men det är viktigt att framhålla att svenskämnets undervisning inte tycks domineras av sakprosatexter och att kritisk läsning av sådana inte utgör någon stor verksamhet i undervisningen.

Föreliggande kapitel kategoriseras i de fyra aspekterna *kritisk-analytisk*, *kritisk-integrerande*, *kritisk-evaluerande* och *kritisk-ideologisk* (se kapitel 2). För varje aspekt för jag ett resonemang om vad som kan betraktas vara *hindrande* respektive *främjande* elevers möjligheter. Stundtals kan liknande situationer betraktas som såväl hindrande som främjande, beroende på ur vilket perspektiv situationen ses. Resonemangen bygger delvis på vad jag utifrån lärarnas skildringar betraktat som modifieringar eller förskjutningar i undervisningen över tid. Huvudfokus i analysen har varit aktiviteter som sker med skriftspråksbaserat material men jag inkluderar också talat och bildbaserat innehåll.

Efter att resultatet om *aktiviteter* presenterats följer senare ett avsnitt om *texter* i undervisningen.

Kritisk-analytiska aktiviteter i undervisningen

Det här avsnittet behandlar vilka erbjudanden om kritisk-analytiska aktiviteter som beskrivs förekomma i undervisningen. Sådana har jag tidigare definierat som aktiviteter där elever gör tidslinjer, sovrar, jämför, drar paralleller eller identifierar orsak och verkan.

De intervjuade lärarna berättar till exempel att det förekommer sovring av texters innehåll, en aktivitet som ställer krav på kritisk-analytisk läsning på så vis att läsaren väljer ut och väljer bort mindre delar i textinnehåll. Lärarnas idéer om hur en aktiv och sovrande läsning går till, visar sig bland annat exemplifieras med att en läsare bör göra understrykningar och punktsammanställningar eller skriva ned stödord. Stina ger sin beskrivning av sådana strategier:

Man läser, stryker under eller skriver i marginalen eller skriver på papper bredvid, ord som man inte kan. Då tränar man ju upp ordkunskapen också och det var ju

likadant när man läste, studerade, att man fick slå upp mycket ord i faktatexten där det är facktermer. (Stina)

Studietekniska inslag av kritisk-analytisk karaktär förekommer hos tre B-lärare. Där sammanfattar elever, refererar, stryker under eller gör kompendier. Birger beskriver att han i ett studieteknikmoment orienterar sig i vad eleverna kan, vilka verktyg de har och hur de kan inhämta information i källor.

Bosse återger ett tillfälle där talat faktamaterial, en föreläsning, ingår i ett temaarbete. Där ges exempel på undervisning som behandlar samband i form av orsak och verkan-förhållanden. Temaarbetet syftar till förståelse för vad den intilliggande ån har haft för betydelse för framväxten av den lokala industrin:

Förra året hade vi en S2. Vi var tre lärare, jag, en samhällsvetare och naturkunskapsläraren. Vi har jobbat rätt mycket ihop. Vi funderade på X-åns betydelse här. Den kommer rinnande och har gett upphov till X-fabriken och allt det här. Då började vi med att, vi gick helt enkelt genom hela till där den löper ut ..., vi fick nog någon liten föreläsning på något ställe, men grunden var ju egentligen att fundera över vattnets betydelse här i bygden. (Bosse)

Att dra paralleller mellan texter är ytterligare en analytisk aktivitet, som framkommer i intervjuerna. Exempelvis ser Beatas elever på kvinnornas situation under antiken och drar paralleller till idag. Beata formulerar det:

... sedan skulle dom utgå dels från den texten, utgå från vad jag hade gått igenom, hur det antika samhället såg ut för då hade jag haft en genomgång. Hur var det i antikens Grekland och hur såg det ut i Aten, vad hade män och kvinnor för olika roller? (Beata)

I uppgiften är en litterär text utgångspunkt, liksom ett talat och allmänt faktaresonemang om antiken. Därutöver gör eleverna i undervisning jämförelser av innehåll i artiklar, recensioner eller faktatexter om författare.

Kritisk-analytiska redskap i undervisningen

Lärarna beskriver att de går in och stödjer elevers tillägnande av redskap genom att ge exempelövningar, begrepp, punktlistor och modeller. Lärarna beskriver därtill att de låter elever göra analyser av olika texters struktur och karaktäristiska drag, ofta med syfte att texterna ska utgöra mönster för elevers egen produktion. Sådana granskningar gäller olika texttyper där bland annat recensioner, argumenterande texter eller tidningsartiklar nämns. Därutöver beskriver Bitte hur hon lägger upp undervisningen enligt en kronologisk tidslinje som fylls på med ”stolpar”:

I språkhistorian har jag gjort ordning ett overheadmaterial som jag använder där jag går igenom epok för epok genom att titta på vad som förändras med stavning och ordförråd och lånorden, var dom kommer ifrån, vad är det för litteratur och vad händer i samhället. Så jag har gjort ordning ett kompendium med stolpar, egentligen vad som händer under varje epok. Och så har jag textexempel som jag har lagt till. (Bitte)

Under förutsättning att eleverna ser Bittes arrangemang som en förebild, kan tidslinjer och nyckelord bli ett analytiskt redskap för eleverna.

Introduktionen av läsaktiviteter är i de situationer som här återgivits starkt inramat i så måtto att lärarna i förväg har bestämt vad som ska ske, och med detta har intentionen att ge redskap som ingår i en instruksioneell diskurs.

Hindrande för elevers kritisk-analytiska läsning

Utifrån intervjumaterialet har jag identifierat vad som kan ses som hinder för att elevers kritiska-analytiska aktiviteter ska kunna fördjupas. Jag kommer att presentera ett antal sådana hinder och motivera varför dessa kan ses som just hindrande.

Ett hinder handlar om lärarnas följsamhet för elevers reaktioner. Yvonne berättar att hon har skjutit upp ett studieteknikstema som hon tidigare inlett gymnasiet svenskstudier med, och ersatt det med myter och sagor. Anledningen är att eleverna uttryckt att studieteknik är ett inslag som de tycker är för tråkigt. När katederundervisning undviks kring läsning är det ett exempel på svag inre klassificering och kan antas hindra den gemensamma läsning som det forskningsinriktade fältet pekat ut som viktigt. En risk som brukar lyftas fram är att studieteknik är en alltför formaliserad typ av undervisning. Mortensen-Buan (2004) redogör för att sådana aktiviteter emellertid kan ha en motiverad plats i undervisning för elever i högre åldrar. När studieteknik är ett innehåll som minskar, kan det därmed ses som negativt påverkande elevers fortsatta tillträde till kritisk-analytiska aktiviteter.

Eleverna uttrycker i undervisningen också att de tycker att allt fler ord och begrepp är svåra, menar lärarna. Lärarna berättar att de möter fenomenet genom att ta bort begrepp ur undervisningen. Med detta kan det problematiska riskera att accelerera.

Ylva upplever att det är svårt att låta elever läsa i skolan eftersom de läser olika fort. Hon väljer därför att elever får läsa hemma utan stress. Att Ylva arrangerar faktatextläsningen som hemuppgift beror också på att hon vill vinna tid:

Ja, på mina lektioner läser dom väldigt lite tyst för sig själva. Sedan vet jag inte om det är bra eller dåligt. Det är en rest från komvux, det är väl tidsslöseri att göra något som man lika gärna kan göra hemma. (Ylva)

I detta avseende fungerar det dock inte enligt Ylvas intentioner. Hon ifrågasätter ”om det är någon vits med det”, dvs läxläsning, men redogör så här för sitt val:

Ja, det är faktiskt också i och för sig en liten medveten tanke just om man ska läsa gemensamma texter, att dom läser så olika snabbt. Och då: ”okej nu får ni läsa i tjugo minuter, aha nu bryter vi”. Så ska vi prata om den och så har en del bara hunnit halva texten. Så kan dom läsa hemma i lugn och ro istället ... så det är väl en vinst med det kan jag tycka. Nackdelen är ju då att om du sedan planerar nästa lektion på att du ska ta upp det dom gjort i läxa så är det ju rätt många som inte har gjort det och så faller den biten. (Ylva)

Om alltför få elever har läst sin faktatextläxa hemma, ”tröttnar” man som lärare, menar hon. Att elever avvisar läxläsning som aktivitet, berättar också Bengt. Läxor fasas ut i en modifiering vilket utgör exempel på svag klassificering. Att lärarna behöver vara följsamma ska inte ses som att de undviker att utmana eleverna. Snarare är det en följd av vad de beskriver som realistiskt och något som inte självklart går att välja att reagera på eller inte. Enligt Taube (1995) är elever i svensk skola generellt ovana vid läxor. Det faktum att läsning inte med lätthet sker i skolan och inte heller i hemmet, betraktas som en hindrande omständighet av Rosenshine och Stevens (2002).

Exempelvis Boris talar om svenskämnet som inte innehållande något nytt förrän sent i skolgången. Han menar att man i svenskämnet ”håller ju på och ältar om och jobbar om det dom har gjort ifrån grundskolan” utan att vidareutveckla och fördjupa, men att i historia är det lättare att ge något nytt som ’feodalismen’ eller ’Kina’ och ’Latinamerika’. Litteraturhistorian kan vara lite ny när man kommer dit, säger han, men menar att det är svårt för ämnet som helhet att bli riktigt intressant. Det innebär att somliga läsaktiviteter i skolans och ämnets progression är starkt klassificerade i bemärkelsen att elever inte kommer åt dessa förrän sent i sin utbildning.

Elever beskrivs av lärarna vara vilsna i läsningen och beroende av mycket stöd. Utsagorna innehåller flera exempel på att elever ställer många frågor kring texter. Lärarna möter dessa, som de framställer som oväntade, händelser på olika vis, dels genom att ställa frågor till eleverna men också genom ett ”roterande system”, som Beata säger, dvs att hon cirkulerar i klassrummet mellan olika elever. Bolla har känt sig som en ”mattelärare” och jag tolkar det som att hon

hänvisar till en stereotyp bild av en matematiklärare som går runt och bistår elever enskilt i de problem som dyker upp för dem. På så vis kan progressionen genom stadierna ses som allt svagare klassificerad med hänvisning till att gränserna dem emellan luckras upp.

Ett annat faktum som tyder på försvagad klassifikation avseende progressionen genom skolgången, är att lärarna upplever att eleverna inte är bekanta med de ord eller den läsning som krävs och att detta är ett bekymmer som ökar. Vissa ord och begrepp upplevs allmänt som svåra av elever, menar lärarna. Läsförståelse med betoning på ordförståelse framstår överhuvudtaget som ett problematiskt fenomen. Att detta ställer till allt större problem för eleverna är något som en anmärkningsvärt stor andel av lärarna tar upp. De uttrycker att elever uppfattar många (analytiska) begrepp som svåra. Det kan vara ämnets diskursiva begrepp som ”epik”, ”roman”, ”metafor” och ”adjektiv”, dvs begrepp av ett slag som behövs vid analys, eller ord som ”absurd” eller ”koncentrat”. Bitte säger att ”det är mera begrepp och sånt som inte är det vardagliga snacket”. Belindas elever beskrivs i samband med nationella provets instruktioner ställa frågor som: ”Vad betyder presentera? Analysera vad?”. Ett tema som framträder i intervjuerna är således det bekymmersamma i att elever inte har getts kontroll över begrepp. Att kunna använda ett specifikt språk, ett metaspråk, är en strategi som kan ge elever kontroll om de blir förtrogna med det (Love & Simpson, 2005). Vissa begrepp behövs helt enkelt för att komma in i en diskurs domän, enligt Snow, Griffin och Burns (2005). ’Presentera’ och ’analysera’ kan således ses som ’survival words’ för läsning (s. 43). De hör till ämnets väsentligaste begrepp och tillhör vad som krävs för att ta sig vidare i ämnet. De är användbara kognitiva redskap i läsning i allmänhet och i samband med nationella provet i synnerhet. Elevers upplevelser av att inte ha getts kontroll över dessa eller andra ord är en försvårande omständighet för deras möjligheter att förstå, analysera och sovra.

När eleverna visar att ord är ett besvärligt område berättar lärarna att de möter det med ordboksarbete. Bolla uppger att elever frågar allt mer om ord och att hänvisning till ordböcker är en vanligt förekommande intervention vid läsning. Hon tänker att ”man kan ju inte tappa böckerna”, med avseende på ”bokliga källor”, och nämner att uppslagsböcker och *Svenska akademins ordlista* därför behövs. Yvonne berättar att hon och hennes kollegor använder ett nyinköpt ord-förståelsematerial. Ordboken beskrivs allmänt ha en påfallande stor stödjande roll i läsaktiviteter och lärarna skildrar hur de allt oftare möter elevers frågor med ordboksarbete. Detta kan tolkas som ett hinder, eftersom ordboksarbete inte är

vad forskning otvetydigt rekommenderar. Snow, Griffin och Burns (2005, s. 30) uppger utifrån sin forskningsöversikt att det inte är säkert att ordförrådsundervisning stöder elevers läsprogression. Istället är det bättre, menar man, att möta nya ord i sammanhang än i formellt studerande, dvs att träna sig i att gissa sig till förståelse och få en allmänt förbättrad läsförståelse (s. 34). Om ordboksarbete sker istället för att elever möter många nya ord i många och långa texter, kan det därmed bli hindrande för elevers ökade läsförståelse. Dessutom illustrerar Bolla att ett bekymmersamt faktum inträder även i ordboksarbetet:

Jag tycker mig också märka att eleverna är väldigt tafatta vad gäller att slå upp ord i *Svenska akademins ordlista*. I ettorna nu har jag ordboksövningar och så många gånger som jag under de sista veckorna blivit kallad till enskilda elever för att hjälpa dom att hitta ett ord. Det hände inte förut. (Bolla)

Bollas beskriver med hänvisning till sina erfarenheter företeelsen som en förskjutning i tid, dvs som ett ökande problem för eleverna.

I starten av gymnasiestudierna sker på ett par av studiens skolor en diagnos av elevers förkunskaper rörande några aspekter av läsning. Studiegymnasiets diagnostiska prov handlar om ordkunskap, diktamen och läsförståelse och innehåller några olika texter. Beata säger att elever läser en skönlitterär text, *Delfinön*, i ett hastighetsprov. Via proven ges eleverna en fingervisning om vad som räknas som skolans krav på läsning. Huruvida detta bidrar till att ge eleverna kontroll över vad som efterfrågas, beror dock på om proven verkligen är i linje med det som är viktigt för att diskutera gemensamma angelägenheter, lyckas väl med gymnasiestudierna eller kvalificera sig för högre studier. I de här fallen ser just ordkunskap och diktamen, men inte kritiska läsaktiviteter eller sakprosatexter, ut att ha en framträdande position i diagnosmaterialet och bidrar inte heller till en underlättande försvagning, dvs att elever ges kontroll på ett sätt som blir till hjälp för dem. Resultaten av diagnoserna leder, säger Stina, till att elever får läsa mer romaner hemma och till att hon ger plats för mer artikelläsning i historieämnet. Lärarna nämner inte i övrigt att resultatet vägleder dem, mer än att elever får läsa i större omfattning eller att lärarna har med det som en allmän vetenskap. Enligt Snow, Griffin och Burns (2005) är det naturligt att resultaten inte används på ett mer specifikt sätt:

However, general assessments of reading comprehension (as opposed to assessments of the comprehension of specific texts for specific purposes) are widely acknowledged to be unsatisfactory; they fail to represent the domain adequately, they show low intercorrelations and poor reliability, and they provide little specific information that is helpful in planning instruction (s. 182).

Det är svårt för lärare att veta vilka aspekter i texten som skapar problem när de ska överföra resultat från allmänna test till situationer exempelvis inkluderande en biologitext med mer ämnestypiskt innehåll, hävdar författarna.

Ett hinder för elevers breddade repertoarer ses också i att Yvonne uttrycker att hon saknar kompetens för en analytiskt inriktad läsundervisning. När det gäller att ta ut nyckelord i en faktatext säger hon:

Det är fruktansvärt svårt egentligen. Hur lär man nån egentligen att se: ”Vad är det väsentliga här?”. (Yvonne)

Uttalandet ger exempel på att Yvonne tycker att det är svårt att ha en läspedagogsroll som är starkt klassificerad. Därmed avtecknar sig inte relationerna mellan den som ska undervisa i att se analytiskt och den som ska lära sig att se analytiskt tydligt nog för att gynna elevers vidareutveckling av kritisk-analytisk läsning. Samuel däremot verkar uppleva detta faktum som mindre problematiskt:

Men just i min vardagssituation i klassrummet utgår jag väl ifrån att dom behärskar den. Men annars så är det väl mycket något slags *learning by doing*, att man läser texter helt enkelt och pratar kring texter och försöker att få dom att reflektera kring texter och det är inte konstigare än så. (Samuel)

Samuels föreställning kan ses som ett tecken på att eleverna är just så goda läsare som de förväntas vara. Dock har det forskningsinriktade fältet betonat vikten av att läsundervisning är betydelsefull även för elever i högre åldrar.

Karaktäristiskt för lärarnas tal om bedömning av elevernas språkliga aktiviteter är att de strävar efter en stor variation i utvärderingssätt. Bosse berättar att han och hans kollegor, som är präglade av utbildning i problembaserat lärande och dess syn på organisering och bedömning, har följande uppfattning om hur temaarbeten ska avslutas och följas upp:

En sak som PBL:n lärde oss det är att det alltid ska landa i något funktionellt sammanhang, inte i ett provsammanhang. Och i det här fallet landade det så att vi bjöd in PRO här i X-stad som dom fick prata för. Det fanns ju en massa såna där hembygdsentusiaster. Så det slutade med (skratt), det blev ju så att eleverna satt och lyssnade på dom, men dom hade ju lärt sig så mycket då så det blev en väldigt givande dialog. (Bosse)⁵¹

⁵¹ Bosse berättar också att temat avslutas med en skriftlig gruppuppgift. Det framgår dock inte hur orsak och verkan behandlas där.

Med utgångspunkt i att det tematiska arbetet avser att leda till förståelse för orsak och verkan-samband, kan den funktionella uppföljningsform som Bosse beskriver ses som alltför svagt inramad för att följa upp om elever har getts tillträde till den vertikala diskursen.

Främjande för elevers kritisk-analytiska läsning

De elevredskap för kritisk-analytisk läsning som har samlats under en rubrik ovan, är exempel på möjliggörande ingredienser i undervisningen. En annan möjliggörande omständighet för elevers ökade förståelse är lärarnas lyhördhet för oväntade händelser vid läsningen. Som en följd av denna kan eleverna ges kontrollen över den analytiska läsningen. Ett inslag som är svagt inramat på ett sätt som kan tolkas som gynnsamt för eleverna, är den flexibilitet som Belinda beskriver i att hon alltmer svarar på oväntade reaktioner genom stödjande interventioner:

Då får jag gå runt (skratt) helt konkret och peka: ”Läs det och så berätta för mig vad du tycker det står där”. Ofta så gäller det att jag bekräftar att man har förstått, många gånger. ”Ja, just det, precis det, skriv ner det. Det är det jag hade tänkt här.” ”Jaha”, så får man gå vidare då. ”Vad betyder det ordet? kan man få en handuppräknig. Så får man visa dom var ordboken är eller också skriver jag upp det på tavlan kanske. (Belinda)

Studieteknik finns som intervention i Bonnies praktik:

Det har varit en prövning, men det har varit hemskt nyttigt, tror jag, både för dom och för mig. För man ser hur ovana dom är vid att läsa och när man frågar dom hur dom har gjort när dom plockat fakta ur texter så kommer svaret att det gör dom inte, utan när dom har prov eller dom har en läxa så läser dom texten rakt upp och ner. (Bonnie)

I denna lärarledda läsning har elevers behov blivit synliga och lett till en insikt hos läraren som får betraktas som möjliggörande. Med en närvarande lärare, och i helklassundervisning, kan lärare och elever tillsammans gräva i texten med ett visst djup och utveckla begrepp, hävdar Bourne (2003). Elever och lärare kan konstruera ett gemensamt språk och en begreppsram kring akademiska och icke-akademiska företeelser, vilket Neves, Morais och Afonso (2004) poängterar i sin studie av lärarstudenter. Att Belinda har lagt in mer av studieteknik med anteckningsteknik och mindmap-skrivande för sina elever kan ge eleverna användbara redskap tillämpbara i kommande läsuppgifter. Så här beskrivs syftet med generaliserbara läsaktiviteter av Snow, Griffin och Burns (2005):

The instruction is designed (and written material is designed or chosen) to introduce, practice, and apply specific approaches to comprehending written materials. The purpose is to improve students' comprehension proficiency in current and future reading tasks. (Snow, Griffin och Burns, 2005, s. 25).

Kritisk-integrerande aktiviteter i undervisningen

I kritisk-integrerande läsaktiviteter ingår att elever jämför ställningstaganden i olika texter och därefter eventuellt tar ställning själva. I sådana aktiviteter kan också ingå att hämta belägg för argumentation. Jag gör definitionen för den här avhandlingen att sakprosainnehåll, främst skriftligt men även i andra former, ska integreras för att jag ska betrakta aktiviteten som kritisk-integrerande. Under denna rubrik behandlas sådana aktiviteter. Jag återger vad lärarna har beskrivit i intervjuerna och vad jag utifrån deras tal definierar som kritisk-integrerande aktiviteter och redskap för sådana aktiviteter, samt för vad i undervisningen som kan ses som hindrande respektive främjande.

Ett inslag som exemplifierar en kritisk-integrerande övning beskrivs av Yngve. I hans undervisning jämförs olika tidningars recensioner och ställningstaganden till filmers sevärdhet. Yngves elever har sett filmen *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. I samband med sådana biobesök brukar eleverna göra en jämförande övning där recensioner ur olika tidningar ingår. Ibland jämförs DN:s recension med den lokala tidningens. Yngve menar att eleverna då brukar kunna se att den lokala tidningen väntar in DN:s recension och omdöme, för att inte tappa ansiktet.

Ett annat exempel på vilken form kritisk-integrerande aktiviteter kan ta, beskriver Botilda från sin undervisning som lärare i ett annat ämne än svenska:

För att ta ett exempel, i idrottspsykologin visar jag nu en dokumentär om stress och vad som sker i kroppen när vi är stressade. Då pratar en skolsköterska i den här filmen och hon säger att ”många elever söker upp mig för att dom känner sig stressade och det kan vara magont och huvudvärk och så vidare, som kan vara ett resultat av stressen. Men förkylning och så handlar ju inte om stress överhuvudtaget”, säger hon. Då tar jag in ett material istället som visar att stresshormonerna ju kan sänka immunförsvaret. Därmed får vi enklare förkylningar så stress kan faktiskt orsaka att man drabbas av förkylning oftare och så vidare. Så jag försöker nog göra dom medvetna om att allt, ”köp inte allt som ni ser”. (Botilda)

Exemplet utgår från en talat, bildbaserat material. Det är troligt att det material som Botilda nämner att hon fyller på med, och som har ett motsägande innehåll, är skriftspråksbaserat. När hon uppmanar eleverna att inte ”köpa” allt, innebär det att aktiviteten också har kritisk-evaluerande drag, vilket illustrerar hur de olika aspekterna går in i varandra och pågår samtidigt eller sekventiellt.

Kritisk-integrerande redskap i undervisningen

Det framkommer av intervjuerna inte i någon nämnvärd utsträckning redskap som kan identifieras som tillhörande kritisk-integrerande läsning. Bodil nämner dock att hon ställer frågan ”Kan det inte vara så, kan det inte vara så?”, vilket kan ses som en exemplifiering av hur redskap ges.

Hindrande för elevers kritisk-integrerande läsning

I lärarnas tal avtecknas flera omständigheter som försvårar för elever att ta kontrollen över kritisk-integrerande aktiviteter. Ett potentiellt hinder beskrivs i en spekulering från lärarna. De reagerar på vad de uppfattar som en problematisk lässocialisering. Eleverna tycks på lägre stadier, enligt lärarna, ha lärt sig att tycka ”vad som helst” om en bok, och att med stjärnor och andra graderingsikoner ytligt värdera romaner. Ewalds (2007) resultat visar att recensioner i undervisning för mellanstadieelever generellt utgörs av korta referat av handlingen ”och ett mer eller mindre standardiserat värdeomdöme” (s. 332). Flera av lärarna säger i intervjuerna att de anar att elevers fria tolkningar smittar av sig på andra områden där lärarna efterfrågar åsikter med belägg från sakprosatexter. Problem med användning av sakprosatexterna ser därmed ut att uppstå i den svaga klassifikationen mellan aktiviteter kring texter av litterär karaktär respektive texter av förklarande, diskuterande, argumenterande och resonande karaktär. Reichenberg (2005) som studerat elevers läsning av faktatexter poängterar att fiktion och fakta bjuder in till olika grader av tolkningsutrymme. Skönlitterära texters avsikt är att mötas med olika eller fria tolkningar, medan lärobokstexter har ett smalare utrymme, framhåller Reichenberg. Att skönlitteraturen också i lärarnas föreställningar har en öppen tolkningskaraktär bekräftas. Så här säger Bengt:

Ja, det är naturligtvis lite olikartat vilket ämne man har. När jag har litteratur och läsning brukar jag alltid informera elever om Gunnar Hanssons receptionsforskning, då vi har till exempel mottagare och mottagaren är jag själv som läser. Då kan jag tycka och uppfatta precis som jag vill. (Bengt)

Botilda säger om litteraturläsningen:

Men jag brukar ofta inleda med att säga att huvudsaken är att ni får en känsla, att ni tycker och tänker *något* oavsett vad ni tycker och tänker. (Botilda)

Svenskämnet som ger plats för större mängder skönlitterära texter än resonerande, ser därmed ut att i sin helhet bjuda in till öppna tolkningar. Detta tycks möjligen göra förväntningarna oklara för eleverna. Så här säger Billy om arbetet med referat av faktatexter:

Jag tror man har skrivit en hel del recensioner tidigare där man då har skrivit ”ja, jag tycker boken var bra” eller vad de nu skriver för *något* och nu får man inte göra detta. Man får inte ta in några egna värderingar. (Billy)

Området kring tolkningar framstår som problematiskt ur flera andra vinklar. En faktor är att det även för lärarna verkar vara svårt att antingen framstå som eniga i, eller reda ut, vad som är ett förväntat kritisk-integrerande förhållningssätt. Å ena sidan talar man om vikten av att elever vänder sig till andras texter, å andra sidan talar man om det värdefulla i att elever frigör sig från andras texter, dvs bildar sina åsikter fritt från integrering med andras ställningstaganden. Birger uttrycker att han uppskattar när elever frigör sig från till exempel en historikers tolkning:

”Men det tyckte inte jag, jag tyckte så här, ja, jag tyckte så här”./.../ Och då visar ju den personen också att han eller hon har, ja för honom eller henne är den här personen inte en så stor auktoritet. Eleven har läst den här texten, sekundärlitteraturen, och kommit fram till att ”nej, det var inte så som jag tyckte” och kunnat tala om varför och gå vidare med sin egen analys. (Birger)

Yngve uttrycker en liknande uppfattning om att det inte alltid förekommer, eller möjligen förväntas förekomma, integrering med andras texter:

I svenskan har vi ju alltid med någonstans: ”skriv noggrant slutligen vad du själv anser”. Det gör man ju alltid. Och dom eleganta eleverna, dom kollar ju vad någon annan har tyckt då naturligtvis, medan en del./.../att det kanske väger mindre tungt, det tror jag nog kanske dom inser, men å andra sidan ska man väl lyfta fram att det är viktigt vad du tycker, överallt. /.../ Jo, men det vill jag alltid. Både, överallt ”vad tycker du, vad anser du?”. (Yngve)

Yngve pekar på att elevens egna tankar är ett naturligt material i svenskämnet. En grupp elever verkar sedan gå vidare och knyta ihop dessa med andras, men det framstår som något eleverna kan göra eller avstå från. När lärare beskriver vad de förväntar sig att kritisk-integrerande aktiviteter, där elever och texter bryter och väver tankar med varandra, leder till i sin slutform, sker det på ett delvis motstridigt och något inkonsekvent sätt. Det tycks vara svårt för lärarna att bena

ut sin egen tolkning av olika ideala formuleringar för kritisk-integrerande aktiviteter. Kravet tydliggörs inte för eleverna och är därmed svagt inramat på så vis att de inte medvetandegörs om ett i vissa sammanhang kvalificerande sätt att behandla lästa texter.

En näraliggande omständighet är att elever beskrivs delta i aktiviteter som inte ställer krav på att använda andras material. Elever vänder sig då inåt till tankar och funderingar, och använder inte explicit material från texter eller andra källor på ett kritisk-integrerande sätt. Bengt, vars förstaårselever⁵² skriver uppsats, ges följande exempel på uppsatsämnen:

Och då har vi till exempel, när man kommer in på moderna könen förhållande till varandra, homosexualitet och eller fördomar i allmänhet... Därför ger vi nu ett ämne *Varför har många fördomar mot ...?* (Bengt)

Det andra uppsatsämnet som nämns är:

Varför unga män, ofta vinner talangjakter som *Idol* och *Fame factory*. För att se det här manligt och kvinnligt. (Bengt)

...

Intervjuaren: Vad har dom för källor i det sammanhanget?

Bengt: Nej, då får dom själva.

Beata säger så här om elevarbeten i B-kursen där elever kopplar uppfinningar som de är intresserade av till upplysningen som epok:

Och någon skrev om cykeln, tror jag, och någon skrev om luftballongen och någon kille skrev om skillnaden mellan en vanlig motor och en wankelmotor. Men då hade han i stort sett den kunskapen själv. Också. Då slapp han ju att leta i facklitteratur. (Beata)

Ovanstående är olika exempel på aktiviteter som sammantaget saknar krav på referenser. Skrivna sakprosatexter uteblir och därmed inbjuds inte explicit till integrering av sakprosatexter i elevers textproduktion. Bitte berättar om den uppsatsskrivning som företas av Barn- och fritidsklasser:

Vem är Forester? Det är en jättebra film att använda i undervisningen tycker jag, som handlar om en ung kille, svart kille som träffar en gammal författare som håller sig isolerad från omvärlden. Han hjälper den här unga killen att utveckla sitt

⁵² Och alla andra av skolans förstaårselever.

skrivande. Så det passar bra in ju. Det är Sean Connery som spelar författaren så det är en sån där, som går lika bra in i undervisningen som *Döda poeters sällskap*, som handlar om en ung människas utveckling. Så har dom fått göra en personbeskrivning av den här killen som heter Djaman och sen har de fått skriva en uppsats./.../*Vad är viktigt för en ung människas utveckling?*, där dom får skriva egna tankar utifrån dom idéer som filmen kan väcka. (Bitte)

Elever kan i upplägget integrera sina egna erfarenheter med vad filmen väcker. Dock medverkar inte sakprosatexter. Det verkar till stor del vara en oreflekterad och omedveten företeelse hos lärarna att inte sakprosatexter medverkar till att ge nya perspektiv på de fenomen som eleverna skriver om, t. ex. ungdomars livsvillkor, mod, fördomar och genusstrukturer. Iakttagelsen kring denna bristande reflektion stärks av att intervjuerna stundtals har en heuristisk verkan och att lärarna gör upptäckter under intervjuens gång. Flera av lärarna resonerar rent hypotetiskt över aktiviteter som skulle kunna ingå i vad jag definierar som kritisk-integrerande läsning. Ett ämne är hur Hamsun och Heidenstam gick över till nazismen, föreslår Stina. I samband med ett sådant innehåll vore det möjligt att jämföra till exempel olika litteraturhistoriers skildringar, tänker hon. Så länge förslagen är hypotetiska och inte sätts i verket hålls dock klassifikationen stark mot det flerperspektiviska i svenskämnet, dvs blir inte nåbart för elever. Denna omständighet pekar ut att det snarast är föreställningen om lämpliga och möjliga läsaktiviteter som hindrar.

Bitte nämner ”egna tankar” som elevers primära källa för den tidigare beskrivna uppgiften. Stefan säger på motsvarande sätt att ”egna reflektioner” är involverade, när eleverna skriver utredande uppsats i slutet av Svenska A-kursen med läsning av en bred blandning av källor som utgångspunkt:

Ofta har vi läst en bok, en roman, som dom kan använda sig av. Ibland har vi läst, använt antologier med lite korta utdrag från olika typer av texter och dikter och ofta har vi haft diskussioner i allmänhet där eleverna har lagt fram sin tanke om *Vad är mod?*. I samband med just det temat, så har dom ibland haft ett litet muntligt framträdande, en presentation av en modig människa, ett par minuter, berättat om Martin Luther King och tagit del av varandras föredrag. Sedan ser vi ofta en film också som tar upp temat. Och dom här grejerna tillsammans då med, och det kanske är det som är skillnaden egentligen, mer med deras egna reflektioner kring det här, så att litteraturen, filmen och diskussionen i klassrummet ger uppslag och idéer och inspiration till att försöka utreda det här i en utredande uppsats. Så mindre kanske handfasta texter som måste vara med. (Stefan)

Utöver de litterära texterna ingår i exemplet en allmän diskussion om modiga människor, men Stefan betonar att skrivna (sakprosa-)texter inte är det centrala materialet att integrera i elevernas texter. Ett skäl kan vara att svenskämnet är ett mer moralisk-existentiellt ämne. Den gemensamma föreställningen som leder till att elever i dessa aktiviteter inte föreslås använda sakprosatexter, kan antas påverka elevers progression i kritisk-integrerande aktiviteter med sådana texter negativt.

Inte minst en allmän kunskapssyn i form av en postmodernistisk relativism, beskrivs få betydelse för elevernas kontroll i negativ bemärkelse:

Det där kan få lite väl starkt fäste ibland. Det finns ingen sanning utan allt kan ifrågasättas och ”jag tycker så här” och ”du tycker så” och liksom allting är relativt. Det kanske jag märker mer hos dom äldre eleverna i diskussioner och så, att det är ju bra att man kommer fram till slutsatsen att vetenskapen inte har alla svar och att man måste kunna ifrågasätta, men ibland så blir det, har jag fått känslan av, att det råder någon sorts fullständig relativism som att ... och det kan vara farligt om man kommer för långt åt det hållet. (Stefan)

Stina säger att även om hon uppmuntrar sina elever att tänka fritt så kan det bli att eleverna ”ibland tänker lite för fritt”, vilket särskilt visar sig i religionskunskap, menar hon. Med relativismen uppstår, enligt lärarnas utsagor, en svagt inramad situation som framstår som förvirrande för eleverna. De uppfattar den fria diskussionen som högre värderad än vad den (ibland) är och missbedömer krav på belagda åsikter.

Det verkar vara en komplex uppgift för lärarna att förmedla vad det innebär att ’tänka själv’ och att ha ’egna tankar’. Det förmedlas svårigen på ett klart sätt till elever och är till följd av detta en än mer komplex uppgift för eleverna att ta kontroll över. Bilden av hur lärare tänker kring kritisk-integrerande aktiviteter är icke-distinkt. Det stärks av Yngves exempel om att bara vissa elever har kontroll över en typ av förväntad kritisk-integrerande läsning. Huruvida detta ger eller fråntar elever kontroll över kraven för betyg är självklart beroende av vad den betygsättande läraren fäster vikt vid. Det fråntar dock eleverna kontrollen över vad som i viss mån kvalificerar till högre betyg i nationella prov och vad som i högre utbildning ses som det förväntade sättet att närma sig en text. Det försvårar dessutom för det kritisk-integrerande angreppssätt som är angeläget för frågor som rör ’det gemensamma’, där texter kan ge bidrag i form av nya perspektiv på komplexa frågor eller där åsikter byggs genom att läsaren integrerar andras kunskaper för sitt ställningstagande.

Stefan talar om att den generation eleverna tillhör, och som han och kollegorna kallar ”the fun generation”, önskar en viss typ av undervisning, dvs en mer underhållande form. Fenomenet påverkar den kritisk-integrerande läsningen där åsikter förväntas bli belagda med fakta från sakprosatexter, menar han, och elever uppfattar det som mindre tilltalande att läsa sakprosatexter. Även denna omständighet hindrar i så fall elevernas möjligheter att ta ställning på sätt som följer förväntningar om att demokratiskt konstruerade påståenden bygger på kritisk-integrerande läsning. Det innebär att delar av den potential som finns i att ungdomar är humanister och reagerar på det orättvisa (Larsson, 2002) inte kan tas tillvara.

Främjande för elevers kritisk-integrerande läsning

Främjande faktorer för att kritisk-integrerande aktiviteter ges utrymme utgörs av lärarnas förställningar om att elevers framställningar blir bättre om argument beläggs med fakta:

Det är väldigt viktigt att man verkligen har bevis för det man säger, att man kan knyta det till någonting, att faktakunskaper exempelvis är jätteviktiga för att man ska kunna ha en åsikt. En åsikt utan belägg är inte särskilt mycket värd. (Stefan)

Även i samband med att lärarna talar om det nationella provet, uttrycker de att elevers framställningar blir bättre när sakprosatexter har integrerats, en föreställning som kan ses som möjliggörande då den sätts i verket. Som främjande kan också de tillfällen ses då elever ges tillfälle att skriva debattartiklar. Bitte ger ett exempel på hur hon bedömer ett undervisningsmoment via att elever skriver en debattartikel:

Till exempel upplysningen och romantiken fick dom redovisa genom att skriva en debattartikel, där dom skulle argumentera för vilken av epokerna som är viktigast för oss idag, som har lämnat mest spår. (Bitte)

Likaså bedömer Samuel samma innehåll, dvs kunskap om epokerna upplysning och romantik, i en muntlig debatt.

Kritisk-evaluerande aktiviteter i undervisningen

De kritisk-evaluerande aktiviteterna kan ta sig två olika uttryck, antingen att elever bedömer en texts tillförlitlighet eller att de bedömer hur väl en text svarar mot en ålagd eller vald uppgift.

Ylva möter läroplanens intentioner genom att ge eleverna i uppgift att leta efter texter i *Mediearkivet*⁵³, texter som handlar om ett ämne de valt (droger, alkohol, fetma). Eleverna ges då uttryckligen i uppgift att bedöma texternas värde för det uppsatta syftet. Eleverna praktiserar därtill tillförlitlighetsaspekten genom att bedöma ”vem som är författaren och vad han i sin tur använde för källor så att man kan kontrollera sanningshalt och så vidare”. I aktiviteten är det också möjligt för elever att resonera om huruvida journalisten är anställd av något företag, berättar Ylva.

Billy beskriver en källkritisk övning som har hans egen berättelse om ett discobesök som utgångspunkt. Han har då i hemlighet gjort upp med en elev att denne kommer att bli utsatt för en beskyllning, ett slags experiment:

Och så börjar man lektionen och säger: ”Jag måste berätta en grej, en allvarlig, jag tänkte att jag berättar det för er så att vi kan ta en diskussion hur vi ska reda upp det här problemet”. Och då berättar jag om en elev (i klassen, min anm.) som var på disco i helgen. Det var åldersgräns och personen ifråga kom in med falskleg, drack öl i baren utan att kunna få göra det och sprang omkring och tafsade på personer och blev utslängd. Jag tänkte att vi skulle ta en diskussion kring detta. Det blir helt knäpptyst i klassen och så frågar jag den här killen ”Är det här sant?”. ”Nej”, säger han då. ”Men jag är ju er lärare”. Och så ska dom då försöka diskutera: ”Är detta sant eller inte, och hur ska vi kunna ta reda på detta?”. ”Jo, man skulle då kunna höra med diskoteket: Var det någon som blev utslängd, tog vakterna den här killen, vi skulle kunna prata med vakterna och så vidare”. ”Men hallå, jag är er lärare”. (Billy)

Billys intention är att problematisera lärarens auktoritet och att illustrera att andrahandskällor kan vara förvanskade.

Ett annat sätt på vilket lärarna möter uppdraget är att låta elever arbeta med ordvalörer. Susanne säger:

Man kan ju ... alltså jag tycker du är ”initiativrik” och tycker jag att du är ”framfusig”. Och det beror ju på mig själv hur jag uttrycker det och att man också kan värdera sånt. Inte se det som att det är fel att man har åsikter om saker och ting, utan att man kan själv värdera och tänka att: ”Den här personen har en negativ inställning till det han talar om”, att man kanske kan se det/.../ ja, till exempel om man värderar en politiker ... politiker, dom är ju jämt ute i medierna och pratar mycket, att man kan se att den här kommentatorn gillar inte Göran Persson men **den** gillar Göran Persson. (Susanne)

⁵³ www.medicarkivet.se

Kritisk-evaluerande redskap i undervisningen

De redskap som erbjuds elever syns till stor del handla om trovärdighets-hierarkier och trovärdighetskriterier. Alla tre Y-lärare ger exempel på hur de med olika interventioner avser att ge eleverna kontroll över strategier eller över sätt att tänka kring trovärdighet. Yngve intervenerar så här för läsaktiviteter som kan beskrivas som kritisk-evaluerande:

Jag har en sådan här grej som jag brukar köra, kort, kort, informationsökning eller någonting. Ett litet häfte som vi sitter i datasalen och jobbar med där vi tittar på olika källor. Om man går in på *ne.se*, vad är detta för typ av källa. Vad är *ne.se*, kan man lita på den och varför och så vidare. Sedan har vi någon annan, just för att vi brukar alltid ta att om man hämtar ett arbete så får man skilja på Olle Olsson, 14 år, i Mullsjö, som skriver något på sin hemsida och *Nationalencyklopedin*. (Yngve)

Billy berättar att han gör övningar i källkritik. Totalt illustreras flera redskap tillhörande den instruksjonella diskursen. Ytterligare liknande resonemang återges under rubriken *Främjande för elevers kritisk-evaluerande läsning*.

Hindrande för elevers kritisk-evaluerande läsning

Att bedöma tillförlitligheten i sakprosatexter innebär att elever bör komma fram till att en källas trovärdighet hamnar på en skala mellan mer och mindre tillförlitlig. Detta framstår som ett något problematiskt område med hänvisning till vad svenskämnet traditionellt innehåller och lärarnas följsamhet till detta. En omständighet som lyfts fram av lärarna är att ett litteraturteoretiskt innehåll inte naturligt bjuder in till att diskutera tillförlitlighet i graderande formuleringar. Samuel säger att det i svenskämnet inte blir så mycket annat än antingen-eller-frågor:

Svenskan är ju ... litteraturundervisningen blir ju ändå på något sätt att man dels har rena basfakta, råfakta: ”Vem skrev vad och när?”. Och ungefär vad var det för typ av idéer rent idéhistoriskt som var på modet just under den perioden. Men utöver det sedan, då är det väl mer av rent personligt tyckande från elevernas sida. Det är kanske det som gör att det blir lite mer så där att antingen eller, att antingen så är det bas-, odiskutabla fakta och sedan å andra sidan är det mer av en ren värdering, rent tyckande. Just där kanske dom här mer källkritiska verktygen är mindre relevanta på något sätt. (Samuel)

Samuel får stöd av Yvonne. Hon menar inte heller att svenskämnesinriktade texter på nätet är av den typen att de behöver granskas; ”för vem går ut och skriver falsarier om H C Andersen”. Däremot verkar Sally anse att man kan skriva falsarier om Selma Lagerlöf och utan belägg ange att hon var lesbisk. Den

starka klassifikationen mellan fakta och information å ena sidan och värderingar å andra sidan, framträder tydligast när lärarna talar om svenskämnespraktiken och om aktiviteter med litteraturorienterade sakprosatexter, något som ser ut att hindra kritisk-evaluerande aktiviteter av mer komplex karaktär. Boris visar emellertid att även litteraturhistoriens teoriinnehåll kan ha en sida som inte självklart kan bedömas i sant eller falskt:

Ja, om vi tar Albert Engström, till exempel. Han har ju skrivit ganska mycket, ja inte mycket, men han har skrivit lite grann. /.../Och sen, andra som har skrivit om honom, de är ju mera kritiska mot honom. Han var ju ganska negativ mot Hultbönderna därute och tyckte att dom var lata och inte brydde sig så mycket och kanske inte arbetade så hårt. Men jag menar, andra som skrev om Albert Engström, dom såg ju också Hultböndernas problematik, att det var fattigt och eländigt. Det var inte så lätt för dem att klara sig. (Boris)

Boris beskrivning föreslår en kritisk-integrerande belysning från två håll som en väg in i kritisk-evaluerande aktiviteter där trovärdigheten i en framställning problematiseras.

En begränsning återfinns i lärarnas redogörelse av att kritisk läsning generellt passar bättre i de mer samhällsorienterade ämnena samhällskunskap, historia och religion. Ylva har i religionsämnet låtit eleverna granska religiösa sekter:

Ja, fast där har vi ju, när dom har varit inne och sökt i religionen. Då kanske jag har varit mer noggrann med att ”gå nu och titta på sekter” och sånt som dom brukar tycka är roligt att hålla på med, ”gå nu in och titta på deras hemsida, gå sedan och leta upp någon som är kritisk till sekten”. (Ylva)⁵⁴

Frågan om vilket ämne som har ansvar för *rad* i kritisk läsundervisning uppfattas av lärarna som svår att besvara. Samuel tänker att källkritik borde kunna finnas med i svenskämnet men ”av någon anledning så spelar det ju faktiskt en mindre roll där”. Det kan utgöra en risk för otydlighet kring vems ansvar läsundervisningen är. I en för eleverna fördelaktigt stark klassifikation är förväntningarna tydliga på varje ämne. Det är det inte i lärarnas beskrivning trots att svenskämnet underförstått och i kursplaner är ett metodämne i detta avseende.

⁵⁴ Eftersom syftet med uppgiften är att granska, snarare än att förstå, en diskussion, definierar jag det som en kritisk-evaluerande sådan, trots att exemplet också kan ses som en kritisk-integrerande aktivitet.

Flera av lärarna tar upp att svenskämnets uppgift är att ta hand om det mer tekniska som källhänvisningar. Efter viss fundering tar några av lärarna också upp att undervisning om ordvalörer skulle kunna betonas särskilt i svenskämnet. Ylva har låtit elever arbeta med ordvalörer för att de ska få redskap för att kritiskt granska texter, men upptäckt att eleverna varit alltför obekanta med innehållet i uppgiften och därför skjutit upp aktiviteten. Hon senarelägger källkritikstemat eftersom hon anser att eleverna inte har nått den språkkännedom som krävs:

Förra året hade jag den ganska tidigt i ettan och nu har jag inte haft den ännu för att jag tyckte det var för tidigt, det var för svårt för dom. Dom behöver jobba mer med språket innan, med det här med värdeladdade ord. Alltså att dom överhuvudtaget har begrepp om att ord har olika värden och att det blir skillnad när man läser en text. Och det tror jag inte dom hade förra året innan vi började med detta. (Ylva)

Att Ylva skjuter upp denna kritisk-evaluerande aktivitet är exempel på en modifiering. Susanne som också tar upp ordvalörer för att exempelvis kunna urskilja någons inställning till Göran Persson, menar att aktiviteten är på hög nivå. Det innebär två exempel på situationer där kunskaper om ordvalörer är starkt klassificerade i progressionshänseende, dvs att eleverna inte möter dem förrän efter många års studier, alternativt inte alls.

Ett påtagligt svagt inramat område utgör bedömningen av elevers kunskaper. Ifråga om traditionella prov är lärarna kallsinniga. Samuel avvisar traditionella prov i kritisk läsning och benämner det ”ett område som är tämligen olämpligt att ha ett slags traditionellt prov på”. Belinda säger att elever:

... vill gärna att man inte ska ha kanske så mycket prov och sånt. Dom vill ha mer inlämningar och då blir det väl kanske mer sånt som dom är intresserade av, så då avgör ju dom. (Belinda)

Även elever avvisar därmed provformen, enligt lärarna. Stina avvisar inte tanken på prov, men uttrycker att förmågan visar sig i inlämningsuppgifter eller i projektarbeten:

Kanske inte just regelrätta prov men när dom gör inlämningsuppgifter så ser man ju hur dom behandlar källor. Och hur dom, särskilt då när man gör projektarbete, hur man använder källor och hur man just kan dela upp det i olika typer utav källor. (Stina)

I somliga exempel framstår bedömningen av den avsedda läsningen som något som vagt kan skönjas snarare än explicit uttryckas. Bedömning av kritisk läsning av sakprosatexter förekommer överhuvudtaget i ringa utsträckning i lärarnas utsagor. Det kan bero på att läsaktiviteterna betraktas som alla ämnens ansvar. När många ämnen delar ansvaret för läsningen finns en risk att detta marginaliseras och späds ut.

Lärarna ger besked om att texter stundtals ingår i sammanhang där de hämtas utanför svenskämnets diskursiva innehåll, dvs utanför litteratur-, språk- och filmdomäner. De är då främst tänkta att bilda underlag för källvärdering eller debatt, dvs bara fungera som *medel* för att kunna värdera eller argumentera. Sally säger om en aktivitet att ”vad jag ville komma åt, det är argumentationen”. Tanken med en muntlig argumentationsövning som Samuel genomför där halva klassen är upplysningsförespråkare och andra halvan argumenterar för romantikens idéer, är att man kan ”slå två flugor i en smäll”. Denna utformning av uppföljningstillfällen väcker frågan huruvida elever vet vad som är i fokus i bedömningshänseende och om de ges möjlighet att ta kontroll över när, och om, läsningen som *mål* bedöms respektive när läsningen som *medel* bedöms.

Främjande för elevers kritisk-evaluerande läsning

Ett försvagande, i betydelsen möjliggörande, inramningsfenomen är att lärarna skildrar att de är flexibla och öppna för oväntade reaktioner från eleverna och att det finns beredskap hos lärarna för sådana tillfällen. En av Stefans egna elever hade publicerat en egen artikel på *wikipedia*⁵⁵:

Han hade lagt in en fantasiartikel där, bevisat att det var inte så trovärdigt och där var det väldigt många elever som hade gått in just på *wikipedia* och hade med det i sin källförteckning. Så det blev en väldigt bra lärdom (ohörbart) ... Att dom trodde att det här var ganska, trodde att det här var pålitligt material. Dom hade missat det här med att vem som helst kan skriva in sin egen artikel, så där blev många överraskade. Det blev en aha-upplevelse. (Stefan)

Den diskussion Stefan och hans elever har om *wikipedias* trovärdighet för kunskap om en konflikt i Afrika, är ett exempel på en händelse som inte är bestämd i förväg, men som läraren (och klasskamraten) svarar på.

Att lärarna också redogör för att de undervisar i trovärdighetshierarkier, tyder på att eleverna ges möjlighet att ta kontroll över det förväntade sättet att resonera.

⁵⁵ sv.wikipedia.org

Bodil tydliggör att kritisk-evaluerande aktiviteter förväntas även i samband med friare arbete:

Ja alltså jag måste säga att jag ställer högre krav nu när dom arbetar tematiskt och i grupper och så, att dom verkligen ska ha med källorna när dom lämnar in. Och det tycker jag nog att dom är duktiga på för att dom börjar blir så vana vid i alla ämnen att dom ska skriva en källförteckning. Och även kanske skriva en liten, jag har bett om en liten kort analys av användning av källan och hur dom upplevde den. Att skriva väldigt spontant ”det här var en bra källa på grund av att ...” eller ”det var inte så bra men jag tog det därifrån för att jag inte hittade något annat” alltså lite enkelt så där bara för att få dom att ... (Bodil)

Exemplet visar, under förutsättning att det som Bodil beskriver som en enkel form av källvärdering inte innebär alltför vardagliga och möjligen common sense-präglade resonemang, att eleverna ges kontroll över att källor är något som bör värderas. Möjliggörande är också att lärarna själva vet hur det förväntade resultatet kan uttryckas. Ylva återger ett önskat resonemang i vad som kan ses som en av de kritisk-evaluerande aktiviteterna:

Ja ”Först i den ena texten får vi veta blahablaha, i den andra detta och detta. Jag tycker att den ena är mer sannolik än den andra eftersom ... så kan dom rada upp vissa saker”, ”Skribenten har gjort en vetenskaplig undersökning inom ämnesområdet vilket tyder på att han kan och är insatt i ämnet och han är inte anställd av något speciellt företag och därför bör han vara ganska så objektiv. Och man får dessutom veta att han hänvisar till vissa källor så att man kan kontrollera fakta.” (Ylva)

En liknande omständighet visar sig i Billys gestaltning:

Vilken är mest trovärdig av dessa? Och dom kommer på då att, jaa, dels att dom jämför dom olika ”ja, men kolla här, tre stycken säger samma sak, den där säger inte riktigt samma sak men å andra sidan var det ett minne, det var tjugofem år sedan, ja då kanske den har glömt och så vidare”. Så lite sånt gör vi. (Billy)

Citaten visar ett sätt att ge elever kontroll över utvärderingskriterier.

Under förra rubriken redovisades hur lärarna uppfattar det som svårt att placera in kritisk-evaluerande inslag i svenskämnet. Det finns också exempel på motsatsen. Bitte har föreställningen om att kritisk-evaluerande aktiviteter är viktiga i alla ämnen:

Ja jag jobbar mer med källkritik och informationssökning och att dom skall bli mer strategiska och tänka vad dom gör, och källkritiken, den har vi i både historia och svenska och samhällskunskap (Bitte).

En svag klassifikation mellan ämnena kan här ses som möjliggörande i den bemärkelsen att elever erbjuds en mängd möten med kritisk-evaluerande aktiviteter.

I det tidigare avsnittet återgavs hur Ylva som en följd av att eleverna ännu inte var bekanta med den typ av språkliga resonemang som behövdes för värdering av ordvalörer, gjorde en modifiering, dvs sköt upp aktiviteten. Hon anger att hon därför tänker återkomma till aktiviteten, vilket indikerar att hon inte ser deterministiskt på sina Y-elevs möjligheter utan har en föreställning om elevs potential. Detta utrymme för en flexibel sekvensering av olika läsundervisningsmoment utgör på så sätt en svag inramning att betrakta som underlättande.

Kritisk-ideologiska aktiviteter i undervisningen

Flera av de arrangemang som lärarna beskrivit i det här kapitlet involverar idéer som manipulation, propaganda och subjektivitet. Dessa ligger också nära kritisk-ideologiska (läs-)aktiviteter, som syftar till att ifrågasätta världsbilder och uppmuntra till nya synsätt på egna eller underordnade gruppers villkor.

Sådana aktiviteter åskådliggörs i att Beata uppmärksammar kvinnors situation i det antika Grekland jämfört med situationen idag, och män och kvinnors roller. Susanne tar upp kvinnors underordning i språkligt avseende:

... så kan då några jobba med manligt och kvinnligt i språket eller helt enkelt att jag bara ansluter och säger att det finns manliga och kvinnliga strukturer i språket. Och det tror dom inte på. Helt enkelt ansluta på det sättet, att jag talar om det språkliga, att jag talar till exempel om sammanträdessammanhang /.../Jag har lagt märke till att man kan komma bort som kvinna då när man ser snäll ut så tar dom någon som ser arg ut istället. (Susanne)

När Susanne i citatet säger att eleverna arbetar med språkfrågor, är det tänkbart att sakprosatexter är inblandade men det kan inte betraktas som självklart. Dock ”ansluter” hon själv, vilket jag tolkar som att *talat* material är inblandat.

Bengts elever skriver uppsats om homosexualitet, fördomar eller ”moderna könsens förhållande till varandra”. Ytterligare en fråga med genusanknytning, men också en fråga som behandlar olika generationer, inbjuder artikeln *Barnen kallar mig hora* till. Så här säger Beata:

... svordomar i svenska språket och så där och det var väl egentligen ganska slumpmässigt jag valde den. Men i efterhand har jag sett att det var ganska bra att

välja en sådan artikel som faktiskt handlar om något som faktiskt är ganska aktuellt, att det är många ungdomar som använder ett sådant språkbruk. (Beata)

Aktiviteten skulle kunna bidra till förståelse för olika generationer men den ser i citatet snarast ut att ha ett disciplinerande än frigörande syfte, dvs utgör ett exempel på ett inslag i en regulativ diskurs snarare än en instruktionell.

Bitte och hennes elever i samhällskunskapens A-kurs kan titta på ”sociala frågor när vi ser på hur det ser ut i Sverige, integration och så”. Ämnena kan vara hemlöshet, barnsoldater eller hedersmord. Olika gemensamma angelägenheter tas alltså upp utifrån ekonomiska och kulturella villkor i vad som kan betraktas som en lättare form av kritisk-ideologiska aktiviteter. Jag kan inte säga något om de politiska motiven djup eller vem som får sympatierna och undviker därför att göra anspråk på att peka ut aktiviteterna som ideologikritiska i den gängse bemärkelsen⁵⁶.

Kritisk-ideologiska redskap i undervisningen

Sally ger exempel på hur instruktion och redskap kan se ut för propagandakritik:

Och jag tror man ska leta fram exempel så att man tränar upp färdigheterna. Man kan göra något väldigt tydligt och genomskinligt, någon propagandatext eller något sådant och visa det först. Och ”varför tror ni att dom skriver så här” och sedan kan man utveckla det resonemanget så att dom själva kan leta fram texter, kanske som reklamtexter eller tydliga som går att genomskåda. Sedan kan man göra det mer och mer avancerat allteftersom. (Sally)

För övrigt kan de redskap som tidigare nämnts, såsom resonemang om ordvalörer, också ses som användbara och ingående i en instruktionell diskurs.

Hindrande för elevers kritisk-ideologiska läsning

Det finns i kursplanen för svenskämnet B-kurs ett krav på språksociologi som diskursivt innehåll. Jag införlivar elevers arbete med språksociologiskt innehåll automatiskt i kritisk-ideologiska aktiviteter, utan att veta med vilka perspektiv lärarna framställer detta, men utgår från att sociala skillnader behandlas i resonemang om olika gruppers positioner.

Att sociolekter är inslag som elever uttrycker är för akademiskt och därför försvinner, framstår som ett hindrande exempel. Boris har undervisat om språksociologi och lagt märke till att eleverna uppfattar det som svårt:

⁵⁶ Ideologikritik som företeelse med rötter i marxism.

Ja, sociolekter, det är inte lätt för dom, att det är ett gruppspråk för en viss yrkeskategori, till exempel jurister eller hjärtläkare eller hamnarbetare eller nånting, det har dom svårt att veta./.../ Dialekter är lättare. Så sociolekter, funderar jag på om vi ska ta, till en annan gång om vi ... vi får se vad dom åstadkommer. (Boris)

Iakttagelsen leder till att Boris ser över sitt val och tvekar över om sociolekter ska finnas med i undervisningspraktiken framöver, vilket hindrar diskussioner om gemensamma frågor, språk och makt. Sociolekter som diskursivt innehåll kan då ses som alltför starkt klassificerat eftersom det för dessa elever inte erbjuds i skolans undervisning överhuvudtaget.

I Yvones undervisningspraktik läses faktatexter i samband med språkteoretisk undervisning. Texterna handlar om bland annat språkhistoria och sociolekter. Yvonne, som likt de flesta andra av lärarna, arrangerar språkteoriundervisningen som grupparbete, dvs i en svagt klassificerad arbetsform, har uppfattningen att hon som lärare skulle vilja ha en tydligare roll. Yvonne fortsätter trots allt med grupparbeten med motivet att 'eget ansvar' ändå någon gång måste introduceras. Hon positionerar sig således delvis mot en slags 'eget ansvars'-idé, samtidigt som hon anser att idén inte helt går att avfärda. Hon tänker allmänt att undervisning och bearbetning av texter borde ske steg för steg i en relativt hårt styrd undervisning. Så vill hon undervisa men eleverna skulle i ett sådant arrangemang tappa intresset och tycka att det var tråkigt, tänker Yvonne. Denna upplevelse kan tänkas begränsa elevers tillträde till den kunskap som avses.

Främjande för elevers kritisk-ideologiska läsning

Vad som å andra sidan ska ses som möjliggörande återfinns i att Bitte anger att hon i Samhällskunskap A-kursen ger elever möjlighet att själva välja ämnen för fördjupningsarbeten. I denna intressestyrning visar sig elever välja frågor om "barnsoldater, hedersmord, mycket sådana ämnen". Även när Stefans elever tränar att debattera, tillåts de välja de ämnesområden varifrån sakprosatexterna sedan skall hämtas. Följande ämnen kommer då upp, berättar han:

Då brukar eleverna själva få välja ämnen och vi hade *etnisk särbehandling*, och det är svårt att argumentera för men dom hittade en övertalningsdefinition där som blev *positiv etnisk särbehandling*. /.../. USA finns det exempel där man gett jobb där man kvoterat in svarta exempelvis på arbetsplatsen. Och vi hade några andra ämnen, vi hade *homooptioner* brukar alltid komma med. Vi hade, *polisens våldsanvändning* debatterades och något fjärde ämne hade vi också, ja just det *genteknik*. (Stefan)

En annan omständighet är att lärarna hänvisar till ett 'empowerment'-motiv, eller med andra ord, ett frigörande motiv. Susanne talar med särskild tillfredsställelse

om att vissa, tysta, flickor får en aha-upplevelse när de får läsa (eller främst höra) och medvetandegöras om hur språkliga genusskillnader har betydelse i offentliga sammanhang. Ylva vill uppmärksamma sina elever om den maktfunktion som finns i språket och i texter, och förmedla till eleverna att det handlar om:

... makt och vem har makten... att vissa har större makt och dom använder ett annat språk. (Ylva)

Intentionen är att eleverna sedan omsätter det i handling och kan använda argument som redskap, ”att dom kan debattera, att dom inte bara svarar ”ah, därför””. Bitte ser på svensklärares uppdrag överhuvudtaget som viktigt för att:

Så är det det här med att fostra, alltså att ge dom förutsättningar att delta i samhället. Då är det ju läsa, skriva, tala, att kunna ta del av det som händer i samhället, både att göra sig själv förstådd, men att förstå samhällsinformationen. Ja det här med samhällsmedborgare, jag tror att det målet håller fortfarande. (Bitte)

Att som Bitte nämner, ge elever möjligheter att vara delaktiga i samhälleliga sammanhang är ett framträdande motiv hos lärarna. De talar om att elever ska kunna hänga med i nyheter, ”att dom klarar att skriva vad samhället kräver av dom” (Betty) eller:

... om man inte kan uttrycka sig i det här alltmer teoretiserade samhället, det är väldigt viktigt att man kan göra sin röst hörd ur demokratisk synvinkel. (Bengt).

Sakprosatexter i undervisningen

När lärare gör ett urval av texter innebär det att de gör ett ”ett urval av det etablerade vetandet inom de ämnesområden som är aktuella” (Anward, 1983, s. 135), eller med andra ord, genom sitt urval bidrar de till rekontextualiseringen eller överflyttningsprocessen. Under den här rubriken kommer jag att uppehålla mig vid lärarnas textval. Jag kommer att definiera hur texterna är klassificerade och inramade. Likt i föregående del av det här kapitlet återges vilka texter lärarna berättat att de lagt till eller tagit bort under senare tid, dvs vad jag benämner modifieringar. Med detta avser jag att presentera resultatet ifråga om vilken textbredd elever möter och förskjutningar i denna textbredd.

Det sakprosamaterial som av lärarna beskrivs förekomma är att betrakta som varierat. Samuel säger att det ”spretar åt många olika håll”. Pedagogiska texter producerade just för skolbruk och just för svenskämnet diskursiva innehåll, dvs texter som har stark inre klassifikation, förekommer. Bland det diskursiva

innehållet finns i större utsträckning litteraturhistoriska texter än språkvetenskapliga eller filmvetenskapliga.

Märkbart ofta beskriver lärarna att man i svenskämnet också använder kompendier. Sådana kompendier visar sig exempelvis innehålla texter om språkhistoria eller övningar i att använda olika källor i datasalen. Denna företeelse beskrivs i gemensamma termer av att man ”plockar väldigt mycket” (Beata), att ”det har blivit mycket klistra och klippa” (Billy) eller att man ”knåpar” ihop (Samuel). Att ”plockat” material beskrivs förekomma i stor utsträckning pekar på att också texter som kännetecknas av svag yttre klassifikation ingår. Gränserna till sådana är här att beteckna som genomträngliga. Det faktum att texter ”plockas” ska dock inte självklart ses som att läroböcker, dvs böcker med stark inre klassifikation, avvisas. När lärare säger att de inte använder läroböcker, kan det mycket väl, enligt Reichenberg (2005), vara så att lärare ändå har använt material som är hämtat ur läroböcker och kopierat. Det är således, för att använda Hansens (2007) begrepp, ingen klar skiljelinje mellan ’kontextuella’ läromedel, dvs texter skrivna för annat än skolbruk och ’didaktiska’ sådana, dvs texter utarbetade med avsikt att användas i skolan. Beata använder en artikel som heter *Barnen kallar mig hora*, från början en autentisk artikel nu ingående i ett läromedel, medförande svag, yttre klassifikation.

Hindrande för elevers möten med sakprosatexter

Det framgår tydligt av lärarintervjuerna att faktatexter har en tillbakadragen plats i svenskämnets erbjudanden. Ylva säger så här en bit in på terminen, när jag frågar om den senaste faktatexten som man läst i A-kursen:

Jahadu (skratt) nu har dom haft estetvecka och så var det höstlov och ... /.../
Nej, jag kommer inte ihåg. Jag måste erkänna att jag inte kommer ihåg om vi har haft någon faktatext här ännu. (Ylva)

En annan av lärarna, Betty, beskriver förekomsten av sakprosaläsning i svenskämnet i sin helhet på gymnasiet på följande vis:

Att den är minimal, vad det gäller faktatextläsning. Det är nog mitt intryck. Det är ju när vi läser våra handböcker och lite grann i samband med förberedelser inför nationellt prov. Där kommer det ju en del och så någon artikel då och då, men jag tar inte upp mycket av deras böcker i karaktärsämnet och så. (Betty)

Läroböcker med sakprosatexter förekommer enligt lärarna i svenskämnet, men i mindre omfattning än i övriga ämnen. Vad som likaså är till den skriftbaserade

sakprosaförekomstens nackdel är att de intervjuade lärarna beskriver att en del av 'läsaktiviteter' försiggår utanför skolan, till exempel i museibesök. Bolla talar om värdet i en studieresa till Mårbacka. Lärarna på Bokskogsgymnasiet ger överlag en mängd exempel på mer långväga resor och kortare utflykter. Till exempel går, vilket Bosse återgett tidigare, elever till traktens å och Bivråksgymnasiet gör studiebesök på tidningen, Det innebär en svag yttre klassifikation för materialet, vilket ser ut att försvåra för elever att möta många specifikt skriftspråksbaserade texter.

Förutom att sakprosatexterna verkar finnas i liten mängd, ser de således ut att vara i avtagande. De modifieringar som har gjorts, där läroböcker valts bort, och andra valts till, pekar mot en mindre mängd sakprosa. För Y-eleverna har läroboken *Svenska spår*⁵⁷ nyss introducerats. Det är en bok som har minskat och koncentrerat sina faktatexter om författare till ett par stycken per epok, säger Ylva. Betty nämner också att läroböcker med faktatexter om litteraturteori har en tendens att minska i betydelse:

För mig är dom här litteraturhistoriska handböckerna viktiga, men jag har ju märkt att många kolleger tycker att det är nästan för kursivläsning, men det har det inte blivit ännu för mig. (Betty)

Det faktabaserade material som trots allt erbjuds eleverna, ser alltmer ut att förskjutas från det skrivna till det talade och till bilder. Belindas modifiering innebär att hon byter ut elevers läsning av skrivna texter mot att hon berättar för eleverna istället, när texterna uppfattas som svåra. Elever beskrivs av lärarna inte uppleva skolans sakprosatexter vare sig som lätta eller särskilt lustfyllda. Beata berättar om svårigheter som uppstår när elever blir "påtvingade" faktatexter och att det "blir ännu tyngre än om dom ska läsa en skönlitterär text". Stefan uttalar att elevers läsmotstånd mot faktatexter äventyrar klassrumsklimatet. Han uppmanar sina elever:

Ja, nu får ni dom här lektionerna, sätt er in i ämnet, ni ska vaska fram tre bra huvudargument, ni ska sätta er in i motståndarsidans argument och ja, det gäller att vara väl förberedd och så vidare. (Stefan)

Eleverna blir först glatt överraskade när de ska få debattera, berättar han, eftersom det är något de tilltalas av. Elever i år 5 och 9 i svensk skola säger generellt i en enkät att de tycker om svenskämnet och är förtjusta i "att framföra

⁵⁷ Leibig, Annika & Ahlenius, Monica (2004). *Svenska spår*. Bonnier Utbildning.

sina åsikter muntligt” (Skolverket, 2007c, s. 48⁵⁸). Lärarna uttrycker i intervjuerna överlag att de är måna om det goda klimatet, vilket indikerar att ett hinder uppstår. Det framkommer dock inte huruvida Stefan som en följd av motståndet undviker att låta sådan läsning bli innehåll i undervisningen.

Ett annat skäl för minskningen av sakprosatexter är att lärarna själva ställer sig skeptiska till läroböcker. Bolla säger att studiebesöken på Mårbacka ger elever chans att se Selma Lagerlöfs kläder, höra hennes röst och se hur författarnas liv inte bara existerar ”i gamla mossiga skolböcker”.

Andra faktorer tycks därtill minska mängden skriven sakprosa. Bolla vill ha presentationer av kaninhoppning från eleverna, hellre än texter återgivna utan bearbetningar, som till exempel sådana som de ”lånat av brorsan om Kennedy”. Studiebesök beskrivs av Boris som en följd av skolans (ökande) krav på omformuleringar av texter. Boris elever får gå till olika kyrkor och intervju, för med en sådan aktivitet avväris risken att elever tar någon annan elevs arbete från förra året, säger han. När lärarna vill undvika plagiaten eller det som kanske betraktas som alltför skolmässigt, trängs uppenbarligen sakprosatexter ut. En aktivitet som Stefan tagit bort är anföranden om Selma Lagerlöf. Istället för de muntliga framträdandena har han lagt till en *Ärligt talat*-övning där eleverna spontant presenterar sina film- och romanpreferenser. Denna modifiering från Stefans sida gäller undervisning som han möter eleverna med när de just börjat gymnasiet. Även de andra lärarna beskriver vad de väljer som inledande moment i gymnasiets svenskstudier. En framträdande idé är att noveller, personporträtt, produktion av berättande texter, myter och sagor passar bra inledningsvis. I Norberg-Brorssons studie (2007) började även högstadiets svenskundervisning med sagor. Det kan tyda på att olika så kallade skolstadier har samma logik i genreprogressionen och att varje stadium så att säga börjar om från början. Detta kan antas utgöra ett hinder för elevers vidareutveckling vad gäller att möta sakprosatexter.

När Yngves elever har muntliga (sakprosa-)presentationer om regissörer når de Godkänd-nivå genom att berätta filmens handling, trots att uppgiften efterfrågar mer. Yngve beskriver detta:

Ja, jag har gett dom massa punkter med regissör och skådespelare, slutet, genren och en del dom kan bre ut sig och jobba lite grann med det, dom tittar ”vad är en genre?” och ”vad har regissören gjort innan?” så det är allt. (Yngve)

⁵⁸ Enligt NU-utvärderingen, 2003.

Många berättar istället filmens handling. ”Vi får vara glada, tycker jag, om dom gör en god muntlig presentation”, säger Yngve, i det här fallet om en pojkklass. En sådan realistisk hållning kan ge eleverna kontroll över hur man når G-nivå men inte över hur man når de andra nivåerna. De ges signaler om att sakprosläsning om regissörer är förväntad, men inte nödvändig.

Sammantaget syns modifieringarna peka mot att elevers möten med, och vana vid, skriftspråksbaserad sakprosa minskar. Även då läsning av litteraturhistoriskt orienterade sakprosatexter sker, kursivt eller på djupet, upprätthålls en gräns till de sakprosatexter som har andra textuella och innehållsliga drag än dessa. Att (skriftspråksbaserade) sakprosatexter inte inbegrips eller har någon framskjuten plats i det ämne som har allmänna förväntningar på sig att vara läsutvecklande, innebär att elever ges begränsade möjligheter att utveckla redskap och strategier som följer specifikt med läsning av sakprosatexter.

Hindrande för elevers möten med de välskrivna texterna

I föregående avsnitt presenterades vad som kan tolkas som hindrande för elevers möten med sakprosatexter. I det här avsnittet är min intention att också återge vad som kan hindra elever att möta de *välskrivna* sakprosatexterna.

Ett hinder syns skapas i samband med att undervisningen organiseras kring undersökande arbetssätt. Lärarna beskriver att de varierar arbetsformer och att de är olika förtjusta i så kallat ’eget arbete’. S-lärarna som grupp verkar dock mena att ett mer självstyrt arbete är ganska vanligt förekommande. Boris talar i termer av att ”nu, när dom gör arbeten, som vi säger”, dvs med en markering av att detta är ett (tids)typiskt arbetssätt för hans skola. I ’vi’-formen ligger att det är en organisationsform som flera lärare har som inslag i undervisningen. Bolla talar om det egna arbetet som ”viktigare och viktigare” och att det hör till det ”nya gymnasiet”. Birger menar att sådana självstyrda aktiviteter är ökande som en följd av ”signaler”, oklart från vem. När Botilda säger att hon bestämmer över vilka faktatexter elever ska erbjudas, gör hon det med en lekfull bestämdhet och inbjuder med ett skratt intervjuaren att reagera. Hon förefaller medveten om att hon med sitt uttalande, som inkluderar föreställningen om att elever bör söka texter själva, bryter mot en gängse uppfattning.

Klassrummet är i ett undersökande arbetssätt inte den enda lokalen för kritisk läsning. Lärarna berättar att elever går till datasalar, mediatek, skolbibliotek eller kommunbibliotek. Klassifikationen mellan de olika lokalerna är svag. Dessa faktorer av svag klassifikation och svag inramning visar sig innebära en risk att elever inte möter de mest välskrivna texterna. Inte sällan beskrivs de

undersökande arbetssätten leda till att elever väljer Internet-texter. När Internet-texter med svag yttre klassifikation tas in, upplever lärarna att elever oavsett programtillhörighet inte möter de bästa texterna. Lärarnas erfarenheter är att elever istället hamnar på Lunarstorm (Birger) eller hittar texter på engelska som är vinklade (Sally), texter som är svåra och fragmenterade (Bitte) eller bedrägligt enkla (Bodil, Betty). När Stefans elever letar källor till en debatt, beskrivs det fria textsökandet hindra eleverna. De väljer, enligt Stefan, alltför svåra texter och kan inte utan lärarens ingripande, som består i att erbjuda en lärobok med en förmodat bra och diskuterande text, ta kontrollen över de användbara texterna.

En försvårande omständighet uppstår i de spänningar som finns i vem som är den ideala väljaren, eleven eller läraren, men också i att lärare och elever beskrivs ha olika kriterier på vad som är en bra text. Lärarna menar att eleverna uppfattar nättexter som lätta, roliga, kortfattade och populära (Betty), bekväma, sammanfattande med överblick (Samuel), enkla och färdiga där någon annan gjort jobbet (Bonnie) eller att de tillhör det som Birger benämner som deras naturliga värld. Istället vill lärarna förorda texter som är framställda för pedagogiskt bruk och som de uppskattar för att de är tillrättalagda med förklaringar och register (Bodil) eller som de texter i *ArtikelSök*⁵⁹ som beskrivs som utmärkta och snabbt kan hittas (Yngve).

Spänningen mellan lärarnas föreställningar om de goda texterna och elevernas verkar i mångt och mycket vara en fråga om texter i böcker kontra texter på Internet. Spänningen handlar egentligen inte om en strikt motsättning mellan att lärare förordar bokkällor och elever nätkällor. Den eventuella oenigheten består heller inte i första hand av att lärarna avvisar Internet-källor så länge de har vad Anward (1983) beskriver som karaktäristiskt för bruksprosan, nämligen en objektivitet genom sitt ”stöd av en betydande fond av förkunskaper” (s. 93). Tvärtom, lärarna är positiva till Internet-texter när dessa är producerade i det pedagogiska fältet, men är misstänksamma inför Internet-texter som inte är producerade för skolbruk. Lärarna talar om att de senare blir svåra för eleverna att hantera; Betty säger att det som läraren väljer håller sig inom några sidor, men att med andra texter blir det ”ju oändligt annars, den ena hänvisningen ger den andra och var ska jag sluta och när ska jag börja studera det här som jag har fått fram”. När lärare avvisar Internet-texter är det inte heller för att de ser risken för vilseledande nätsidor som särskilt stor. Lärarna ger exempel på fallgropar när de specifikt frågas om det, men säger att det är ovanligt att elever blir lurade. Sidor

⁵⁹ www.btj.se

som lärarna då uppger att de reagerat på är nazisajter om Engelbrekt och hans uppror (Susanne) eller en bild på "Saddam Hussein målad som Hitler" (Belinda). Uppgifter som att en författares mamma sysslade med häxkonst (Belinda) eller att "Carl Bildt är ordförande i moderaterna" (Bitte) nämns också. Vad lärarna emellertid tydligt avvisar är elevuppsatser från sidor av typen *mvplus*⁶⁰, en sida med uppsatsarbeten som vänder sig till gymnasieelever och studenter på högskolan.

När lärarna vill kontrollera texturvalet i stark inramning med syfte att låta eleverna möta de lämpligaste texterna, händer det att elever avvisar anvisade texter. Lärarna erbjuder så kallade bokvagnar och sidhänvisningar till böcker, men eleverna önskar, och ges möjligheten, att ändå göra självständiga biblioteksbesök, som i Boris fall, när de både lämnar bokvagnen och kommunbiblioteket för att istället åka till i grannstadens bibliotek. Stina säger om sina elever, som uttryckligen inte får välja texter på Internet, att de "går väl ut på Internet direkt i alla fall". Sally instruerar eleverna i starkt inramande formuleringar men i praktiken blir texturvalet ändå svagt inramat. Hon ger följande exempel från sin erfarenhet:

Jag brukar säga till dom så här att "ni får absolut inte använda Internet utan ni får bara använda böcker". För jag vill inte ha Internet, utan det tar vi när ni har letat igenom alla böcker och ni inte har hittat ett enda skvatt om det här ämnet i alla uppslagsböcker i hela biblioteket, då får ni gå ut på Internet. (Sally)

Bodil beskriver en liknande situation:

Jag fick för mig att dom måste läsa böcker, dom måste lära sig att titta i innehållsförteckningen, att söka fakta på det här grundläggande stadiet, men det var en otyglad klass som var svår att tygla, mycket svår (skratt). Så trots att jag sa att dom inte skulle lämna klassrummet och vara där vi hade vår bokvagn och söka, dom som hade valt kanske då dom grekiska gudarna eller grekiska dramer eller nåt sånt där, sprang dom ut i medieteket, och givetvis in på Internet och sökte och sökte och sen ... /.../ Nu är dom tvåor och vi har jobbat med språkkunskap nu och fortfarande säger jag att ni får inte dom två första veckorna gå ut och söka på datorn/.../utan ni får ha min bokvagn som vår bibliotekarie gjort i ordning. För jag måste faktiskt se att ni klarar att använda böcker utav både enklare slag men också lite mer avancerade. Nu är ni en B-kurs. /.../ Och dom smiter iväg för att hämta texter på nätet, för att kopiera det, dom tror att det är dom bästa. (Bodil)

⁶⁰ www.mvplus.com

Vid ett tillfälle ”sprang dom ut i mediateket, och givetvis in på Internet”, berättar alltså Bodil, som också uttrycker hur de ”smiter iväg”. Hennes elever ”sökte och sökte”. Stefans elever ”springer iväg utan sina läroböcker”. Sallys elever ”slänger sig över Internet” och Bolla vill kunna undvika att ”dom skall rusa ut i mediateket eller till någon datasal och bara sätta sig där”. Bonnies elever är ”ju väldigt pigga på att vara ute på nätet” och Betty märker ”ju att en del går lättare dit”, liksom Yngves elever som ”hellre” går dit. Av redogörelsen framgår att elever möter lärare som uttrycker sina reaktioner på texturvalet eller det geografiska valet i en regulativ diskurs, dvs där elevernas beteende hamnar i fokus. Här illustreras också att elevers aktivitetsgrad beskrivs som hög men att aktiviteterna inte leder till att elever ges tillfälle att möta de texter som är de ’bästa’. Det framstår som ett hinder att det inte heller är möjligt för lärarna att förhålla sig fria till idealet om elevers eget textval. Så sker trots lärarnas erfarenheter av vad som blir besvärligt och trots att de mycket medvetet talar om baksidorna av elevers eget textsökande. Lärarna beskriver exempelvis att elever som uppfattar skolarbetet som svårt allra helst väljer (och tillåts välja) att placera sig i datasalar.

En försvårande aspekt visar sig i lärarnas redogörelser av att elever vänder sig till andra elevers arbeten eller hemsidor på nätet. När eleverna använder en text från Internet skriven av exempelvis ”Olle Olsson 14 år i Mullsjö” (Yngve), tilltalas inte lärarna av ett sådant förfarande, eftersom det hindrar den auktoritet som lärarna menar att undervisningen ska representeras av. Tillgängligheten till nättexter framstår här som försvagande i negativ bemärkelse när syftet är att möta de ’bästa’ källorna. Funktioner för lärare och elever, och relationer mellan elever och elever, blir icke-distinkta.

Inramningen är alltså att betrakta som försvagad med avseende på att elever då och då beskrivs ges kontrollen över textvalet. Den svaga inramningen bör utifrån ovanstående tolkas som hindrande, såvida inte eleverna också vet hur de ska söka texter, vilka texter som är bra, eller anses vara bra, eller med vilka redskap som texterna ska läsas och kritiskt granskas, oavsett om detta sker analytiskt, integrerande, evaluerande eller ideologiskt.

Främjande för elevers möten med sakprosatexter

Ovanstående avsnitt om texter har visat hur kontrollen över ämnesval och textval ömsom ligger hos lärarna, ömsom hos eleverna. Denna omständighet är att betrakta som möjliggörande såtillvida att en medvetet försvagad inramning kan tänkas fungera intresseväckande för eleverna. I många avseenden stämmer

också lärares och elevers krav på en bra källa överens och det fria textvalet kan tänkas öka elevers engagemang. Därutöver presenteras i intervjuerna många situationer där lärarna planerar för en kombination av riktlinjer och frihet. Det ges åtskilliga exempel på kombinationer som ur inramningshänseende kan betraktas som att mellanstationer byggs. Botilda säger om faktatexturvalet att hon själv väljer texter för introduktion till ett arbetsområde, men att när elever gör grupparbeten om dialekter och sociolekter ”självklart så ordnar ju dom material själva då”. En annan kombination utgörs av att lärarna ger anvisningar om bestämda databaser att söka i. Sådana situationer konkretiseras i att Bonnie begränsar texturvalet genom att endast en Internetkälla får användas i urvalet. Stina och Susanne ser till att debattprogram på TV med svag yttre inramning förs in i undervisningen och att elever därefter får välja vilka debattprogram som ska användas.

Det skall klargöras att även när lärarna kontrollerar urvalet beskrivs eleverna ha möjlighet att påverka detta. Yngve understryker att han ofta väljer med hänsyn till elevernas önskemål. Här är inramningsvärdet att betrakta som starkt men med öppning för försvagning där elevers preferenser tas med i beräkningen. Urvalet anpassas inte bara till vad elever önskar utan också till vad lärarna bedömer som lämplig svårighetsgrad, ett faktum som likaså kan inkluderas i en mellanstation.

Som möjliggörande för att elever i högre grad bekantar sig med faktamaterial i talad eller bildbaserad form, kan ses att exempelvis Yvonne berättar att den nyinköpta läroboken utnyttjar många modaliteter, som både bilder och typsnitt. S-lärares modifiering handlar om att ha introducerat läroboken *Den levande litteraturen*. I den finns bra bilder och bra tillhörande filmer, säger de. Variationen kan fungera gränsöppnande till en ökad mängd möten med multimodalt material.

Främjande för elevers möten med de välskrivna texterna

Vid sidan av en viss skepsis mot läroboken kan också mer välvilliga uttalanden om den märkas. Lärarna beskriver att läroboken tillhandahåller anpassade texter för eleverna. Betty är positiv till den lärobok som hon använder i undervisningen och motiverar med att den är ”skriven av en van lärare”. Boris tänker att läroboken ändå är ”relativt objektiv”. Lärarna visar sig också ha den gemensamma idén att institutionellt producerade pedagogiska texter, som

läroböcker eller texter i databasen *Skolans artikelservice*⁶¹ är välskrivna och att en användning av dessa bistår eleverna i att möta läsbara texter.

När Boris elever arbetar med minoritetsspråk ges de anvisningar som ”det här pappret dom får innan, där tar vi ju upp var dom ska leta till exempel, på, vilka böcker ... och vi har ju skrivit också vilka sidor det står på”. I bokvagnen står dessutom läroboken och annat material, nämner Boris. Det kan betraktas som en hjälp för eleverna för att nå de mest användbara texterna. Ytterligare en omständighet som kan betraktas som främjande återfinns i Stefans exempel. När hans elever letar källor inför den debatt som är målet för undervisningen, och inte träffar på de källor som är mest relevanta för syftet, möter Stefan detta med att erbjuda eleverna en lärobok. Det är att bedöma som ett flexibelt fenomen, svagt inramat genom att elever ges kontroll över lärobokens diskussion om genmanipulation som av Stefan bedöms vara bättre än nättexterna.

Kommentar

I det här kapitlet har jag sammanställt lärares tal om undervisning av kritisk läsning av faktatexter, både när läsningen syftar till bättre läsning i sig och när den är medlet till kunskap om något. Lärarna har uttalat sig utifrån sina positioner som delansvariga för att utveckla kritiska läsfärdigheter och därmed bidra till rekontextualiseringen. De har skildrat hur de förverkligar sina idéer om läsundervisning utifrån sina föreställningar om denna. Det är rimligt att tro att lärarnas konkreta exempel också belyst faktiska händelser i undervisningen.

I översikten har situationer framkommit som är att beteckna som gränsstängande respektive gränsöppnande för elevers åtkomst till en utvecklad kritisk läsning av sakprosatexter. Hindren är av olika slag och står att finna i delar av lärarnas följsamhet för elevers reaktioner och i andra modifieringar. De står att finna i ämnets konstruktion och tradition, liksom i föreställningar om hur undervisningen bör organiseras och bedömas. Också lärarnas kompetens och elevers erfarenheter från tidigare skolgång skapar hinder.

Främjande är lärarnas mottaglighet för elevers behov och att de är beredda med interventioner när dessa behövs. De uttrycker också ett starkt engagemang i flera avseenden, inte minst i att skapa lustfylld undervisning. Starkt engagemang

⁶¹ www.btj.se

uttrycker de likaså i samband med sin roll som gränsöppnare för elevers möjligheter att delta i demokratin och i samhällsfrågor.

I nästa kapitel presenteras ytterligare aspekter av villkoren, bland annat för att bidra till läroplanens mål om likvärdighet.

KAPITEL 8

ANDRA OMSTÄNDIGHETER AV BETYDELSE FÖR UNDERVISNING I KRITISK LÄSNING

I föregående kapitel återgavs hur kritisk läsning av sakprosa, med utgångspunkt i lärarnas tal, hindras respektive främjas i undervisningen. Detta gjordes med analysbegreppen 'klassifikation' och 'inramning.' I senare delen av det här kapitlet övergår jag till att låta begreppen *horisontell* och *vertikal diskurs* träda fram. Där görs jämförelser av undervisning för S-elever och Y-elever. Jämförelsen syftar till att påvisa möjliga gränsöppningar och gränsdragningar och vad sådana kan tänkas betyda för elevers tillträde till, och fortsatta progression i, den vertikala diskursen. Kapitlet avslutas följaktligen med ett resonemang om utjämningsuppdraget så som det avtecknat sig utifrån lärarnas framställning. Den första delen av kapitlet ägnar jag dock åt en företeelse som i analysarbetet har framträtt som angeläget. Därefter kommer jag att problematisera området 'kritisk läsning' och vad detta ser ut att medföra i form av spänningar för klassrumsaktivitetens räkning.

Omformuleringar och plagiering

Under analysarbetet med lärarintervjuerna har en specifik läsföreteelse krävt min uppmärksamhet. Företeelsen har jag sett som svår att placera in i de fyra kategorier av kritiska läsaktiviteter som löper som dominerande aspekter genom den här avhandlingen, varför jag presenterar den femte här. Det gäller den påfallande betoning på, och förekomst av, aktiviteter som ställer krav på att elever omformulerar texter 'med egna ord' respektive ange källor. Lärarna nämner i intervjuerna frekvent företeelser som behandlar plagiering och källangivelser. När Bonnie undervisar i Svenska C-kursen, går hon med eleverna på studiebesök på den lokala TV-stationen där en av hennes väninnor arbetar. Det Bonnie lyfter fram är att TV-medarbetaren övertygar eleverna om det betydelsefulla i att ange källor:

Då berättade hon just det här hur viktigt det är att man anger sina källor och att hon inte kan stå i TV och säga någonting och låtsas som att det är hon som har tagit reda på det om hon i själva verket har läst det i en annan tidning. Så måste hon alltid säga i sändning ”uppger X-bladet” och så vidare. Och det har varit väldigt nyttigt. För då har dom sett någon, det är inte bara jag som tjarar om det utan då har dom sett någon i verkligheten och så journalist då. TV slår också ganska högt, även om det är lokal-TV. Det tycker dom är spännande och som hon säger: ”Jag skulle ju få sparken om jag hela tiden gjorde saker och sa att det var mitt eget, att jag hade hittat det själv”. Och det har funkad hemskt bra. (Bonnie)

Vidare berättar lärarna att de ägnar tid åt akademiska regler. Flera av dem talar om plagiering i termer av en akademisk etik. I den kommun som Bivårsksskolan tillhör pågår ett försök till kontinuitet mellan skolår. Även där har formalia och citatteknik behandlats. Man har på en kompetensutvecklingsdag, berättar Birger, tagit upp vad lägre stadier kräver i svenska, bland annat ”det där med citat”. Billy säger så här om projektet:

Vi har ett litet projekt här i x kommun som heter *Röda tråden*, där vi på något vis ska följa upp, ända från lägstadiet ända till gymnasiet, vad man lär sig i dom olika stegen. Till exempel vad vill vi att högstadiet ska kunna när dom kommer upp på gymnasiet. Och dom berättade ju att dom senaste åren ... Det här med Internet är ju inte bara av godo utan några lärare på högstadieskolan menar att en del elever menar att om dom tar ett arbete från nätet, lägger in det i ett Word-dokument, och sedan ändrar typsnitt ja då har dom gjort någonting. (Billy)

Betoningen på att följa akademiska etiska regler ger sig likaså tillkänna när lärarna talar om hur de följer upp och utvärderar textarbete. Detta görs inte minst som förberedelse för högskolans krav. Yvonne arbetar exempelvis för att sätta stopp för plagiat, eller med andra ord ”plankade” texter, och motiverar detta med att sådana inte skulle accepteras vid högskolestudier. Hon har i samband med en inlämnad elevrecension erfarenhet av att ha funnit ”den exakta kopian på nätet”.

Parallellt med en stark betoning på denna typ av aktiviteter, framträder att elevernas hantering av lästa texter bedöms på ett svagt inramat sätt. Eventuell plagiering kontrolleras exempelvis sporadiskt. När lärarna inte upplever att eleverna har frigjort sig tillräckligt från en ursprungstext, sker en slags stickprovsutvärdering. Boris elever får snabbt ta fram en källa som han slumpmässigt pekar på. Det kan också gå till så som Bonnie beskriver. Hon frågar elever om fraser som hon misstänker ännu inte är omformulerade, t. ex. en fras som ”nyliberalistiska eran i Thatcherstyret”. Även Birger ställer kontrollfrågor:

Jag har ju frågat dom någon gång när man har märkt att dom inte citerat utan dom har ... deras språk och man vet att det inte är deras språk. Det är klart, det kanske jag någon gång har kört, det här att jag helt enkelt plockat ut några ord och frågat: ”Vad betyder dom här orden?”. Och det är klart, då har dom ju tittat lite på mig, (Birger)

Birger berättar att han underkänner elevens arbeten om de inte innehåller en källförteckning och Belinda uppger att hon underkänner om elever har ”klippt och klistrat”. Så här säger Birger:

... att dom inte kopierar rakt av. Det är ibland fortfarande ett problem men vi är ganska många lärare som jobbar inom dom olika ämnena att få dom att förstå att, okej, dom får använda information bara dom gör det på ett korrekt sätt. Bara dom när dom citerar, att man följer dom regler som finns och det ... (Birger)

Detta utgör exempel på lärarnas kriterier. Ibland tar lärarna hjälp av *Urkund*⁶², ett verktyg, som på flera av skolorna lagts till som följd av Internet som innovation och som följd av elevens frihet över texturvalet. Friheten över texturvalet, inkluderat nättexter, leder således till ett ökat behov av kontroll. Kontrollverktyget *Urkund* används då för att identifiera plagiat i texter som elever skickar till sina lärare, och formulerar indirekt utvärderingskriterier i följsamhet till vad akademien förväntar sig. I sådana situationer tydliggörs för eleven att plagiering värderas lågt och eleven ges kontroll över vad som förväntas. Birger berättar:

Det har inte varit menat som ett fusk heller alltid. För dom tror också kanske det här att vi lärare vill ha ett visst språk av dom. Då tänker dom att då får dom liksom använda sig ... Men jag har sagt till dom att ”det är bättre att ni utvecklar ert språk och att ni höjer ert språk då upp till ... än att ni tar och hela tiden plockar någon annans, då är det ju inte ert språk ändå, det är inte er text eller det blir någon slags konstigt, men det blir inte i varje fall ert”. (Birger)

För att elever ska kunna sägas ha getts kontroll över förväntningarna behöver eleven emellertid också vara kunnig i att formulera med egna ord eller veta, som Birger säger, ”vad vi lärare vill ha”. Det hjälper inte *Urkund* till med. Det är väsentligt att notera med vilket eftertryck den här typen av aktiviteter syns ske i klassrummets undervisning. Det akademiska och journalistiska perspektivet på plagieringsbeivran öppnar endast gränser till den vertikala diskursen i ett smalt hänseende. Andra aspekter av kritisk läsning kan förmodas hamna i skymundan.

⁶² *Urkund* hör till en koncern där PressData AB och företaget PrioInfo Center AB ingår. Tjänsten undersöker huruvida texter är plagierade.

Spänningar kommer till uttryck

I kapitel 2 återgavs en översikt över kritisk läsning som fenomen och några spänningar i samband med företeelsen presenterades. Dessa spänningar tar sig också uttryck i klassrummet enligt lärarnas utsagor. I föregående kapitel återgavs flera typer av lässituationer som framstod som svåra för lärarna som grupp att uttrycka, men också för den enskilda läraren. Det handlade bland annat om vad det innebär att 'tänka själv'. Jag har här för avsikt att illustrera och göra ytterligare kommentarer kring sådana spänningar.

Ett svårfångat område tycks byggas av att lärarna inte vet hur de ska se på läroböcker och trovärdighet. Läroböcker möts av en skepsis eller favoriseras, ibland hos en och samma lärare. Billy som står för ett relativistiskt synsätt, hanterar gärna att varken läroboken eller läraren självklart ska ses som auktoriteter och att "allt inte är sant". Ylva låter förstå att kritisk läsning inte hör ihop med texter i läroboken, när hon talar så här om högstadiets undervisning:

Jag tror vissa SO-lärare håller på väldigt mycket med källkritik och att undersöka och just att dom läser tidningsartiklar om aktuella händelser och så medan andra inte alls har gjort det. Kanske bara haft läroboken då. (Ylva)

Citatet illustrerar en uppfattning att det är en åtskillnad mellan användning av lärobok och möjlighet att undervisa i kritisk-evaluerande aktiviteter. Beata gör implicit en analogi mellan faktatexter och reproducerande aktiviteter:

Och så därför som sagt, det kan ju också hänga ihop med att jag inte har jobbat så länge som lärare, och att jag kanske på ett sätt har dragit mig lite för att göra mycket uppgifter med rena faktatexter. Jag jobbar mycket med att få eleverna att tänka själva mer och motivera sina egna åsikter och vad dom tycker. Och kanske mer läsa en text och skriva vad dom tyckte om den istället för att leta upp fakta och skriva ner. (Beata)

Detta citat illustrerar en uppfattning att faktatexter och möjlighet för elever att tänka själv står i motsättning till varandra.

Parallellt med lärarnas antaganden om vikten av ett vetenskapligt förhållningssätt syns en motrörelse från några av dem. Ifråga om källkritik med rötter i en historieakademisk disciplin intar Yvonne följande ståndpunkt och problematiserar förväntningarna på en sådan kritisk läsning:

Och det är egentligen ganska nytt att dom här tankarna kommit upp och man kan inte egentligen lita fullständigt på något skriftligt material. Det känns som postmodernistisk teori som helt plötsligt bara ska kastas in i våra elever. Jag

menar, mina föräldrar skulle inte riktigt hänga med på det och det känns också som om det kräver abstrakt och kritiskt tänkande som man kanske uppnår när man är fyrtio år eller när man har gått en akademisk examen eller fått det, som man bara tror att det ska man kunna när man är sexton. För nånstans måste man ju först ha lärt sig att lita på saker innan man kan börja kritiskt värdera dom. Det måste vara någon period när man faktiskt litar på det som sägs, att vi kan lita på att det som står i läroböcker, det är nog ganska sant. (Yvonne)

Likt Yvonne som i citatet ovan säger att man också måste få lita på läroböcker och andra källor, går Betty i polemik mot en alltför stark orientering mot ifrågasättande, när hon blir tillfrågad om vad hon förväntar sig ifråga om elevers attityd till texter:

Ja ... är det faktatexter, så har jag ... då väntar jag mig bara att dom kan läsa in det och förstå det som står där. Inte kritiskt värdera eller något sådant för är det faktatexter, är det skolmaterial, så ska man inte behöva vara så kritisk. (Betty)

Bengt menar på liknande vis att det finns en överdriven tro på ett mer akademiskt och undersökande arbetssätt:

Så har man kanske en övertro på att många elever är universitets elever så att dom kan direkt samla in från massa olika källor, sammanställa med egna tankar och reflektioner och det tror jag är en övertro. Det tror jag naturligtvis är bra om man gör som vi gör, det sker en mognad så att när dom går ut härifrån gymnasiet bör dom kunna mer. Man ska inte tro att den lärare som inte sysslar med en typ av pedagogik eller didaktik är ... Jag tycker att katederundervisning är jättebra för vissa saker likaväl som jag tycker att man ska lära sig att använda olika källor, titta på dom och använda nätet. (Bengt)

I ett tidigare citat i föregående kapitel har presenterats hur Stefan ser en alltför relativistisk hållning som ett problem. Bosse resonerar om en aspekt som han upplever som svår:

När man för resonemanget så ... alltså, det är inte lätt att föra för det finns ju ljugande professorer och om man säger ”jaha, *punkt.gov* är den sann, är det sant som står där?”. Ja, det är det förmodligen i dom västerländska demokratierna, men om du hittar det nån annanstans kan det lika gärna vara lögn. Man får hela tiden komplicera och problematisera det för dom. (Bosse)

Bosse menar att det ju finns ljugande professorer och att det kan vara svårt att hantera det förväntade kritisk-evaluerande resonemanget. Att det tycks vanskligt för lärarna att uttrycka på ett distinkt sätt behandlar också Botilda:

Jag tror att elever idag tycker väldigt mycket överhuvudtaget och kanske om jag då jämför med hur det var när jag gick i gymnasiet för tio år sedan så tyckte vi nog inte lika mycket. Så på något sätt bör det väl finnas ett läraransvar där att man ska koncentrera sig på vad andra tycker också. Jag vet inte om det fanns ett större läraringripande när jag gick. Men idag så tror jag att vi på något sätt ska fostra eleverna till att tycka och tänka själva rätt mycket. Och då kanske man missar lite av den här biten att ta till sig vad andra tycker. Men då menar jag inte klassrumskompisarna, dom brukar man oftast delge sina egna tankar i klassrummet, men just kopplat till vad någon i någon källa tycker och tänker. Man borde kanske behandla det påståendet som finns i källan halva lektionstiden men det kanske bara blir en fjärdedel av lektionstiden för sedan kommer man in på vad dom tycker och tänker för dom är väldigt diskussionsbenägna kring sina egna tankar och erfarenheter. (Botilda)

Ett exempel på det svårgripbara hittas i att Billys elever säger “ja, men gud, startade verkligen andra världskriget 1939?”. Det är naturligtvis inbyggt i läsaktivitetens karaktär, och innebär således ofrånkomligen en problematik. Ett postmodernistiskt ideal kan utöver detta ha förstärkt det påtagligt bevärliga att hantera i skolan. Ongstad (2004) gör gällande att det postmodernistiska idealet som innebär att alla får göra sin egen tolkning, förstärker det trilemma som för läraren innebär att hantera subjektivitet, objektivitet och intersubjektivitet (s. 151)⁶³. Den kritiska läsningen utgör ett problematiskt område just för att en balans måste hittas, uttryckas av lärarna och förstås av eleverna, där ställningstaganden beläggs utan att kravet att luta sig mot en eller flera texter blir en slags ’hjärntvätt’.

Ett dilemma som visat sig i föregående kapitel handlar om att läraren pendlar mellan tillfredsställande av elevers lust och deras godtagande av det auktoritära. Varken det förra eller det senare är möjligt eller tillrådligt, hävdar Thavenius (1991, s. 59) som för ett resonemang om fenomenet kulturell friställning⁶⁴ i relation till läsning. Ytterligare spänningar beskrivs i de upplevelser lärarna har av att de med nödvändighet måste göra intrång i elevernas integritet. Sådana kan uppstå när trovärdighet behandlas:

Jag tror faktiskt att det är lättare att få dom att skratta åt en sån här bok inom skräplitteraturgenren än att skratta åt Expressen för Expressen läser ju mamma och pappa och mormor och kanske sväljer mer eller mindre. (Bolla)

⁶³ Ongstads resonemang härrör ur frågan om sanning och fiktion.

⁶⁴ Thavenius utgår från Thomas Ziehes forskning

En konflikt i samband med språksociologiundervisning beskriver Susanne:

Ja, det kan en del uppleva som ”vad är det för skillnad” och man får vara lite, man får passa sig lite så dom inte känner sig nedvärderade i sitt eget språk. Man får vara lite försiktig. (Susanne)

Det svåra för läraren handlar om att hantera frågorna på ett sätt som eleverna inte upplever som auktoritärt och kränkande, inte minst i frågor som är tänkta att leda till förändring i demokratisk riktning (Luke, 1998). Giroux (2000) påpekar att vad som krävs från läraren är en ”varsam auktoritet”, vilket Thurnbull (2000) hävdar inte är alldeles enkelt. Det är just att hitta den ”varsamma” auktoriteten som är det svåra, påpekar hon. Theule Lubienski (2004) ställer just frågan hur man ska kunna genomföra en synlig pedagogik utan att kompromissa med elevers känsla av trygghet. För den lärare som önskar undervisa enligt den synliga, radikala pedagogikens antagande om den gemensamma undervisningens betydelse, finns ytterligare en aspekt att ta hänsyn till. Klassdiskussioner löper risk att lyfta fram och göra de elever sårbara som inte delar den moraliska uppfattning som läraren representerar (Love, 2000). Det är dock inte orimligt att tänka, menar jag, att elever blir mindre sårbara i situationer när de hämtar belägg från andras texter än när de avkrävs intuitiva, moraliska värderingar.

Lärare om Svenska C-kursen och kritisk läsning av sakprosatexter

Kursen *Svenska C-muntlig och skriftlig kommunikation*, i fortsättningen kallad Svenska C, hamnar i förgrunden under den här rubriken. Det är en kurs som är obligatorisk för eleverna på Samhällsprogrammet och valbar för elever på Barn- och fritidsprogrammet. Få av de intervjuade lärarna kan dock påminna sig om att elever på yrkesförberedande program har deltagit i en sådan kurs. Därför kan kursen ses som starkt klassificerande mellan elever på olika program. Den översikt som följer över aktiviteter och texter som SP-elever men inte BF-elever möter, inleder därmed den jämförelse mellan programmen som jag utlovat i det här kapitlets början.

De mål som ställs upp i styrdokument återges först:

Tabell. 4 Översikt över vilka repertoarbredder som ska nås i Kurs *Svenska C- muntlig och skriftlig kommunikation* ifråga om kritisk läsning av sakprosa (från kursplaner, SKOLFS 2000:2)

Svenska C (Obligatorisk för SP, valbar för BF)	
Mål	
Aktiviteter	<p>Ha fördjupat sina kunskaper om texter och textupbyggnad</p> <p>Kunna på egen hand läsa och analysera texter, speciellt sådana som har anknytning till elevens studieinriktning</p> <p>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</p> <p>Kunna kritiskt granska och värdera argumentation och budskap i olika medier</p>
Sakprosamaterial	<p>Olika medier</p> <p>Olika källor, såväl tryckta som digitala</p> <p>Texter, speciellt sådana som har anknytning till elevens studieinriktning</p>

C-kursens läsaktiviteter

I Svenska C-kursen sker enligt lärarna tal-, argumentations- eller debattanalyser. Läsaktiviteter kopplas till retorik och debatteknik. Elever ges tillfälle att vara kritiska, se bakom texter och identifiera stilar. Utöver detta gör de jämförelser av olika sorters offentligt språk. Bollas elever jämför olika sociolekter:

Men sedan slutar man då med språket och ett kritiskt förhållningssätt till hur olika grupper i samhället betar sig. Vad kan man förvänta sig av språket i juridiska sammanhang, vad förväntar man sig av språket inom medicinen och varför låter det som det gör på kommunfullmäktige? (Bolla)

Denna jämförande aktivitet av kritisk-analytisk karaktär kan tänkas belysa för eleverna att olika språkliga koder används i olika offentliga sammanhang. Andra kritisk-analytiska aktiviteter uttrycks av ett par av S-lärarna vars elever gör analyser av debattprogram.

Kritisk-evaluerande analysfrågor i Svenska C-kursen kan ihop med en granskning av debattprogram enligt Susanne låta:

”Vad berodde det på att vi gillade den talaren och hur agerade programledaren?”.
(Susanne)

En kritisk-evaluerande läsaktivitet beskrivs ske när Yvones elever⁶⁵ gör en granskning av nyhetsrapportering:

Ja, bland annat nu så har dom fått i hemläxa att granska nyhetsrapporteringen, en grupp har fått dagstidning och en kvällstidningen och en nyhetsrapporteringen i TV. Och så lite frågor till det. Var i världen ifrån kommer dom flesta nyheter och det är ingenting som jag överhuvudtaget har kört i A- och B-kurs.(Yvonne)

Bonnie säger att hon tror att C-kursen gör eleverna kritiskt tänkande:

Och sedan så tror jag att dom får en annan syn på media, på medias roll i samhället och hur påverkade vi är av reklam och media. På så vis ser dom ju också på det på ett annat sätt.

Den kritisk-ideologiska läsningen är inte självklart framträdande i denna kurs. Däremot beskrivs kursen ha tydliga inslag av medvetandegörande karaktär via den granskning av offentliga frågor som har skildrats.

C-kursens texter

Ifråga om texter i Svenska C-kursen möter Sallys elever vad de ”läst i tidning, insändardebatt”. För övrigt uttrycker Stefan att det finns mindre av ”handfasta” texter. Skriftbaserade sakprosatexter ingår enligt lärarnas utsagor inte i någon större utsträckning i C-kursen. Talat och bildbaserat material förekommer dock. Sally talar om att hennes elever använder material som de sett på TV. Även Susannes elever använder debattprogram som källor. Källor som eleverna har valt är en amerikansk variant av debattprogram och TV4:s tidigare debattprogram *Svart eller vitt*. Sakprosa från vardagsrummet förs därmed in i klassrummet på ett sätt som innebär svag, yttre klassifikation. Bolla elever:

...tittar på språket i tingsrätten, vi tittar på språket i kommunfullmäktige, vi tittar på språket på teatern ibland, eller på en mäsas där någon försöker sälja nånting. (Bolla)

Bonnies C-kurselever möter lokal-TV som medium och talat faktamaterial därifrån:

Vi har varit på TV 4 här i X-stad för jag har en kompis som jobbar där och då har vi fått möjlighet att komma dit och vara med om en sändning på morgonen och titta på allt som händer och allt som sker bakom. (Bonnie)

⁶⁵ Yvonne undervisar en grupp med ledarskapsprofil, dvs en särskild inriktning av Barn- och fritidsprogrammet, som ligger närmre Samhällsprogrammet, enligt lärarna. Därför ges en Svenska C-kurs även på Yrkesgymnasiet.

Citatet pekar ut en situation där elever lyssnar på faktakällor om offentlig medieproduktion. Botilda har likaså varit med sina elever på studiebesök:

Vi var på någon förhandling, vi var på lokal-TV, TV 4, här borta. Dom fick se saker med sina egna ögon, komma utanför skolans värld på ett annat sätt än vad vi har gjort i A- och B-kurserna. Då kanske det har blivit något biobesök, någon utställning och så vidare. (Botilda)

Förhandlingen gällde ett misshandelsmål, berättar Botilda. Det tal- och bildbaserade materialet beskrivs hämtas från offentliga sammanhang.

Likvärdighetsuppdraget utifrån lärarnas beskrivningar

Samhällseleverna ser via sitt deltagande i Svenska C-kursen ut att delta i mer av analys, kritik och argumentation av texter som tillhör den vertikala diskursen och exemplet pekar ut en avancerad nivå av denna. Enligt Yvonne är exempelvis granskning av nyhetsrapportering något som hon inte hinner med i andra svenskkurser. Eleverna deltar också i aktiviteter som har metakunskaper som mål. Tillämpningar av begrepp och närstudier av sakprosa i olika former förekommer där.

Susannes elever väljer bland debattprogram som de kanske ser även på fritiden. Det fria textvalet där elever har beskrivits välja debattprogram av antagonistiskt slag, skulle kunna tala för att elever inte ges en förebild för hur man reviderar en fastslagen åsikt. Såsom händelsen beskrivs leder dock valet till en kritisk-evaluerande aktivitet där medias åsiktsskapande granskas kritiskt. Granskningen av debattprogram tycks medföra ett tillfälle att ta upp medias debattformer och åsiktsskapande i en avancerad argumentationsanalys. Denna sker tillsammans med läraren. Uppgiften övergår i en mer vertikal form av kunskap, där eleverna ges analysbegrepp för att på ett distanserat sätt förstå sina egna reaktioner på debattens innehåll och form. För kritisk-integrerande aktiviteter räknas kan textvalet därmed ses som främjande för elevers övergång från en horisontell till en vertikal diskurs.

Efter att ha återgett att C-kursen med sin karaktär av vertikal diskurs kan fungera gränsöppnande för S-elever, avser jag också att utifrån vad lärarintervjuerna visat presentera andra faktorer som skiljer de båda programtypernas undervisning åt. Först ger jag två exempel på hur den horisontella diskursen empiriskt kan förhålla sig till den vertikala. Billy redogör för hur han använder sitt

vardagsexempel om en fotbollsmatch eller ett discobesök som gränsöppnare för att tala mer vetenskapligt om andrahandskällor. Ett annat exempel återfinns i att Bolla hämtar en hel del motiv från en vardagskontext och illustrerar det i att alla elever som vill får:

... berätta om sin hund eller vandrande pinnar eller vad dom har gjort under sommaren och då menar jag träningsläger i fotboll eller nåt sånt eftersom vi har många idrottselever. Eller, vill dom inte lämna ut sig kan dom berätta om en bra bok och jag säger att jag vill inte ha nåt tråkigt föredrag som ni har lånat av brorsan om Kennedy eller någon sån. Utan jag gillar att höra om kaninhoppning och katter/.../ den gråvita katten som heter Putte och som sover i sängen, som dom egentligen älskar. (Bolla)

Bolla säger att hon såväl i första som i tredje årskursen väntar sig spontana muntliga presentationer med drag av horisontell diskurs.⁶⁶ Dessa båda exempel illustrerar två tillfällen, det ena där en start i en horisontellt präglad aktivitet går över i en vertikalt orienterad och en annan där inte så sker. Det visar hur relationen mellan den horisontella och den vertikala diskursen tar sig olika uttryck i två olika händelser.

Mer generella drag framkommer särskilt i några företeelser. Så kallat ”plockade” texter förekommer för samtliga elever, men nämns i mindre utsträckning av S-lärarna. Ibland nämns att BF-elever och SP-elever läser en litteraturhistorisk epok på lika sätt, men att skillnaden ligger i kvantitet, dvs att BF-elever läser färre texter. Billy använder Martin Luther Kings tal och ett tal om kvinnors rösträtt, troligen i skriven form, främst för SP-eleverna, medan han ibland tagit något lättare för BF-eleverna, nämner han. Som gemensamt för de båda programtyperna har tidigare pekats ut den betoning på det personliga som kännetecknar en del av undervisningen i svenska. Skillnaden mellan S- program och Y-program är att Y-eleverna i något större utsträckning har beskrivits möta existentiella och emotionella teman som *Kärlek* och *Att vara ung*. Att vända sig inåt till sig själv och till sina egna erfarenheter för att fundera över vad mod är eller varför unga män oftare än unga kvinnor vinner talangjakter kan ses som otydliggörande för att det är kvalificerande att rådfråga eller integrera sakprosatexter i den vertikala diskursen. Ett annat drag är att elever som går Samhällsprogrammet har lärare som i mindre utsträckning uttalar sig om att de behöver vara flexibla mot förkunskaper. Därför försvagas inte inramningen av

⁶⁶ Därtill arrangerar hon också studiebesök för att studera det offentliga talade språket, dvs en aktivitet med placering i den vertikala diskursen.

tempot. Det kan gynna S-elever på så vis att tempot hålls uppe, men också missgynna för dem som har svårt att följa med i övergången mellan grundskola och gymnasium. Lärarna uttrycker till viss del idéer om att det är Samhällsprogrammets elever som ska läsa vidare, men Belinda påpekar särskilt att det inte är ovanligt att Barn- och fritidsprogrammets elever läser vidare ”till alla möjliga olika saker”.

Till förra styckets översikt över lärarnas föreställningar och deras beskrivningar av hur de lägger upp undervisningen på lika och olika sätt, vill jag lägga ett resonemang om kurssammansättningen. Via denna syns en gräns dras för elever på yrkesförberedande program till de sakprosaaktiviteter som är placerade i historieämnet, dess påbyggnadskurser och i samhällskunskapsämnet. Y-eleverna läser inte någon obligatorisk historia, vilket medför en skillnad mellan programmen. Andra teoretiska kurser ger stöd åt läsningen i svenskämnet, vilket då främst gynnar elever på studieförberedande program, menar Bodil. S-eleverna läser påbyggnadskurser, både i historia, religion och samhällskunskap. I de påbyggnadskurser i till exempel historieämnet som främst Samhällsprogrammets elever deltar i, sker också aktiviteter för argumentationsanalys och värdering med hjälp av begreppen ’samtidighet’, ’tendens’ och ’beroende’. Begreppen är specialiserade och därmed att betrakta som en möjlig väg in i den vertikala diskursen. Övriga gymnasiekurser har därmed framträtt som bidragande till att särskilt ge elever på studieförberedande program redskap av specialiserad art. Med avseende på den gemensamma kursen *Projektarbete*, säger Beata om de yrkesförberedande programmets aktiviteter:

Där kanske det ändå inte relateras så mycket till det här med källkritik för många gör ju en praktisk uppgift: ”Jag ska snickra ett halvt garage” eller vad det kan vara./.../ Då är det ju mer att man själv skriver ner hur man går tillväga och man kanske inte använder sig av ett skrivet material och relaterar det så mycket till det som man själv har utfört för arbete. (Beata)

Annat som beror på kurssammansättningen är att de offentliga texterna och en kritisk behandling av dessa är starkt klassificerade och inte blir åtkomligt förrän i Svenska C. Att Svenska C-kursen framstår som en kurs som inte ”spretar åt alla håll”, skiljer den från de två andra gemensamma svenskkurserna, dvs A- och B-kursen. Den är alltså starkt klassificerad på ett sätt som kan öppna för en systematik i läsaktiviteter inom kursen. Gränsen till det som erbjuds i Svenska C-kursen är att betrakta som svärgenomtränglig; den är formellt och på en retorisk nivå öppen i talet om valbarhet i kurser men i praktiken stängd. C-kursen leder enligt analysen S-eleverna längre i den vertikala diskursen progression ifråga om

vana vid sakprosa som är mer formell och som har därtill hörande språkliga karakteristika eller som syftar till att ge kunskap om offentliga frågor och omständigheter som är att betrakta som tillhörande en vertikal diskurs.

Sammanfattningsvis framkommer gränsdragningar mellan de olika programmen genom att elever beskrivs möta olika bredd av texter och aktiviteter. Textrepertoaren och aktivitetsrepertoaren syns vara smalare för Y-programmen.

KAPITEL 9

NATIONELLA PROVET SOM UTVÄRDERARE AV KRITISK LÄSNING

Det nationella provet är en delaktör i överflyttningsprocessen. I det här kapitlet återges hur provet möter uppdraget att elever via skolan ges tillträde till läsaktiviteter tillhörande den vertikala diskursen. Jag presenterar likaså vilka föreställningar om elever som proven ger uttryck för. Slutligen diskuterar jag provets bidrag till skolans uppdrag om likvärdighet.

I ämnet svenska utvärderas läs-, tal- och skrivförmågan, i det nationella prov som genomförs i slutet av Svenska B-kursen, antingen i år 2 eller 3 på gymnasiet. De nationella⁶⁷ proven i svenska för gymnasiet har delvis haft samma karaktär under de senaste decennierna. Elever har kunnat välja bland flera uppgiftsämnen i en skrivuppgift och läsförståelsen har prövats på olika sätt. Under 80-talet fanns till exempel ett läsförståelseprov på texthäftets innehåll, där läsningen prövades i poänggivande frågor. Så görs numera också i provet för år 9. I gymnasiets prov har *användningen* av texter i gymnasiets prov blivit viktigare och provet ”har detta läsförståelsekrav inbyggt” i skrivuppgifterna, enligt Östlund-Stjärnegårdh (2006, s. 32).

Jag kommer återkommande att hänvisa till Skolverkets resultatredovisning (2006) över just det studerade provet, dvs provet för vårterminen 2005. Rapporten bygger på ett större kvantitativt material med elevresultat och lärarenkäter. Jag kommer också upprepat att presentera citat från lärare som deltagit i min intervjustudie, om hur de och eleverna förhåller sig till provet.

⁶⁷ Tidigare: de centrala proven.

Provets syfte

I instruktionshäftet, som kommer från det officiella fältet, beskrivs provets allmänna syfte vara att ”pröva elevers språkliga förmågor och ge en allsidig bild” (Skolverket 2005, häfte 1, s. 3). Syftet för läsning uttrycks:

Att läsa texthäftet och förstå innehållet så att man kan använda andras tankar i sin muntliga presentation och i sitt skrivande. Särskilt A-uppgiften kräver att eleven har läst och tagit till sig textmaterialet. (Häfte 1, s. 9)

Genom sitt inslag av att ”använda andras tankar”, bedömer jag att provets syfte är att pröva den *kritisk-integrerande* aspekten av läsning. Östlund-Stjärnegårdh (2006) säger att den vane skribenten förväntas kunna läsa texthäftets texter kritiskt. Ett exempel som Östlund-Stjärnegårdh anger är att en elev har reflekterat över en 20 år gammal texts eventuellt bristande aktualitet och trovärdighet, dvs gjort en iakttagelse av kritisk-evaluerande art. Även sådana kritiska läsaktiviteter kan således ta plats.

Provet

Det nationella provet består av tre delar som är obligatoriska för alla skolor i Sverige att utföra. De tre delarna kommer att presenteras var för sig i det här kapitlet. Skolverkets rapport (2006) visar att endast 74 % av skolorna trots obligatoriet genomför alla tre delar. Att inte alla delarna görs, stämmer med den bild som ges av de lärare som jag intervjuat. På Y-skolan verkar alla tre delprov genomföras liksom på två av B-skolorna. På Bokskogsgymnasiet varierar det och på Studiegymnasiet verkar främst två av de tre delproven ingå.

Texthäftet och sakprosa

Som förberedelsematerial för provet används ett texthäfte, där alla texter samlas under en tematisk rubrik. Det prov som var mest aktuellt vid tiden för insamlingen av empirin, hade temat *Vida världen* och hade genomförts terminen innan intervjuerna gjordes. Mina frågor har rört nationella provet överlag, men har både av mig och lärarna ofta exemplifierats med *Vida världen*-temat.

I texthäftet ingår olika texttyper; tidningsartiklar, noveller, krönikor och dikter bland mycket annat. Utöver de 18 texterna finns 22 bilder. Texthäftet erbjuder flera faktatexter. Dessa kännetecknas dels av stark inre klassifikation och hämtas från svenskämnets diskursiva domäner, dvs film, litteratur och språk, dels av svag yttre klassifikation i och med att texter också hämtas från områden utanför

ämnesdomänen, till exempel i en text om tropiskt timmer. Rapportförfattarna skriver att det ”är en delikat fråga” att göra valet av texter (Skolverket, 2006, s. 8). Garne (2003) kommenterar provets, och kanske svenskämnets, textbredd:

Målet är naturligtvis att provens innehåll ligger i linje med skolans demokratiska uppdrag och medlet är en brokig mångfald texter, medvetet komponerad, intresseväckande, ibland provocerande och alltid läsvärd. Uppgifterna karakteriseras av bredd, ger utrymme för reflektion och ställningstagande samt för kvalitativt varierande svar (2003, s. 109).

På nästa sida har jag sammanställt texterna i *Vida världen*-häftet och gett en kommentar till de texter som jag betraktar som sakprosatexter, eller som i gränslandet av sådana. Där inkluderas även det som Englund (1991) kallar faktatexter med konstnärliga anspråk, såsom reseskildringar. Jag ser recensionen som hörande till den gruppen också.

Tabell 5. Texthäftets fördelning av texter; sakprosatexterna preciserade

Texttyp	Antal	Beskrivning	Min kommentar
Dikt	5		
Utdrag ur roman	2		
Novell	1		
Recension	1	Från www.moviebox.se	Längre recension, dvs tolkande text
Tidskriftsartikel	2	<i>28 dagar senare</i> (2002) ur <i>Sveriges natur</i>	Artikel med betydande inslag av narration och repliker
Tidningsartikel	4	Ur <i>Chili</i>	Resedagbok av kronologisk, narrativ och informell karaktär
		Ur <i>Svenska Dagbladet</i> Slangspråk söker gemensam etikett	Resonerande och utredande språkspalt skriven av språkforskare
		Ur <i>Dagens Nyheter</i> Medaljer har alltid gått att köpa	Argumenterande sportkrönika
		Ur <i>Upsala Nya Tidning</i> På väg mot Mars	Ledare
		Ur <i>Dagens Nyheter</i> Science fiction och fantasy	Utredande kulturtext ingående i en serie kallad SF-skolan
Utdrag ur SOU	1	Mål i mun- förslag till handlingsprogram för svenska språket	Utredningstext, ej så informationstät
Redovisning	1	<i>Tropiskt timmer. Var kommer det från och vart tar det vägen? En redovisning för WWF Sverige med stöd från Sida</i> (från Internetsida)	Informationstät text med vetenskapligt språk, innehåll och layout. Diagram och tabeller.
Utdrag ur ordbok	1	<i>Förtortsslang</i>	Icke-löpande text

Yvonne, som är en av de lärare som intervjuats för den här avhandlingens räkning, bedömer att hennes elever tilltalas av skönlitterära och konkreta texter. En sådan text ur föregående provs texthäfte var den om ”en fjät med en orm i Saharas öken”⁶⁸. Dikter kan däremot vara svåra, säger hon, och faktsäckade texter och statistik är allra svårast. Förra årets text om regnskogen⁶⁹ tyckte hennes elever var ”urtråkig, jättesvår”. När jag frågar om texten *Medaljer har alltid*

⁶⁸ Ur den skönlitterära boken *Ebenholts* av Ryszard Kapuściński.

⁶⁹ Avser faktatexten *Tropiskt timmer*.

gått att köpa, en text om OS-stjärnor som blir köpta till olika länder, säger Yvonne:

Dom elever som var idrottsintresserade, dom fastnade för den och det var inte alltid dom duktigaste utan ... men på något vis, intresset gör att man kommer över svårigheterna för den var ju kanske inte helt superenkel. (Yvonne)

Hennes elever valde den mer debatterande, förklarande sporttexten om idrottare som köps och säljs mellan länder, men Yvonne menar att texten var lätt att missförstå. Några av Yvannes elever missuppfattade och trodde att författaren tyckte något ”där han framställde väl motsatsen”. Författaren i texten visar sig driva tesen att det är helt acceptabelt att idrottare ställer upp i OS för olika länder varje gång, en något oväntad hållning.

Sally beskriver att hennes elever först läser dikter och texter som är ”lättare” och ”inte så seriösa”. Eleverna tycker att faktatexter är svåra, inte minst vetenskapliga texter, vilka Sally och hennes elever därför läser tillsammans inför provet. Lärarna menar sammantaget att eleverna helst väljer skönlitterära och konkreta texter. Skolverkets rapport (2006) återger en studie av vilka texter som lockat flest elever i samband med den mest populära skrivuppgiften. Denna uppgift har krav på en skönlitterär referens. Novellen *Flower Power* av Ninni Holmqvist visar sig ha varit den mest använda. Slutsatsen som dras kring textens dragningskraft är att många elever har erfarenheter av det som texten behandlar:

Flickan i novellen har inte som de nya klasskamraterna blommiga byxor och får därför inte vara med och hoppa gummiband, men hon är stark och säger ifrån och tar sig på så sätt in i gemenskapen. (Skolverket, 2006, s. 8)⁷⁰

Delprov A och kritisk läsning

Delprov A är en tidsbegränsad kortare uppgift, som leder till en skriven text av mindre omfång. Provkonstruktören nämner som uppgiftens första funktion att ”elevens läsning av texthäftet” provas⁷¹. Den kräver störst närhet till texterna. ”Särskilt A-uppgiften kräver att eleven har läst och tagit till sig av textmaterialet” (s. 9), säger instruktionen. Här finns tre varianter för läraren, lärarlaget eller skolan, att välja bland; *Världens texter*, *Världens bilder* och *Lektyr på väg*. Det första ämnet ber eleverna att ur texthäftet välja och sammanfatta ”ett par läsvärda

⁷⁰ De som valt den svårare skönlitterära texten av John M. Coetzees tenderar att ha nått högre betyg, enligt rapporten.

⁷¹ De andra funktionerna är att man prövar formuleringsförmågan ifråga om att uttrycka sig ”kort och koncist” samt att utgöra ett led i skrivprocessen.

texter som passar i ett tidningsnummer med temat *Vida världen*⁷². Där finns inget genrekrav på de efterfrågade texterna och man styr inte mot en aktivitet där faktatexter används. De två övriga varianterna är inriktade på skön-litteratur respektive bilder. Uppgiftsalternativet där elever skriver om bilder erbjuds sedan några år, vilket legitimeras av att 'det vidgade textbegreppet' präglar kursplanemålen för svenskämnet (Skolverket, 2006, s. 10). 'Det vidgade textbegreppet' står för att texter kan utgöras av såväl bilder som tal, vid sidan av det traditionella skriftspråkliga textbegreppet.

82 % av skolorna i Sverige gör A-delen (Skolverket, 2006). Bland de intervjuade lärarna uttrycker Samuel att "vi" inte gör den, vilket jag tolkar som att en större lärargrupp avstår. En del av lärarna gör A-delen delvis. Boris samlar inte in provet utan ger eleverna bedömningsmaterialet så att de rättar sig själva eller "grannen", eftersom "det är ett fruktansvärt jobb vi har med det, det är hemskt". Bonnie både gör delprovet, rättar det och lämnar tillbaka det innan den större B-uppgiften och Bengt gör delprovet eftersom han "gör som dom säger".

De lärare som intervjuats för den här avhandlingen beskriver A-provet som lätt. Bosse säger att "den är bra som förberedelse, det är ett litet pytteprov ungefär". I rapporten (Skolverket, 2006) kan man också läsa att större andelen lärare främst ser uppgiften som en allmän förberedelse för resten av provet. Färre, 44 % av lärarna menar att uppgiften mäter läsförmågan. Här finns en diskrepans mellan provkonstruktörerna och lärarna. De förra menar att just denna uppgift mäter läsförståelsen, medan lärarna till mer än hälften inte tycker att den gör det. Lärarnas uppfattning att uppgiften inte mäter läsförståelsen kan vara missvisande. Betty som själv har gjort övningen tycker att den är bra, och har märkt att "det kräver rätt mycket bladdrande och bra läsning".

Den första varianten *Världens texter* har valts av 489 stycken av de elever vars texter har sänts in till provgruppen, medan *Världens bilder* har valts av 117 och den tredje *Lektyr på väg* av 185 (Skolverket, 2006). A-provet finns i tre valfria varianter och lämnar fältet i en svag inramning öppet för textval. I rapporten redogörs för att Sveriges lärare inte tycker att den skrivuppgift som bygger på bilder eller ren skönlitteratur är lika lämplig som de övriga två. En annan tolkning skulle kunna vara att lärarna vill ge sina elever så många texter som möjligt att välja bland, vilket just versionen *Världens texter* gör.

⁷² Finns som bilaga i informationshäftet.

Delprov B och kritisk läsning

Informationshäftet till lärare anger att B-provet⁷³ går ut på ”att skriva en längre text med inslag av utredande, analyserande, diskuterande och/eller argumenterande oftast med anknytning till stimulanstexter” (s. 9). Eleverna får där välja en av nio uppgifter av uppsatskaraktär. På nästa uppslag ges en översikt över uppgifterna för våren 2005 i enlighet med kategoriseringar från det norska provprojektet (Berge, 2005) som i sin tur tar utgångspunkt i en typologisering hämtad från IEA-undersökningar⁷⁴.

Provets uppgifter hamnar relativt ofta i ett sakorienterat temaområde, med bland annat argumenterande uppgifter. Kulturkontexten är övervägande offentlig och eleverna uppmanas att skriva för en bred allmän läsekrets. Det är trots detta inte de gemensamma, samhällliga frågorna som är mest i centrum. Uppgifterna visar sig ha en förskjutning mot det personliga, där egna upplevelser och nära relationer till platser och verk efterfrågas. Bodil är kritisk till att källor inte krävs och beskriver hur ämnena har en väl personlig karaktär:

Jaa, du ska skriva om ett smultronställe i en turisttidning. Och du skriver om ett sommarställe, du skriver om fjällen du åker till och det blir ju bara en egen upplevelse. (Bodil)

Den uppgift som Bodil nämner, den om ett smultronställe låter i bedömningshäftet så här:

B 5 Hit måste du komma/Mitt smultronställe

För ett godkänt betyg krävs det att lösningen innehåller en beskrivning av en plats i Sverige, en motivering till varför platsen tilltalar eleven och varför läsaren också ska besöka den. En väl godkänd lösning innehåller en personlig och läsvärd beskrivning och motivering samt är engagerande och språkligt välformulerad. Eftersom uppgiften inte kräver textanvändning eller djupare analys begränsas betygsskalan.

Provet är alltså konstruerat enligt en svag inramningsprincip så att elever ges möjlighet att välja till eller välja bort faktatexter. Att uppgiften inte kräver att texter används gör att den inte är att betrakta som en *kritisk-integrerande* läsåktivitet. Det finns även uppgifter som är av en annan karaktär:

⁷³ Det är detta delprov som får störst betydelse vid viktningen inför det sammanvägda betyget.

⁷⁴ Presenteras av Goman, Purves och Degenhart (1988), Purves (1992).

Tabell 6. Karaktären på B-delens uppgifter

Uppgift och genre	Andel elever i procent	Kultur kontext	Efterfrågad referens	Överordnat syfte och temaområde
<i>På okänd mark/Möte med nya miljöer</i> Essä	21	Konstprosa	Eget exempel samt jämförelse med skönlitterär skildring	Att förmedla känslor "hur det kan kännas att för första gången möta en ny miljö – en ny arbetsplats, en ny stad eller ett nytt land" Livsfas Att informera (och ge goda råd) Nära relationer; personligt möte
<i>Ute i världen/Vida världen</i> ⁷⁵ Artikel	10	Offentlighet (artikel i ungdomstidning)	Egna erfarenheter samt gärna jämförelse med texthäftets informella reseskildring och roman	Att informera: Nära relation till bok/film
<i>Overkliga världar/Lockande världar</i> Artikel	10	Offentlighet (artikel i tidskrift)	Presentation av två fiktiva böcker, inget krav på anknytning till texthäftet	Att informera: Nära relation till bok/film
<i>Språk bygger broar</i> Manus till tal	10	Offentlighet (på egna skolan)	Fakta från texthäftet, t.ex. utredningstext	Att informera, argumentera, redovisa. "Beskriv dina egna kontakter" Att "beskriva sina egna upplevelser" Sakorienterad. Mindre nära relationer med människor utanför Skandinavien

⁷⁵ Kan ej ge MVG

Hit måste du komma!/Mitt smultronställe⁷⁶ Föreningsbok	18	Offentlighet Bidrag till föreningsbok	Egna erfarenheter. Inget krav på texthäfte	Att beskriva, locka Nära relation till plats
Andra världar-behöver vi dem?/ Dyra rymdfärder-värt att satsa på? Debattartikel	10	Offentlighet (en gemensam svensk fråga) i tidskrift	Exempel, fakta eller synpunkter från texthäftet Ledare, bilder	Att argumentera Sakorienterad
Vilket land tog guld?/Att tävla för sitt land Debattinlägg	9	Offentlighet (i dagstidning)	Texthäftet Sportkrönika – bilder och bildtexter	Att presentera, diskutera och argumentera "en hel del egna synpunkter" Sakorienterad men inte decentrerad
Rädda regnskogen! Debattinlägg	8	Offentlighet (webbplats)	Fakta från texthäftet till stöd för argumentation, redovisningen om tropiskt timmer	Att argumentera, presentera, föreslå Sakorienterad Globalt; lokalt
Språket lever! Manus till radioframträdande	4	Offentlighet (Sveriges radio)	Exempel och synpunkter från texthäftet <i>Mål i mun, Förortsslang,</i> språkspalten	Informera och resonera "vanliga människor tala om sin syn på språkets utveckling" Sakorienterad

⁷⁶ Kan ej ge MVG.

B 8 Rädda regnskogen

I ett godkänt debattinlägg ska eleven presentera något argument för att den tropiska regnskogen måste räddas och stödja detta med fakta från texthäftet. Eleven ger något förslag på vad hon anser kan göras för att rädda regnskogen. För *Väl godkänd* krävs en övertygande argumentation som får stöd av en intresseväckande presentation av fakta. Förslagen till åtgärder är välformulerade och relevanta. Betyget *Mycket väl godkänd* får en lösning med en angelägen och välunderbyggd argumentation där eleven kompletterar sitt personliga ställningstagande med ett vidare perspektiv. (Bedömningshäftet)

Provet erbjuder således texter och uppgifter med ett självspelande drag men också sakprosatexter och sakprosauppgifter som kräver referenser till andras texter, representerande två olika skrivideologier.

Delprov B, som är det större tidsbegränsade skriftliga provet görs på alla intervjuade lärares skolor och av 93 % av rikets elever (Skolverket, 2006). Det är det delprov som lärare kritiserar minst. Stina berättar att de anser att provkonstruktörerna alltid lyckas ligga ”rätt i tiden”. Bosse tycker att uppgiftens kommunikativa drag gör att ”den är inte så dum”, eftersom det prövar vad han benämner vara ett mer journalistiskt skrivande. Skolverkets rapport anger hur lärare i allmänhet har värderat uppgifterna:

Tabell 7. Lärares bedömning av uppgifterna (Skolverket, 2006)

Ämne	Andel som ansett uppgiften välvald (i %)	Efterfrågad läsreferens
Hit måste du komma/Mitt sommarställe	66	Egna erfarenheter, inget krav på texthäftet
Ute i världen/Vida världen	63	Egna erfarenheter samt gärna jämförelse med texthäftets informella reseskildring och roman
På okänd mark/Möte med nya miljöer	62	Eget exempel samt jämförelse med skönlitterär skildring
Vilket land tog guld?/Att tävla för sitt land	52	Använd texthäftet, sportkrönika – bilder
Språk bygger broar	50	Hämta fakta från texthäftet, till exempel utredningstext
Rädda regnskogen	50	Presentera fakta från texthäftet till stöd för din argumentation, redovisningen om tropiskt timmer
Överkliga världar/Lockande världar	46	Presentera två böcker, inget krav på anknytning till texthäftet
Språket lever!	44	Hämta exempel och synpunkter från texthäftet Mål i mun, Förortsslang, språkspalten
Andra världar-behöver vi dem?/Dyra rymdfärder – värt att satsa på?	43	Hämta exempel, fakta eller synpunkter från texthäftet Ledare, bilder

Lärare verkar inte ha fastnat för de ämnen som är mer offentliga och distanserade.

De två uppgifter som fått högst värde på omdömet 'olämplig' är uppgifterna *Språket lever* med 8 % och *Språk bygger broar* med 7 %⁷⁷. Detta är något förvånande eftersom språk teori är en diskursiv domän i svenskämnet, dvs har stark inre klassifikation. Att svenskämnets innehåll skulle prövas är också något som lärarna beskriver att elever förväntar sig, även om läraren Bosse värjer sig för vad han kallar "nej fan, det blir ju sådan här Thatcher katalog över vilka författare man ska ha läst, det går ju inte".

Mitt smultronställe respektive *Rädda regnskogen* representerar två typer av ämnen som lärarna menar attraherar olika elevgrupper. Bengt beskriver somliga ämnen som "en flirt" med vissa elever eller som ett "försök till anpassning till dom icke studieförberedande programmen". Det bekräftas av Skolverkets rapport (2006). Bidraget till en fackbok *Hit måste du komma/Mitt smultronställe* har valts av 18 % och de "lockar framförallt elever på mer yrkesinriktade program" (s. 13). Bolla uppfattar att den typen av ämne, *Mitt smultronställe*-texten, attraherar "många" elever:

Sen är det väl också så att, under dom sista åren så brukar det ju finnas med ett fritt ämne utan hänvisningar och man märker ju att många elever flyr till det ämnet, vilket är lite synd. Det blir ju på nåt sätt en räddningsplanka. (Bolla)

Stina säger att det är de "svaga" eleverna som väljer "det här fria" medan de andra "satsar ganska högt". Stefan menar att ämnet *Mitt smultronställe* blir "lite som *Mitt sommarlov*" och instämmer i att de ämnen som inte kräver källor attraherar "elever med inte så hög ambitionsnivå". Det är ovanligt att Sallys elever väljer de ämnen som inte ger högsta betygssteg, hävdar hon. Hennes elever ogillar att man kan bli lurad att välja ett sådant. Valen ser dock inte bara ut att bygga på elevers genrepreferenser utan också på att de väljer strategiskt:

Men ändå är det MVG-eleverna som väljer MVG-uppgifterna, men dom eleverna som känner sig glada och nöjda med sitt VG, och även G-eleverna, dom som får kämpa lite mer och så vidare eller kanske har bestämt sig för att inte kämpa så mycket, dom väljer väl dom uppgifterna eftersom dom ser dom som enklare, vilket dom också självfallet är. (Botilda)

⁷⁷ *Rädda regnskogen* med 6 %.

59 % av eleverna i Skolverkets sammanställning (2006) har valt uppgifter där faktatexter inte behöver användas. De två mest populära uppgifterna är just sådana.

Ylva säger att det generellt var *Mitt smultronställe*-texten som det var lättast att klara *Godkänd*-nivå på, men:

Sedan att komma upp på dom högre betygen är en annan sak. Men att få godkänt på den typen av text känns kanske ändå något enklare. Det fanns inte så mycket delar, alltså, det är ju så strikt på nationella proven om man ... att man har följt instruktionen till punkt och pricka. På den typen av uppgifter är det färre saker som måste finnas med känns det som. (Ylva)

Ylva illustrerar just det som flera av lärarna kommer in på; nämligen att *Mitt smultronställe* i själva verket är en typ av ämne som är bedrägligt lätt. Dessa beskrivs av lärarna snarast vara ovanligt kravfyllda. De självspeglade ämnena leder in eleverna i en återvändsgränd, anser Ylva:

Det beror ju lite på vad det är för typer av ämnen på nationella provet, men nu var det väldigt mycket att man kunde få skriva om sina drömmesor och smultronställen och så vidare. Och ganska många texter kändes som om skrev dom bara för sig själva. Och det är väl oftast deras problem där, ”vad är verkligen intressant, vad ska jag ha med, vad ska jag välja bort, vad är inte så intressant för en annan person som inte var med på resan?”, till exempel./.../ ”Vi checkade in, sedan gick vi upp på rummet, sedan lämnade vi väskorna, sedan gick vi ner till receptionen igen”. Typ. (Ylva)

Bodil och Bengt understryker därtill det faktum att en estetisk medvetenhet krävs i den här typen av ämnen. Angående mer novellinriktat skrivande anger Susanne att ”många tar det som en utväg, men det är det svåraste man kan skriva”. Därmed inträder ett besvärligt fenomen när det gäller för elever att nå *Väl godkänd*-nivå. När de väljer de uppgifter som lockar med det personliga anslaget, och som inte kräver integrering med texter, förleds de att välja de egentligen svåra uppgifterna. Slutsatsen som kan dras är att vissa uppgifter öppnar för *Godkänd*-nivå för eleverna men i praktiken stänger för *Väl godkänd*-nivå. Det tyder på att elever har getts skenbar kontroll över uppgiftsval.

I Skolverkets rapport (2006) jämförs debattinlägget *Rädda regnskogen* med övriga uppgifter och genomsnittsbetygen från dem. Så här ser betygsfördelningen ut för Barn- och fritidsprogrammet och Samhällsprogrammet:

Tabell 8. Betygsfördelning för ämnet *Rädda regnskogen* för två gymnasieprogram

Program	Andel (%) elever med betyget				Antal elever
	IG	G	VG	MVG	
BF	8	60	32	0	25
SP	4	41	33	22	98

Två konstateranden kan göras utifrån statistiken. Det ena är att relativt många elever sammantaget når VG och MVG. Det kan förklaras av det som Betty beskriver; att för ämnet *Rädda regnskogen* hade eleverna bra underlag i texthäftet. Med andra ord, när elever väljer uppgifter som kräver integration av andras texter lyckas de bra. Det andra konstaterandet är att elever på Barn- och fritidsprogrammet inte når upp till MVG. Det är uteslutande elever på Samhällsprogrammet som fått det högsta betyget. Elever på Samhällsprogrammet uppfyller i sina uppgiftslösningar alltså ett krav som inte elever på Barn- och fritidsprogrammet gör. Vid en närmare granskning av bedömningskriterierna för MVG klargörs vad eleverna på Barn- och fritidsprogrammet inte visat i sina texter. Skillnaderna mellan VG och MVG när det gäller referensanvändning sammanfattas i följande uppställning:

Tabell 9. Bedömningskriterier för två betygsnivåer för ämnet *Rädda regnskogen*

VG	MVG
"Eleven argumenterar övertygande ..."	"Elevens argumentation är väl underbyggd och har ett tydligt samhällsperspektiv."
"Fakta från texthäftet presenteras på ett intresseväckande sätt."	"Fakta från texthäftet presenteras på ett engagerande sätt."

Det är således samhällsperspektivet och den väl underbyggda argumentationen som Samhällsprogrammet elever är ensamma om att ha förevisat.⁷⁸ Skolverket önskar en uppföljning av omständigheterna just kring uppgiften *Rädda regnskogen* "för att se om det är ämnet för uppgiften i sig som lockar eller om valet tyder på en viss självkänedom" (2006, s. 13). Betygsjämförelsen kommenteras med att den "gör det ganska tydligt att en argumenterande uppgift är svår för många elevgrupper. De *vill* och *vågar* skriva debattinlägg men de kan inte så bra att lösningarna blir godkända", hävdar man. En lärare i Korps studie (2006), i en högpresterande skolmiljö kommenterar att det inte står i instruktionen, bara i

⁷⁸ Enligt mitt antagande om att lärarna har följt bedömningskriterierna.

bedömningsanvisningarna, att det ska anläggas ett samhällsperspektiv och att det då kan leda eleven till att utgå från ett annat perspektiv, till exempel moraliskt.

Det muntliga framträdandet och kritisk läsning

Det nationella provet innehåller också ett muntligt delprov, ett femminuters framträdande. Kommentarer om muntliga delens syfte ges i materialet från myndigheten:

Syftet med det muntliga provet är främst att låta eleverna visa sin förmåga att informera på ett intresseväckande och engagerande sätt. Dessutom får eleven ge prov på förmågan att finna goda källor till informationen. (s. 10)

Ämnesförslagen den aktuella provterminen samlas i teman (med temarubriken fetstilad):

Vår värld och vår nyfikenhet Vad har upptäcktsresande betytt? Har vi upptäckt allt? Antarktis hotas – vad kan vi göra? Att resa - ett sätt att leva Där åt jag världens godaste mat

En föränderlig världsbild När jorden var platt Dit ljuset aldrig når – vad finns på havets djupaste botten? Bland pulsarer och svarta hål – universums yttersta gränser Rymdens erövring En ny kartbok – hur kan framtidens gränser tänkas se ut

Kommunikation i världen Översättning – det omöjligas konst? Ungdomsspråk E-post, chat och sms – språk och kanaler för kommunikation Värsta språket Världens 6000 språk

Hemma “Där jag hänger hatten”-där hör jag hemma Borta bra men hemma bäst Vår hemort tillhör fel kommun/län! Idrott – en nationell angelägenhet?

I litteraturens, konstens och filmens värld Manga och bollywoodfilmer – masskultur från andra sidan klotet Kristina från Duvemåla, Kapten Nemo, Dante, Gulliver eller andra litterära resenärer “Ett nytt land utanför mitt fönster” “Till jordens medelpunkt” Konst för livet

Ämnena är i stor utsträckning av utredande, förklarande eller argumenterande karaktär.

Lärarna som jag intervjuat berättar att de gör det muntliga delprovet i olika utsträckning. Enligt Skolverkets statistik (2006) har 82 % gjort delprovet. De intervjuade lärarna är både negativa och positiva till delprovet. Bosse är kritisk och kallar det ”ett taffligt försök” att komma åt lärares bedömning. Han menar

att det är en typ av uppgift som han gör i den ordinarie undervisningen i så stor utsträckning att det nationella provet inte tillför något. Därför gör han inte det muntliga provet och hans uppfattning är att inte någon lärare gör det.

De flesta lärare verkar mena att elever inte använder källor. Yvonne låter förstå att källorna kan glömmas bort i de framträdanden som byggs upp av kronologiska skeenden, vilket då inte leder till mer än *Godkänt*-betyg:

Väldigt många i år valde att helt sonika berätta om en resa, vilket inte var helt lyckat, för det fick ingen udd direkt utan då berättade dom från A till B ”jag tog mig till Mallorca, där var det varmt och härligt punkt slut”, istället för att inrikta sig på någonting, göra en jämförelse till exempel eller vad gav den här resan mig. (Yvonne)

Som Betty kallar det är mycket ”egenmaterial plus att man tar in något litet” i den muntliga uppgiften. Bitte⁷⁹ och Belinda har följande erfarenheter:

Jag upplevde nog att dom byggde det mesta i dom talen på egna liksom erfarenheter och inte så faktabetonat. (Bitte)

Det kan ju vara ämnen som *I perspektivet från mitt fönster*. Då pratar dom utifrån sig själva. (Belinda)

Det nationella provets muntliga del ser ut att spela en mindre betydelsefull roll som utvärderingsinstrument av faktatextläsning. Uppgiften verkar inte initiera en utbredd användning av källor, trots att instruktionen säger att uppgiften syftar till att pröva just en sådan förmåga. Källanvändning följs inte upp som kriterium i bedömningsmallen. Den verkar lärarna ha tagit till sig, och använder även vid muntliga framträdanden utanför det nationella provet. Att källaspekten inte följs upp kan vara en tänkbar anledning till att vare sig lärare eller elever uppfattar att detta delsyfte ska prövas. Det liknar det fenomen som Thavenius (1996) kommenterar ifråga om kursplanen i stort:

Ett annat [exempel] är de kvalificerade uppgifter som inte följs upp i målen och betygskriterierna och som därmed löper stor riska att helt falla bort (Thavenius 1996, s. 18).

Belinda anför att delprovet inte ställer så stora krav och därför också blir lättare än de övriga två delproven. Skolverkets statistik bekräftar detta:

⁷⁹ Gäller elever på Samhällsprogrammet eftersom det var det programmet som hon undervisade då.

Tabell 10. Sammanställning av provresultat i svenska B och svenska som andraspråk B (Skolverket, 2006)

Betyg	Muntligt delprov	Delprov A	Delprov B	Provbetyg
IG	5 %	14 %	9 %	5 %
G	40 %	50 %	47 %	49 %
VG	40 %	36 %	34 %	38 %
MVG	16 %	1 % [sic]	11 %	8 %
Total	6180	6180	6180	6180

Provresultat för muntligt delprov, delproven A och B samt sammanvägt provbetyg uttryckt⁸⁰ i procent.

När elever ges möjlighet att göra framträdanden som domineras av ett kronologiskt berättande, hindrar det, enligt vissa av lärarna, eleverna att nå högre betyg. Instruktionens utformning tycks därmed vara en försvårande faktor.

Kommentar om provet och kritisk läsning av sakprosa

Resultaten av det här kapitlet pekar ut föreställningar om sakprosa, kritisk läsning och elever. Skolverkets anvisningar nämner som provets syfte att eleverna visar sin förmåga att läsa och använda källor. Med sitt texthäftes innehåll styr och informerar provet också om vilket diskursivt innehåll som är rimligt i svenskämnet. I det prov som har varit i fokus i det här kapitlet är texter om miljöfrågor och texter om språkfrågor aktuella.

Bedömningen av sakprosaläsningen är i provet svagt inramad bland annat genom att provkonstruktionen vilar på föreställningen att läskunskaper så att säga prövas ”inbyggt” (Östlund-Stjärnegårdh, 2006). Att provet inte styr mot särskilt innehåll kan ses som en följd av att man vill ha ett öppet prov, som i sin form inte fragmenterar eller efterfrågar detaljer. Texthäftet erbjuder en bred repertoar, och ger intryck av att läsning av faktatexter kring allmänna ämnesspecialiserade eller allmänna gemensamma frågor ses som ett viktigt område att använda läsning som *medel* för. Provets kringgärdande aktiviteter minskar dock betydelsen av textläsning i utvärderingen. Elever kan trots texthäftets innehåll passera provet utan att få signaler om att sakprosatexter ska användas.

En annan försvagande aspekt i provets utformning är provkonstruktörernas lyhörighet för svenskämnet som identifikationsskapande ämne. Man vill erbjuda

⁸⁰ Felskrivet i original.

ämnen i provet som är tillrättalagda utifrån elevers förmodade intressen eller behov av identifikation. När elever får välja ämne är det ett sätt att möta eleverna i deras rätt till sina uppgifter, ett slags elevcentrering (Berge, 2005, s. 33). Valfriheten är en tredje aspekt som försvagar inramningen kring läsningens betydelse. Garne (2003) bekräftar provkonstruktörernas svårighet att hålla en balans så att elever fortfarande förstår att det är ett prov som de skriver.

Provet och likvärdighetsuppdraget

Man poängterar i rapporten vikten av att erbjuda texter som elever kan "identifiera sig med och känna igen sig i" (Skolverket, 2006, s. 9). Ambitionen att skapa tillfällen till identifikation är inte förbehållen provet "utan också i undervisningen måste valet av skönlitterära texter vara oerhört väsentligt", framhåller man (s. 9). Identifikationsmomentet leder till att elever väljer de skrivuppgifter som kan knytas till identifikationsskapande skönlitterära texter och därefter "ser allmängiltigheten i situationen" (s. 9). Lärarna som jag har intervjuat har dock erfarenheten att övergången till det allmängiltiga inte kommer med självklarhet. Endast Samuel berättar att han faktiskt undervisar i flera led för att överbrygga från det egna till det generella, eller med andra ord göra en öppning i gränsen till den vertikala diskursen. Ett led är just att vidga den refererade texten, dels till de egna åsikterna, dels till det generella och "föra något slags resonemang kring hur folk i allmänhet ser på den här företeelsen", säger Samuel.

I diktläsning är fria tolkningar snarare än kritisk läsning inte bara accepterade, utan till och med förväntade. De elever som tilltalas av en sporttext i det nationella provet avkrävs därför i vissa avseenden en högre kritisk läsförståelse än dem som väljer högkulturella texter som dikter. När den eventuellt ovane läsaren väljer den bekanta genren sportartikel, kan hon/han antas vara otillräckligt förberedd på att denna artikel i texthäftet ställer attityderna på ända genom att tycka att det är acceptabelt att idrottsmän köps mellan länder. I Korps avhandling (2006, s. 170) återges att lärare verksamma på Samhällsprogrammet menar att dikten ser ut att bli ett allt större inslag på grund av sitt greppbara format. De aktiviteter som förväntas ske med dikter kräver, framhåller Korp, inte bakgrundskunskap om samhället utan efterfrågar inferenser som snarare bygger på emotioner eller naturupplevelser. Det innebär att de elever som känner sig hemmastadda i de mer högkulturellt präglade dikterna, i själva verket gynnas av att de ställs inför lägre läskrav än vad de elever gör som väljer den text som oftast läses i den horisontella diskursens sammanhang, dvs i hemmet.

Sammantaget visar sig de föreställningar om valfrihet som provet bygger på, trots det goda uppsätet bli särskilt besvärande för elever på yrkesförberedande program. Ämnet *Mitt smultronställe* som främst har visat sig locka elever på yrkesförberedande program behöver inte vara mindre avancerat kognitivt men det kan tänkas representera en av de aktiviteter som är vad Einarsson (2004), i ett resonemang som utgår från Cummins, benämner "automatiserade" (s. 321). Den fordrar inte samma tankemässiga arbete, och kan uppfattas som lockande på ett sätt som leder eleverna bort från vad som är kvalificerande i provet. Den valfrihet med vilken elever erbjuds att visa sin sakprosa kunskap i provet gör det också möjligt för eleverna att välja bort sina möjligheter att visa det som är kvalificerande. Till det kvalificerande hör inte *Mitt smultronställe*. Vardagsberättelsen är inte den uppgift som värderas högt (jfr Hedeboe, 2002, Östlund-Stjärnegårdh, 2006), troligen för att den inte har kännetecknen av läsning från den vertikala diskursen och genom att den inte privilegieras i samhälleliga eller akademiska sammanhang. Den är inte dekontextualiserad eller distanserad. En konsekvens är att uppgiftsbredden kan hindra eleverna från att visa vad de kan. Detta förstärks i så fall av att kravet på ett samhällsperspektiv, som är betygshöjande, inte klart anges. För att inte missgynnas av valfriheten, krävs en strategisk ingång som de studieförberedande programmets elever enligt resultatet visar sig ha mer av. Bristen i instruktionen kan förstärka hindren för de elever som inte självklart positionerar sig som aktörer i offentligheten, och privilegierar de elever som positionerar "seg med stor självbevissthet som aktörer i offentligheten ved å oppgi kilder hun har brukt: avisartikler, TV-program, en dokumentarfilm og "en god bråta med egne meninger"" (Smidt, 1996, s. 75-76).

Det nationella provets uppgift är, förutom att granska hur undervisning nationellt fungerar, att styra mot och informera om vilka kunskaper i sakprosaläsning som eleverna bör ha på sitt elfte eller tolfte skolår. Det är också ett sätt att utvärdera om utbildningen uppfyller sitt utjämningsuppdrag. Hedeboes (2002) resultat från studier av det danska nationella provet visar att vardagsberättelsen inte är vad som kvalificerar för högre betyg, men att en stor del av eleverna i studien befann sig i denna vardagsdomän (s. 478). De hade inte getts tillträde till den breda repertoar som provuppgifterna spände över. Enligt Cummins (1996) bör undervisning bidra till att elever når så kallat kontextreducerade aktiviteter på en högre analytisk nivå. Det är målet för alla elever, oavsett social bakgrund, eller med andra ord oavsett valt gymnasieprogram. Detta sker, enligt Cummins, genom att man i undervisningen väljer en utgångspunkt som är kontextsituerad på en lägre analytisk nivå för att gå vidare till en högre analytisk nivå med kontextoberoende, så som har visat sig krävas för

MVG-nivå och som illustrerar vägen till den vertikala diskursen. Nyström (2003) såg i sin studie av nationella prov att elever fann det svårt att argumentera. Uppgiftsbredden medför då som konsekvens att elever som inte under sin skoltid beretts möjlighet att läsa sakprosatexter för att argumentera kan "räddas". Men det kan också tolkas som att samtliga elever inte har utbildats i en tillräckligt verkningsfull skola.

KAPITEL 10

TEXT- OCH LÄSAKTIVITETSIDEAL PÅ AKTÖRERNAS GEMENSAMMA ARENA

När textaktiviteter kommer till uttryck i klassrummet är de påverkade av olika fält. I det officiella fältet agerar utbildnings- och skolmyndigheter och nationella prov, i det pedagogiska fältet agerar läroboksproducenter och lärarutbildare och i det forskningsinriktade fältet är forskare verksamma. Alla bidrar med perspektiv och resurser till det lokala fältet, dvs det fält där elever möter den faktiska undervisningen. Det här kapitlet handlar om läsaktivitetsideal och textideal och har som ambition att knyta ihop de olika rekontextualiseringsfälten. Detta görs med exempel hämtade från tidigare kapitel samt med tillägg bestående av lärares utsagor, tidigare forskningsresultat och resonemang om diskursiva förändringar (se kapitel 4). Föreställningar och faktisk realisering kommer att sammanställas och slutsatser dras om den sammantagna pedagogiska identiteten hos institutionen gymnasieskolan.

Den synliga radikala pedagogikens antaganden om undervisning kommer att vara vägledande för analysen, dvs den pedagogik som Bernstein (1990) identifierat som mest verkningsfull ur ett utjämningsperspektiv. Ställningstagandet bygger för det första på att Bernsteins pedagogiska teori likt läroplanen uttrycker en tydlig utjämningsambition och för det andra på att den synliga, radikala pedagogikens antaganden om läsundervisning har visat sig stämma väl överens med undervisning motiverad från det forskningsinriktade fältet (Snow, Griffin & Burns, 2005; Rosenshine & Stevens, 2002). En synlig, radikal pedagogik kännetecknas av en *blandad pedagogik* (Morais, Neves & Pires, 2004; Theule Lubienski, 2004) där det blandade utgörs av både stark och svag klassifikation och stark och svag inramning. Kriterier som måste uppfyllas för att undervisningen ska betraktas ha en önskad 'blandning' handlar om att undervisningen leder till radikala mål, dvs att elever kan förstå sin egen position genom att analysera världen (Bourne, 2003). Undervisningen bör också innebära att samtliga elever, oavsett social bakgrund lyckas och till exempel når begreppsförståelse (Morais, Neves & Pires, 2004). Därtill bör elever få kunskap

om de genrer som är viktiga för att förändra grupper positioner (Martin, 2005). Slutsatserna här tar också i beaktande att *critical literacy* (radikal pedagogik) i olika former hamnar nära den synliga, radikala pedagogiken och delar många av dess utgångspunkter.

Kritisk läsning i olika pedagogiker

I detta kapitel återkommer jag till den fyrfältsmodell om undervisning som presenterades i kapitel 4. Utifrån den ursprungliga modellen och utifrån min och andras anpassning av den har jag för avsikt att presentera en översikt över olika pedagogikers förhållande till läsundervisning. Den schematiska indelningen öppnar för möjligheter att analysera och tolka med vilka motiv och utifrån vilka pedagogiska ideal som olika aktörer samverkar, motverkar och påverkar varandra, samt vilken pedagogiks läsideal som några år in på 2000-talet syns expandera eller vara i avtagande i klassrummet.

Min tolkning är, om inget annat anges, på ett övergripande sätt baserad på läsning av artiklar som behandlar literacy-debatten (Janks, 2002; Lankshear & Knobel, 2000; Lillis, 2003; Lodge, 1997; Miller, Grace & Bracey, 2005; Moss, 2001; Shor, 1999; Street, 2003; Young, 1971) och de sätt på vilka olika forskare där har positionerat sig. Specifika referenser till dessa och andra skrivs ut när mer preciserat innehåll anges. Presentationen ges i spaltform. Efter genomgången av den här avhandlingens empiriska material har det framstått som angeläget att lägga till en femte pedagogik, den neoliberalistiska. Bernstein som visserligen resonerar om neoliberalistiska tendenser i utbildning, formulerar inte att även neoliberalistiska ideal kan behandlas schematiskt som en pedagogik.

Tabell 11. Läsaktiviteters hemmahörighet i olika pedagogiker i min anpassning av Bernsteins modell

Pedagogik/ Föreställning	Konservativ	Neoliberalistisk	Liberal-progressiv	Radikal	Synlig, radikal
Om läsaktiviteter, analysredskap och läsningens syfte	Basfärdigheter. ⁸¹ Klassiskt retorisk argumentation. Rationella aktiviteter och strategier som tex. "compare and contrast" (en grafisk modell för jämförelser, ofta förekommande i amerikansk didaktisk forskning) används för sin egen skull, dvs dekontextualiserat. Läsning har bildning som mål.	Informationskompetens. Söktstrategier. Tillförlitlighetsvärdering av information. Läsning sker för att få tillgång till information.	Lustfyllda och lekfulla läsaktiviteter. Läsningen leder till kreativitet och självuttryck. Läsning sker med målet att eleven lär sig tycka om att läsa.	Kritisk läsning i form av <i>critical literacy</i> ⁸² . Kontextualiserade analysredskap för dekonstruktion. Betoning på det vardagliga, det lokala och det heterogena. Läsning är ett sätt för elever att beakta ideologiskt och socialt innehåll i texter, och därmed medvetandegöras. Läsning sker för att ifrågasätta och förändra, isället för att anpassa sig efter, rådande sociala och politiska maktförhållanden (Giroux, 1997)	Kritisk läsning i form av synlig, radikal läsning (min benämning). Analysredskap och kunskap om olika texttyper. Läsning för att förstå, analysera, tolka och därigenom utveckla begrepp och kunskap. Läsning med målet empowerment (ungefär: bemyndigande), att granska för-givet-lagna saker och förändra ideologiskt och materiellt. Läsning med målet att få tillgång till det kollektiva kunskapsföräret och till diskurser som värderas högt i akademiska sammanhang.
Om läsundervisning, eleven som läsare och om läraren som läsundervisare	Starkt klassificerad och fragmentarisk undervisning. Läraren kontrollerar och är överförare (transmitter). Eleven är 'förvärvare' (acquirer) (Davis, 2004). Undervisningen möter vad eleven inte besitter och dessa brister måste åtgärdas. Eleven är framgångsrik eller misslyckad (Rose, 2005). Individuell prestation, tävlingsinriktning och explicit kontroll.	Undersökande arbetsätt. Projektbaserad organisation. Läraren är 'coach' och eleven 'worker'. Eleven arbetar tex. om en historiker, snarare än lär sig historia (jfr Cossentino, 2003)	Tematisk och undersökande organisation. Läraren är 'underlätare' (facilitator) och 'möjliggörare' (enabler). Läsning i elevens egen takt. Läsning anses utvecklas naturligt utifrån elevens inboende förmågor, läggning, kreativitet och kompetens. Elevcentrerad. Implicit och intim kontroll. Prestationer inte viktiga.	Anti-skolinriktad. Tematisk organisation utan traditionell ämnesindelning, där nya arbetsområden ger nya utgångspunkter. Lärare och elev möts i en dialogisk frågesvarmetod (Sadovnik, Cookson Jr & Semel 2001). Läraren lär sig precis som eleverna (Shor, 1999). Inga prov eller betyg.	Stark och svag inramning i en 'mixed pedagogy'. Ämnesintegration och interaktion mellan kunskapsområden men med disciplinens bibehållna integritet (Sawyer, 2006). Läraren är en auktoritet men eleven har möjlighet att förhandla om utrymmet (Bourne, 2004). Elever deltar, turas om och rör sig framåt i gemensamma aktiviteter (Bourne, 2004) i rask takt. Tilltro till formell och explicit undervisning. Lärare behåller fokus på examinationer och vägleder elever tydligt och bestämmer fram till dessa.

⁸¹ Svenskämnet har sin roll som ett av ämnena i en träningsskola.

⁸² IRA, International Reading Association www.reading.org/focus/critical_lit.html

Översikten kommer att användas som ett underlag när jag i det här kapitlet drar slutsatser kring vilka pedagogiska ideal som olika aktörers val för kritiska läsaktiviteter vilar på. Jag avser också att belysa hur dessa ideal vävs ihop.

Läsaktivitetsideal

Fyra kategorier av kritiska läsaktiviteter; dvs kritisk-analyserande, kritisk-integrerande, kritisk-evaluerande och kritisk-ideologisk, har följt genom avhandlingen. Kategorierna behandlas en i taget nedan där jag drar slutsatser kring huruvida elever i ökande eller minskande grad ges möjlighet att möta respektive aktivitet.

Kritisk-analytiska aktiviteter i avtagande

Jag inleder genomgången med att diskutera resultat kring de kritisk-analytiska aktiviteterna och hur dessa behandlas i de olika rekontextualiseringsfälten. Kritisk-analytiska aktiviteter har visat sig ha svag ställning i klassrummen trots att lärarna i den här studien har visat sig förorda sådana. Tidigare kapitel har åskådliggjort att lärarna beskriver situationer där analysbegrepp av eleverna upplevs som försvårande, främmande och alltför akademiska och därför får utgå eller att studieteknik upplevs som ointressant. Exempel finns på att studieteknik som metaspråklig aktivitet har svag ställning, antingen genom att sådana inte uppfattas som bekanta för eleverna sedan tidigare skolgång eller genom att sådana moment utgår. Styrdokumentens, dvs det officiella fältets, betoning på studieteknik har dessutom minskat sedan dess storhetstid på 60-talet, enligt Båths analys (2006). Den svaga ställningen för kritisk-analytiska aktiviteter beror i viss mån på att lärarna i det lokala fältet svarar på elevernas reaktioner. Här uppträder ett dilemma för att elever ska ges en breddad och fördjupad läsrepertoar eftersom kritisk läsning kräver analytiska begrepp och dessa ibland hämtas från ett traditionellt och ovan ordförråd.

Kritisk-analytiska aktiviteter får istället stort utrymme i Svenska C-kursen, enligt vad de intervjuade lärarna uppgett, och i kursplanen läggs stor vikt vid det offentliga innehållet och vid analys. De läsaktiviteter som dominerar kursplanens mål är delvis att betrakta som färgade av neoliberalistisk pedagogik, innehållande inslag som digital presentationsteknik, rapportskrivande, retorik osv. Intrycket som lärarna ger av kursens realisering är att eleverna ges möjlighet att 'läsa samhället annorlunda' och 'granska för-givet-taganden'. Detta är i enlighet med en synlig, radikal pedagogik som betonar det värdefulla i att elever kan analysera.

Elever bör ges tillgång till analysverktyg för att granska samhället, hävdar Daniels (2001).

Kritisk-integrerande aktiviteter i avtagande

Kritisk-integrerande aktiviteter handlar om att integrera synpunkter och ställa dem mot varandra i en diskuterande form. Även dessa aktiviteter har via resultaten visat sig ha en relativt svag ställning. Resultaten indikerar några sådana villkor som ger de kritisk-integrerande aktiviteterna en lägre ställning. Dessa villkor kommer här att presenteras.

Först vill jag lägga fram exempel på faktorer som betonar och förstärker de många perspektivens betydelse. Kursplanen poängterar exempelvis vikten av ”olika texter”. Kritisk-integrerande aktiviteter tycks också stundtals vara i fokus i det lokala fältet, t. ex. i lokal konkretisering av kursplaner, vilket nämns av några av lärarna. Det finns följaktligen utrymme för enstaka lärares, eller grupper av lärares, egna preferenser och egna konkretiseringar i det lokala fältet. I lärarnas språk motiveras ett stort antal av valen utifrån ett ”jag” eller ”vi”, t. ex. ”i alla fall kör vi här på skolan”, ”vi” på ”ett spår” eller att ”vi är som en skola kan man säga”. Detta språkbruk är en naturlig följd av den decentralisering som följer med neoliberalistiska utbildningsideal och av den målstyrda skola som uppmuntrar att varje skola gör sin egen konkretisering av utbildningens mål. I och med att kursplaner sedan 1994 är målorienterade är de tänkta att kontinuerligt tolkas och konkretiseras av lärare (och av elever). En målorienterad läroplan är att betrakta som svagt inramad (Utbildningsdepartementet, 2001) i det offentliga fältet. Det innebär att vissa elever möter kritisk-integrerande aktiviteter, men inte alla.

Bland flera potentiella faktorer som kan anses bidra till att kritisk-integrerande aktiviteter syns vara i avtagande, ingår den tonvikt på det personliga som framkommit både i läroböcker, i nationella prov och i lärarnas beskrivning av skeenden i klassrummet, dvs hos flera av aktörerna. I det nationella provet erbjuds flera sådana personligt orienterade uppgifter som till exempel att skildra *Mitt smultronställe* eller vad man ser från sitt fönster. Vissa läroböcker uppmanar också elever att vända sig inåt mot sig själva, för att fundera över vad som är en otäck nyhet. Lärarintervjuerna har därtill gett intrycket att elever skriver texter där inte krav framförs på läsning av sakprosa. Detta faktum minskar elevers chanser till integrering av olika texter eller integrering mellan egna ståndpunkter och andras. Genom att arrangemangen inte initierar läsning underlättas inte

tillträdet till den vertikala diskursen, vare sig för enstaka elever eller för elevgrupper.

Ifråga om det nationella provet framkommer en konflikterande omständighet. De lärare som ingår i intervjustudien verkar samstämmigt hysa föreställningen att provet prövar den språkliga förmågan, inte minst läsförmågan. Så här uttrycker tre av lärarna sina idéer:

Ja precis, läsa faktatexter./.../Delvis det man kanske prövar på nationella provet, att ha sammanställda texter och försöka att hitta huvudtanken och jämföra åsikter, sina egna och kunna ta ställning och så till det dom läser. (Belinda)

”Från den här texten har jag tagit den här informationen, från den här texten har jag tagit den här informationen och jag har satt ihop det till den här helheten och diskuterar”. (Beata)

Det testar ju elevens kunskap att läsa olika typer av texter, att förstå dom och kunna sammansätta dom och kunna tolka dom och analysera. Det är väl det som är det väsentliga i svenskan. (Ylva)

Trots att lärarna har uttryckt kritik mot de situationer i det nationella provet där elever förleds välja alltför erfarenhetsbaserade och personliga texter, tycks lärarna uppfatta det nationella provet så kritisk-integrerande som det i provmaterialet framställs, men mer kritisk-integrerande än vad det i själva verket har visat sig vara. Detta faktum kan antas skygma för en medvetenhet och uppmanar inte till att ifrågasätta provets karaktär.⁸³

Ytterligare omständigheter kring hur stängda gränser till användningen av sakprosatexterna upprätthålls kan hämtas ur svenskämnets tradition. Den ena omständigheten handlar om att innehållet i ämnet svenska har en personlig eller moralisk prägel (Parmenius Swärd, 2008). Lärarna i intervjustudien ger exempel på innehåll som handlar om mod, pålsanvändning eller abort. Den andra omständigheten handlar om att svenskämnet i sig är så ”nära”, vilket också har framkommit i intervjustudien. Närheten som angelägen ingrediens förstärks av

⁸³ Den kompetens lärarna i intervjuerna nämnt som förmedlad från svenskläroverutbildningen handlar om skrivprocessen. Idén om det processororienterade skrivandet kommer således från det pedagogiska fältet. Den processororienterade skrivundervisningen som idé också från det forskningsinriktade fältet har visat sig bidra till en dominans för uppgifter med mer emotionella drag i det norska provet (Berge, 2005) och har minskat utrymmet för integrering av lästa texter i skrivproduktion. Processororienterat skrivande blev stort på 80-talets andra halva (Malmgren, 1991). Att denna skrivpedagogik med amerikanskt ursprung har dominerat nordisk skrivundervisning framgår av studier av Norberg Brorsson (2007) och Ågren (1996).

Skolverkets rapport kring det nationella provet (2006), som i en något liberal-progressivt färgad syn poängterar att identifikationsskapande texter av en viss typ bör ges plats inte bara i provets texthäfte, utan också i den ordinarie undervisningen. Det 'nära' kan dessutom hänföras till den diskursiva förändring som Fairclough (2001) lyfter fram i termen *rådgivning* ('counselling') som framträdande i till exempel skolor:

This is superficially indicative of an unwonted sensitivity to individual needs and problems. But it seems in some cases at least to have been turned into a means to greater institutional control of people through exposing aspects of their 'private' lives to unprecedented institutional probing (Fairclough, 2001, s. 60).

Ett annat fenomen som 'det personliga' hämtar styrka från handlar om den föreställning som framkommit om att elever bör "tänka själva". Cossentinos (2004) porträtt av en progressiv lärare visar hur läraren tänker att den kritiska eleven tänker själv. Tolkningen av fenomenet är emellertid vag, vilket lärarintervjuerna visar. 'Tänka själv' kan innebära att elever uppfattar texter som öppna för förhandling, vilket kan stärka deras kritiska kompetens, men det kan också tolkas som det Rosenshine och Stevens (2002) och Samuelstuen och Bråten (2005) har pekat på; att läraren efterfrågar mer personliga kommentarer utifrån antagandet att sådana är svårare, något som inte gynnar elevers tillträde till, eller progression i, läsning i den vertikala diskursen.

Debatter kan anses som en kritisk-integrerande aktivitet, åtminstone i sin demokratiska form. Ifråga om sådana finns flera omständigheter att problematisera. Elever har beskrivits välja debattprogram att analysera och Susannes elever har bestämt sig för ett amerikanskt program och TV4: s *Svart eller vitt*. I det senare poängteras av titeln ett ideal som för tankarna till en tydlig och avsiktlig avsaknad av nyansering. Det är intressant att uppmärksamma programmets namn och namnet på en annan av de texter som nämnts i undervisning; nämligen historieboken *Perspektiv på historien* vars namn står för nyansering och perspektiv. Titlarna visar på två ideal, det ena från skolvärlden och det andra från ett kommersiellt medium, ett textval kännetecknat av en svag, yttre klassifikation. TV-debatter har inte sällan mer antagonistiska drag, och är vad Englund (1999) kallar konfrontationsinriktade. De kan sägas präglas av *sensationalisering* (jfr Chouliaraki, 1999), en diskursiv förändring. I TV-debatten står man fast vid sin åsikt, dvs åsikter *har* man, man *skapar* sig dem inte, och åsikter framförs inte sällan i mer sensationell och spektakulär form. Även fenomenet *tyckokrati* kan ses som en negativt påverkande diskursiv förändring, möjligen besläktat med Faircloughs begrepp *dialogue* (2003). 'Tyckokrati' innebär

att medborgarnas åsikter allt oftare efterfrågas av politiker och media (Johansson, 2007). Dessa åsikter framstår då som viktiga, men kan komma att behandlas på ett för medborgaren ytligt sätt. Idén att undervisning bör bygga på det självspelande förefaller också hämta styrka i *individualisering* som diskursiv förändring och i en narcissism som lärarintervjuerna lyft fram. Botilda tänker att elevernas glädje i att diskutera kring sina egna tankar har med individualism att göra. Susanne säger om eleverna att:

Dom är så hyllade på något sätt i en ungdomskultur, så dom måste vidare från det: ”Okej, jag är bra, jag tycker det här men det finns andra som tycker ...” (Susanne)

Dessa samtidstendenser kan tillsammans ses påverka elevernas möjligheter att nå tillträde till den vertikala diskursens förväntningar, liksom lärarnas möjlighet att bjuda elever motstånd och övertyga om när åsikter förväntas beläggas med hjälp av sakprosatexter.

Det är således inte bara traditionen inom skolan som påverkar de kritisk-integrerande aktiviteternas position, utan också allmänna tendenser där ett flertal diskursiva förändringar går samman med narcissism och individualisering, med betoningen på undervisningens terapeutiska roll och med erfarenhetsbaserad undervisning. Med utgångspunkt i att skolan har som mål att lägga fram flera och övervägda perspektiv för en fullödig bild av frågor av komplex karaktär, kan vad som i det här avsnittet presenterats ses som hindrande för demokratiska spörsmål. Kritisk-integrerande aktiviteter kan i enlighet med den synliga, radikala pedagogiken användas för att inta olika perspektiv, dvs som ett medel för elever att förstå komplexa frågor. Alexandersson och Limberg (2004) ger ett exempel på ett sådant undervisningstillfälle:

När man söker information om exempelvis ”orsakerna till svält i världen” behöver man mera mångfacetterat material, ingen enstaka källa kan leverera det rätta svaret. I sådana situationer, som är mycket vanliga i samband med komplexa inlärningsuppgifter, är bedömning av olika källors relevans betydligt mera komplicerad. (s. 14)⁸⁴

Den synliga radikala pedagogiken avvisar ett liberal-progressivt sätt att lämna elever åt att ”find some inner well of personal expression” (Bourne, 2003, s. 518). Detta ska dock inte tolkas som att elevers röster inte uppmärksammas i en

⁸⁴ Det bör noteras att författarna talar om detta som informationssökning, och i termer av källors användbarhet, vilket gör att de borde kategoriseras som kritisk-evaluerande, vilket också enligt min mening är möjligt. Det visar hur kategorierna går in i varandra.

synlig, radikal pedagogik. Bernstein (2000) gör ett förtydligande angående relationen mellan horisontell och vertikal diskurs:

I should make it quite clear that it is crucial for students to know and to feel that they, the experiences which have shaped them, and their modes of showing are recognised, respected and valued. But this does not mean that this exhausts the pedagogic encounter. For to see the pedagogic encounter only in terms of a range of potential voices and their relation to each other is to avoid the issue of pedagogy itself; that is the appropriate classification and framing modality (s. 174, not 12).

Kritisk-evaluerande aktiviteter expanderar

Om kritisk-analytiska och kritisk-integrerande aktiviteter har visat sig ha en svag ställning, ser det annorlunda ut för de kritisk-evaluerande aktiviteterna. Dessa prioriteras av aktörer i flera fält. Informationssökningens betydelse ser ut att ha inverkat på innehållet i samarbete mellan lärare i det lokala fältet. Samarbete beskrivs ha tagit sikte på procedurfrågor som citerings- och referensteknik. Gemensam fortbildning har enligt de lärare som intervjuats gett företräde åt IKT-kompetenser, och poängterat inslag som källkritik och informationssökning. Fortbildning har tagit form i ITiS, ett IT-projekt för skolan, som många av lärarna deltagit i. Andra kompetensutvecklingssatsningar som nämns i lärarintervjuerna har gått under beteckningar PBL och handledarskap av projektarbete⁸⁵. Samtliga pekar mot en grupp- och projektinriktad pedagogik, mot informationssökning och mot informationsvärdering.

Denna grupp- och projektinriktade pedagogik med neoliberalistiska drag kan relateras till flera aspekter i avhandlingens resultat. Tidigare kapitel har klargjort att flertalet av lärarna ser sig som viktiga gränsöppnare till läsning som är i enlighet med en vertikal diskurs, och att de arrangerar aktiviteter där elever och lärare tänker tillsammans. Flera inslag i det empiriska materialet pekar dock på att det är svårt att organisera för det gemensamma och lärarledda. En sådan omständighet kan man finna i att läroboken uttrycker sig som om läraren var frånvarande. En annan omständighet illustreras av att lärare säger att det är svårare att undervisa i helklass numera och gissar att det har med ”grupptänkandet” (Bodil) att göra. Det framkommer också att det har funnits krav från skolledning att inte ha katederundervisning. Tankar om grupp-

⁸⁵ Även ÖLA nämns, ett arbete för ökad måluppfyllelse.

undervisning, snarare än helklassundervisning, har framhållits i den fortbildning och kompetensutveckling som lärarna berättar att de deltagit i. Dokument från det officiella fältet (t.ex. SKOLFS, 1994:2) betonar vid sidan av att det gemensamma arbetet är viktigt, återkommande att arbetsformer ska ifrågasättas och att ”nya metoder” ska prövas (s. 8). Dokumentens formuleringar kan tolkas som att de arbetsformer ska prioriteras som bygger på elevers eget ansvar, egen planering och på självständig problemlösning. I policy-dokument anges att elever just ska ”söka sig till saklitteratur” (SKOLFS, 1994:2, s. 12, min kursivering).

Åtskilliga aktörer förordar betoning på informationssökning och källvärdering, inte minst aktörer från det officiella fältet. Kursplanen efterfrågar följdriktigt att eleven kan ”inhämta, värdera och ta ställning till information” (SKOLFS, 2000:2), kunna göra informationssökningar men också tänka kring källors tillförlitlighet. *Myndigheten för skolutveckling* bekräftar därtill vikten av att kritisk-evaluerande läsaktiviteter når fram till lärare genom att man publicerat källvärderingsmaterialet *Kolla källan* som ”innehåller material om informationssökning, källkritik och ungas nätkulturer”⁸⁶, ett material som ett par av de intervjuade lärarna nämner att de använder. Hur texter hanteras av elever bedöms via *Urkund*⁸⁷, lanserat av ett medieföretag utanför de ordinarie rekontextualiseringsfälten som blir delaktigt i en antiplagieringsprioritering.

Att kritisk-evaluerande aktiviteter behövs, motiveras från det officiella fältet av att ett ”komplicerat och informationsrikt samhälle” (SKOLFS, 2000:2) ställer krav. Informationssamhället som föreställning brukar lyftas fram som en ingrediens som har med företeelsen ’omstruktureringen’ att göra, den större neoliberalistiska utbildningsreform som har påverkat västvärldens utbildning. Med 90-talets reform har just textkompetens och informationskompetens blivit viktiga och man har gett stor tyngd åt IKT-frågor, dvs informations- och kommunikationsteknologi (Ongstad, 2004). Frydensbjerg Elf (2007) framhåller hur en rapport från det danska Undervisningsministeriet kan ses som ”uttryck för Bill Gates önsketenkning” (s. 103). Enligt Riksrevisionens granskning tolkas skolutveckling av huvudmännen kommunerna bland annat i ”en stark tilltro till informationsteknologin” (Skolverket 2007c, s. 43). Många aktörer bidrar således till en accentuering av IKT-frågor och därpå följande kritisk-evaluerande aktiviteter.

⁸⁶ kollakallan.skolverket.se

⁸⁷ Urkund produceras av en koncern som består av PressData AB och företaget PrioInfo Center AB.

Lärarna i det lokala fältet på samtliga skolor och på båda programtyperna har berättat att de undervisar i trovärdighetshierarkier i avsikt att ge elever redskap för att utföra kritisk-evaluerande aktiviteter. Det finns också exempel på att lärare varit pådrivande i att föra in kritisk-evaluerande läsning som lokalt konkretiserat mål med tillhörande betygskriterier. Av resultatredovisningen i kapitel 7 har framgått hur den svaga inramningen från kursplanen leder till en variation av föreställningar om hur aktiviteten bör realiseras. Den kan å ena sidan konkretiseras i kognitivt utmanande närläsning av ordvalörer i texter. Den kan å andra sidan konkretiseras som i lärobokens värderande aktivitet av ytlig karaktär; där värderingen gäller fakta i Internettexter om idoler eller om en känd person. Tendensen är att en sådan relativt ytlig form av värdering förekommer. Tendensen inkluderar också sådan värdering där information bedöms som sann eller falsk. Den kritiska läsningens så kallade *intrinsikala*, dvs komplexa, värden, riskerar att äventyras genom att de förytligas (jfr Mulderrig, 2003). Detta sker trots att vikten av komplicerade aktiviteter har betonats med reformen. Reformens kunskapssyn bygger på att detaljkunskaper lyfts fram som mindre viktiga och att utrymme istället bör ges för ”critical thinking, cooperation, problem solving” enligt Wikström (2006, s. 118 -119).

Ett gemensamt antagande från det officiella fältet och från läroböckerna i det pedagogiska fältet, är att ’det osäkra’ kring Internet behöver betonas. Läroböckerna har i stor utsträckning visat sig placera kritiska färdigheter ihop med Internet som fenomen. Internet kan räknas till de teknologiska och globala fenomen som enligt Giddens (1991) leder till en konstruktion av institutionaliserade riskmiljöer (s. 144). En sådan ’dramatising of the risks’ (s. 173) kan ses som ett karaktäristiskt senmodernt drag, en slags diskursiv förändring. Giddens framhåller att den samtidigt som uppfattas som riskfylld, i själva verket är betydligt mindre riskfylld än tidigare generationers. Trots att det alltså inte finns fler risker i vardagen är människors tankar i senmodern tid ständigt upptagna av dem, menar han. I talet om tillförlitlighet ser neoliberalism och senmodernt risktänkande ut att bilda en *helig* allians. Med stöd i Giddens resonemang bör dock emphasisen på ’det riskabla’ när det gäller Internet ifrågasättas. I samband med detta uttrycker också lärarna en motrörelse genom att de inte tycks se behov av att ge det riskabla uppmärksamhet, dels i att de inte har erfarenhet av att eleverna stöter ihop med de ’falska hemsidorna’ (jfr t. ex. Johansson m.fl., 2001), dels i att enstaka lärare också uttryckligen positionerar sig mot Skolverkets uppvärdering av källkritiska färdigheter och till den i lärarens tycke överdrivna myndighetsretoriken om att ingenting går att lita på (Yvonne). Olssen (2006) hävdar att också det måste inkluderas i undervisning som bidrar

till tillit (trust), utan att tillit ska ses som en form av hjärntvätt. Skolan måste röra sig bort från neoliberalism och bli demokratiskt inriktad genom att ge plats för färdigheter som bidrar till debatt och tolerans, tillägger Olssen.

Kritisk-evaluerande aktiviteter kan, vilket redan nämnts, syfta till mer ytliga sätt att nå insikt i huruvida en uppgift är sann eller falsk. Det finns också tillfällen då värdering avser mer komplex kunskap. Ett sådant exempel illustrerar Alexandersson och Limberg (2004) då källors relevans ska bedömas i arbetet med att förstå komplexa sammanhang som svält i världen. En tidigare beskriven föreställning om behovet av elevers fria textval och självständiga arbetssätt pekar ut ett besvärande faktum för möjligheten till gemensam bearbetning av sådana komplicerade och angelägna ämnen. Stefan nämner att homooptioner ofta väljs i samband med fria ämnesval. Ylva säger likadant:

Skulle dom få välja så är det ju alltid samma ämnen; homosexuella kan man ju snart, (skratt) jag tycker det är en viktig fråga men varenda gång det är en debatt så ska det alltid debatteras homosexuellas rätt att adoptera. (Ylva)

Med utgångspunkt i en synlig, radikal pedagogiks antaganden är frågan om homosexuella och adoption, men också en fråga som hedersmord, som lärare tidigare nämnt som ett exempel, ett område där läsning kan behöva ske tillsammans. Ett skäl är att ämnen av det här slaget kan kräva en problematiserande närvarande lärare när det är dags för debatterande. Läsundervisaren har i sådana situationer en särskild betydelse genom att denna kan konfrontera idéer, lägga fram åsikter, teoretisera och nå ett gemensamt språk (Neves, Morais & Afonso, 2004). Behovet av den gemensamma läsningen stöds av Nilssons (2002) och Göranssons (2004) studier av läsning och texthantering i undersökande arbetssätt, där lärarnas ambition om djupare kunskap visade sig glida över i ett förytligande.

Både läroböcker och lärare har setts uppmuntra elever att lämna klassrummet för mediateket. Lärares och elevers relationer verkar dock äventyras när elever dras till det friutrymme som annan geografisk placering innebär. När lärarna talar om sig själva som ”tjatiga” eller ”gnälliga” är det just i undervisningssituationer där Internettexter eller mediateket är inblandat. Den regulativa diskursen är något som elever reagerar mot. Det innebär att det egna sökandet äventyrar känslan för elever och lärare av att de läser tillsammans mot gemensamma mål, dvs mot en bred repertoar av kritiska läsaktiviteter. Elevers fria textval konstrueras och bibehålls i tankefigurer som ”informationssökningens betydelse” och om ”det

egna valets betydelse”, kanske som motivationshögjare. Resultatet visar hur föreställningen kan begränsa elevers möjligheter till breddade repertoarer.

Talet om informationsteknologisk kompetens har skapat argument för en ”avskolning”, dvs att elever kan vistas i hemmet och bedriva självständiga studier, enligt Bourne (2004). Att det kollektiva idag möter diversifiering i form av valfrihet, gör det särskilt viktigt med gemensam analys, hävdar Bourne, som delar pedagogiska antaganden med Bernstein. För läsningens del är lärarens närvaro av central karaktär i en sådan synlig, radikal pedagogik. Läraren kan, hävdar Rose (2004), rikta elevers uppmärksamhet mot vad man kan förvänta sig av en aktuell text och stödja bearbetning och förståelse av den. Den synliga, radikala pedagogiken betonar som synes vikten av det gemensamma i undervisningen. En grundtanke är att lärare och elever arbetar tillsammans och att klassen rör sig tillsammans mot radikala mål, där man analyserar samhället och belyser underordnade positioner. Man förordar gemensamma genomgångar och diskussioner där elever har stort utrymme att delta och att lyssna. Där bör dessutom finnas plats för personliga inslag och fria reaktioner (Bourne, 2003).

Mycket av betoningen på delaktiviteten kritisk-evaluering har kommit från det officiella fältet. Det gör det angeläget att understryka att det nationella provet, också från det officiella fältet, inte understödjer denna tendens. Källsökandet finns med som en ingrediens i det muntliga provet (även om kriteriet enligt min analys i kapitel 9 är bortglömt). I övrigt syns provet vara fritt från drag av neoliberalistisk pedagogik. Betoningen på valfrihet, också det betraktat som en neoliberalistisk föreställning, finns emellertid med som ett motiv i provkonstruktionen (Garne, 2003) men beskrivs på ett sätt som snarast kan betraktas ha rötter i liberal-progressiv pedagogik där elevers fria val är en grundpelare.

Kritisk-ideologiska aktiviteter i avtagande

I avhandlingens empiriska material har framkommit exempel på vad som kan kallas kritisk-ideologiska aktiviteter. Resultatkapitlen har gett information om aktiviteter kring sociala, politiska och internationella frågor, och frågor som har med genus, klass och etnicitet att göra. Lärarna ger flera exempel på att de vill behandla det offentliga och samhällsliga och tränga in i texter om allmänna och gemensamma angelägenheter, där syftet är att elever ska läsa för att se världen annorlunda eller för att förstå sin egen och andras situation annorlunda. En lärobok innehåller granskningar av partiprogram och det nationella provets

texthäfte tar upp frågor om förortsspråk på ett problematiserande sätt. I styrdokument (SKOLFS 1994:2) finns ordet 'solidaritet' med upprepade gånger.

Studierna ger också exempel på att kritisk-ideologiska aktiviteter är borttagna eller uteblir. Yngve berättar att han inte längre låter analys av dokumentära bilder kring u-landsfrågor ingå i undervisningen, vilket han gjorde i ämnet socialkunskap på 80-talet. Då "tittade vi på ett fattigt litet svart barn och en fet vit, ungefär. Ja "ställ frågor till bilderna"", säger han. Arbete med dokumentära bilder har försvunnit och därmed vissa rättvisefrågor, men han har inget svar på varför. I den ena av de analyserade läroböckerna uteblir solidaritetstemat genom att boken uppmanar elever att inte lita på den nyhet som handlar om barnarbete. Att frågor om solidaritet har tappat sin ställning finner även Båth (2006) som har undersökt SOU-texter som föregått läroplansformer. Texten från 60-talet har solidaritet som ett nyckelord, vilket i den senare 90-talstexten har ersatts av individualitet, hävdar Båth. Lindblad och Popkewitz (2003) menar att utbildning för solidaritet, eller för hur man som medborgare förbättrar samhället, har försvunnit.

Språkfrågor utgör en diskursiv domän i svenskämnet och skulle kunna utgöra en grund för undervisningstillfällen om maktfrågor. Det syns en svag tendens till att den kronologiska språkhistorian ges mer plats än språksociologin i min studie av lärarnas berättelser om sin undervisning. Språkteoretiskt arbete har visat sig organiseras som grupparbete eller som självständigt arbete, ett resultat som också beskrivs av Bergman (2007). Här uppstår ett dilemma eftersom språksociologiska texter skulle kunna ge tillfälle att diskutera gemensamma och ideologiska frågor och att detta särskilt lämpar sig att göra gemensamt enligt en synlig, radikal pedagogik. Texter om språkets betydelse människor emellan verkar förlora i betydelse, vilket tidigare kapitel har åskådliggjort. Det finns sådana i det nationella provets texthäfte men lärare tycker enligt statistiken (Skolverket, 2006) inte att dessa texter är välvalda. Lärare och elever i det nationella provet föredrar enligt Skolverket de litterära texterna. När lärare överlag ger synpunkter till provkonstruktörerna på texterna i nationella provets texthäfte, visar de en tvekan inför de språkorienterade texterna. Det innebär att aktiviteter kring språk och makt inte har en framskjuten position i svenskämnet.

Textideal

Även textideal har med pedagogiska antaganden att göra och kan placeras in i fyr(fem-)fältsmodellen. Här följer en översikt över vilka texter som förordas i de

olika pedagogikerna. Utifrån denna är det möjligt att dra slutsatser om vilken pedagogiks antaganden om texter som dominerar undervisningen.

Tabell 12. Texters hemmahörighet i olika pedagogiker i min adaptation av Bernsteins modell.

Pedagogik /Föreställning	Konservativ	Neoliberalistisk	Liberal-progressiv	Radikal	Synlig, radikal
Föreställning om önskvärt material	Material är till för att åtgärda brister i läsning. Texter har en diagnostisk funktion. De texter (inkl. filmer) som kritiskt granskas och analyseras hämtas ur en litterär kanon (Hultin, 2006). Kulturarvstexter värderas högt.	Material utgörs av information. Betoning på källor som söks fram av eleven själv.	Material bygger på autentiska livsproblem (Sawyer, 2006), (Bernstein 2000, s. 48). Skönlitteraturen spelar en viktig roll som kunskapskälla. Elevvalt material prioriteras. Icke-institutionellt producerat material är vanligt.	Studiebesök i när-samhället (Weil, 2002) ⁸⁸ är ett karaktäristiskt materialval. Populärkulturen är viktig. Materialet är inte självklart i första hand texter och särskilt inte sakprosatexter. S. k. fanzines ⁸⁹ skulle kunna ses som ett möjligt sakprosa-material. En kritisk granskning av skolans traditioner kring Luciauttagning ⁹⁰ kan vara ett typiskt exempel i en svensk kontext.	Texter som bidrar till förändring för grupper ges utrymme, liksom texter som utgörs av olika texttyper, har olika funktioner och som värderas högt i samhället och i utbildning.

Tidigare forskningsresultat har pekat på det traditionella och högkulturella innehållets överlägsenhet (jfr t. ex. Bergman 2007; Olin-Scheller, 2006) och att lärare underlåter att knyta an till elevers intressen. Resultaten från mina studier pekar åt ett annat håll och tydliggör snarare den gemensamma önskan som finns hos läromedelsförfattare, lärare och konstruktörer av nationella prov om att skapa en undervisning som engagerar, är lustfylld och utgår från elevers vardagserfarenheter. Läroböcker tar till exempel upp elevers medievanor i vardagen. Därutöver har det nationella provet visat sig betona vikten av vardaglig igenkänning i texterna. Det traditionella bildningsinnehållet och det typiskt skolmässiga ser ut att tappa mark medan mer lekfulla inslag tar plats som undervisningsinnehåll, i en liberal-progressiv tanke.

⁸⁸ Man använder därtill en beteckning, *de tre R:en*, för det som avvisas, **R**eading, **W**riting, **A**rithmetics.

⁸⁹ Fanzine är en sammandragning av 'fan' och 'magazine', dvs hemmagjorda tidskrifter som handlar om idoler eller hobbies. De kan innehålla olika texttyper.

⁹⁰ Jämför Oliver & Laliks (2004) studie av flickor som kritiskt granskar skolans s. k. Beauty Walk. Luciaexemplet är mitt överförda förslag.

Englund (1991) har poängterat att reformer och kursplaneförändringar snabbt ger effekter på läromedel. Följdenligt har styrdokumentens uppmaning om att de texter som används ska ha uppgiften att väcka lust, visat sig följas upp av läromedelsproducenter i det pedagogiska fältet. Geber (2007), som kommenterar boken *Svenska spår*⁹¹, framhåller hur den ”lägger an på sådant innehåll som förefaller spännande och kan tänkas fånga ungdomarnas intresse” (s. 26). Olika aktörer verkar ha en gemensam föreställning om elevengagerande texter, med drag från en liberal-progressiv pedagogik, vilket ser ut att bidra till ett konfliktfritt område fälten emellan. Det är dock inte hela sanningen. Kritik uttrycks av Yvonne mot ovanstående bok i att den inte tar eleverna på allvar. Ett elevengagerande synsätt har stöd hos lärarna, men inte ett förenklande. Yvonne motsätter sig det hon betraktar som ett uttryck för ytlighet från den bok som Geber kommenterat som ungdomsvänlig.

Konstiga typsnitt som jag inte förstår varför man har, svårläst, mycket bilder. Allting ska vara otroligt kortfattat och det gäller väl kanske framförallt litteraturhistoria. Bland annat den här *Svenska spår* som jag egentligen tycker är värdelös. Och så varvar dom det med jättekorta utdrag för det ska ju vara antologi och allt i ett. Dom beskriver allting ... en hel epok kan vara på en halv sida och så ska dom skriva lite om varje författare. Och så ska det vara utredande som det inte finns en chans att kunna göra om man inte kan mer än vad som står i läroboken. Och så tror jag att man gör det i det något slags syfte att ”det här ska vara lättbegripligt” och vi får inte tvinga i dom för mycket, blablabla. (Yvonne)

Beskrivningen i citatet för tankarna till det Melin (1995) benämner ”grafisk pyttipanna” i läromedel. Likaså Bonnie vänder sig mot läroböcker som hon benämner vara ”lightversioner” med för mycket bilder och för korta texter, där djupet undviks. Horsboel (2004) hämtar förklaringar till en så kallad överdekorerings från två håll. Dels ses överdekoreringsen som ett resultat av att teknologi möjliggör en sådan. Dels ses företeelsen som ett sätt att i en senmodernistisk anda⁹² motverka leda hos läsare. Läroböcker som av lärarna inte bedöms ta elever på allvar tar då trots allt plats. Det är berättigat att ställa frågan varför så sker. Den ena tolkningen är att lärarlaget tillsammans väljer läromedel och att det som den aktuella intervjuade läraren förordat inte vunnit gehör hos kollegorna. Juhlin Svenssons (2000) studie visar att gymnasielärare väljer lärobok utifrån de föreställningar skolan som gemensam kultur har. Den andra tolkningen är att lärare köper in läromedel utan att ha hunnit bekanta sig med det

⁹¹ *Svenska språk* står det i just den här passagen i rapporten, men det får betraktas som en felskrivning.

⁹² I en referens till en föreläsning av etnologen Anders Johansen.

på djupet, vilket likaså bekräftas av Juhlin Svenssons studie som visar att lärare inte väljer från preciserade kriterier. Skjellbred (2003) påpekar att man som lärare inte har möjlighet att göra den noggranna granskningen och säger att läroboksforskning, dvs det forskningsinriktade fältet, därför har en viktig uppgift att bistå med hjälp.

'Det vidgade textbegreppet' har introducerats från det forskningsinriktade fältet och inspirerat språk- och literacyforskning (t. ex. Bergman, 2007; Fast, 2007; Olin-Scheller, 2006).⁹³ Detta har satt avtryck i kursplanen för svenskämnet som använder ett sådant vidgat textbegrepp, dvs att tal och bilder bör ingå förutom skrivna texter. Detta följs därtill upp av de nationella proven som erbjuder en mängd bilder i sitt texthäfte och en för läraren valfri uppgift till dessa. Från det officiella fältet prioriteras således det som inryms inom 'det vidgade textbegreppet'. I det lokala fältet har dock lärare, enligt Skolverkets rapport (2006) inte tagit denna provuppgift till sitt hjärta. Däremot har de lärare som intervjuats i den här avhandlingen talat om studiebesök som viktigt material. Materialvalet är ett uttryck för en önskan om att låta elevernas kunskapsproduktion ta sin början i det personliga mötet och i det autentiska materialet. Detta tillmötesgår en liberal-progressiv tanke om det autentiska materialet som intresseväckare. Den bistår också en radikal pedagogik genom att det alternativa materialet anses ha en frigörande kraft och kan agera motvikt mot det maktbemängda sakprosamaterialet. Slutligen ligger tendensen i linje med neoliberalistiska föreställningar där elektroniskt material ges en viktig roll och korrelerar med en förändringsretorik om IT-material som lustfyllt.

Resultatet har visat att läroböcker från det pedagogiska fältet innehåller varierat material. Geber (2007) har gjort en jämförande granskning av svenska och finlandssvenska läromedel. För de svenska läromedlen⁹⁴ ser han "hur den större friheten i uppläggning i Sverige möjliggör vitt skilda tolkningar av hur och med vilket innehåll målen kan eller skall uppnås" (s. 26). Resultat från tidigare kapitel har åskådliggjort att textvalet också ur ett lärarperspektiv kan betraktas som relativt fritt. Juhlin Svenssons studie (2000) av det tidiga 90-talets lärarval klargör att böcker väljs av lärare tillsammans på ämneskonferenser. Enligt mina resultat ser det idag snarast ut att vara lärarlaget som väljer lärobok, dvs friheten gäller då för lärarlaget som grupp och inte som tidigare för hela ämneslaget. Lärarna

⁹³ Fenomenet har också uppmärksammat av lärarstudenter i det pedagogiska fältet, vilket visar sig i att en mängd examensarbeten handlar om ämnet.

⁹⁴ Ihop med Almqvists och Wiksells *Handbok i svenska språket* (3:e omarbetade upplagan 2004)

uttrycker sig positivt om friheten men nämner också att det som de betraktar som en diffus kursplan gör det svårt att enas. Thavenius (1996) framhåller att kursplanen i svenska är en kompromiss vilket kan minska tilltron till den. Det officiella fältet beskrivs öppna för frihet, eventuellt med den avskaffade centrala läromedelsgranskningen som medhjälpare, dock inte alltid till hjälp för den verksamma läraren.

Textvariationen beskrivs av lärarna bero på att kursplanen för svenskämnet är diffus. Den frekventa kompendieanvändningen ses som en följd av kursplanens eller av ämnets splittrade konstruktion. Detta illustrerar att textvalet kan vara beroende av såväl ett ämnes akademiska hemvist, av dess utformning som skolämne som av lärobokens lyhörddhet mot detta. Kompendier har därtill visat sig möjliggöras av den tillgång till material som Internet medför. Internet utvidgar överhuvudtaget lärarnas textbank och exempel ges på att skolor använder varandras Internetmaterial. Botilda använder exempelvis material om dialekter och sociolekter från en annan skola. När skolor på så vis delger varandra sitt material kan det lokala fältet sägas ha vidgats och gymnasieskolor har möjlighet att introducera varandra i sitt lokala material. Därmed har det lokala fältet fått geografisk spridning och texter kan hämtas 'inter-lokalt'.

Ett friare textval och Internet som textbank har också framträtt som önskvärt från elevernas sida. Enstaka texter har då visat sig komma under förhandling. Inte bara i svenskämnet utan i många andra ämnen verkar olika texter konkurrera, enligt lärarna. Texter med gymnasieungdomar som målgrupp konkurreras ut av texter som är skrivna för en (rad) andra målgrupper, och har visat sig kunna bli för avancerade. Texter som finns i böcker i biblioteket konkurrerar med texter på Internet. Läroboken som ofta beskylls för att vara föråldrad, marginaliseras på ett något paradoxalt sätt i förhållande till material på nätet som felaktigt har visat sig presentera Carl Bildt som ordförande för moderaterna. Idéer om textsökningens betydelse ser ut att stödjas av det officiella fältet som i läroplanens övergripande del (SKOLFS, 1994:2) talar om elevens behov av att kunna hantera ett "stort informationsflöde". Flera forskare har dock betonat att idén om det nya informationssamhället ska ses som rent retorisk. Information har alltid funnits och spridits, och man kan möjligen kalla vår tid för ett *förändrat* informationssamhälle, anser Kalmus (2006).

Kompendier som idé och en skepsis mot läroboken har sina rötter i en liberal-progressiv pedagogik. En skepsis mot läroboken återfinns också i radikal pedagogik. Framstegsvänliga lärares skepsis inför läroböcker redan under 70-talet

har behandlats av Nordström (1991). Den inställning med vilken läroböcker under åren bemötts av lärare, där läroböcker setts som oförenliga med kritisk läsning, illustrerar möjligen en falsk dikotomi när elever trots avvisandet av läroböcker inte möter de mest välskrivna sakprosatexterna. Att eget material istället sätts samman av lärarna försvårar för allmänhetens granskning, enligt Bernstein (2000). Olika aktörer avvisar läroböcker utifrån olika motiv, men motiven sammanfaller.

Tidigare kapitelns resultat som rör modifieringar i urval av texter och aktiviteter över tid, har synliggjort att icke-skriftspråkligt material tar allt större plats i svenskämnet. Detta material har visat sig få en medhjälpare i att teknologin och Internet anses öka risken för fusk. Ett hinder för elevers möten med sakprosatexter skapas av det rykte som faktatexten har om att ofta vara något obearbetat och förmodligen också av sin faktiska realisering. Till vad som expanderar hör kompendier, identifikationsskapande texter, vardagsberättelser och material som inte är skriftspråksbaserat. Om man för en stund bortser från alla de positiva effekter som dessa har, bidrar tendensen till ett hinder för att elever *också* möter en mångfald skrivna sakprosatexter av olika texttyper.

Kommentar

Lärare ställs via sin maktposition inför att ständigt göra val (Buzzelli & Johnston, 2001). Det innebär att lärare har makt och ansvar att uppmärksamma elever på var och en av de fyra kritiska läskategorierna och vilket syfte olika strategier har. Den bredd av aktiviteter som förekommer i lärarnas beskrivningar är att betrakta både som en tillgång och som ett bekymmer. Olika typer av läsaktiviteter genomförs med olika fokus och med olika karaktär. Det framkommer dock inte att, eller hur, aktiviteterna kopplas till varandra. Detta innebär ett segmentellt drag i läsundervisningen. Anward (1983) säger så här om strategier och undervisning:

För att en strategi i vilken det ingår elevaktiviteter ska kunna utföras måste strategin presenteras för eleverna. Dels måste läraren ange att det är en ny strategi ska gälla, dels måste hon ange vad den går ut på. (s. 115)

Ågren (1996) kommenterar allmänt svenskämnets bredd och säger om svensklärgärningen att det handlar om att få ”grepp om denna mångfald, så att både eleverna och de själva kan uppleva sammanhang och struktur och se ämnet som en enhet med en egen identitet” (s. 94). Den variation av undervisningsinslag som har präglat resultatkapiteln kan ses som möjliggörande

men också betraktas som ett tecken på en försvårande oöverskådlighet för uppdraget. Variationen tycks leda till att det är problematiskt att hitta en systematik i undervisning för kritisk läsning. Ongstad (2004) beskriver norskkämnets på liknande sätt som ”omfangsrikt” och ”uoversiktlig” (s. 125). Ämnet svenska har beskrivits just som identitetslöst av Ågren (1996) som också har intervjuat svensklärare (på grundskolan). Ågren konstaterar att det, trots ämnets ansvar för en progression i elevernas språkutveckling, verkar vara vanskligt ”att rita upp en plan för detta med tydliga gränser mellan olika ämnen, aspekter, utvecklingssteg och mellan elevens kompetens och eleven som person” (s. 94).

Det framkommer att de intervjuade lärarna i första hand inte ser elevers läsprogression som något som ’mognar’ fram, utan som ett resultat av vad elever är vana vid, tränade i eller bekanta med.⁹⁵ Detta kan ses som möjliggörande för elevers fortsatta läsprogression. Lärarna ser sin undervisning som något som kan göra skillnad och att de kan fungera som dem som öppnar gränser för eleverna. Lärares idéer om progression genom skolstadierna för läsning av faktatexter är dock något som inte verkar vara lätt att uttrycka. Frågan om skillnader mellan högstadiets och gymnasiets läsundervisning uppfattas som svår att svara på. I fenomenet läsning, som i sig är ett komplext fenomen som inte enkelt låter sig fångas, inkluderas att läsundervisningens progression också är ett otydligt område, vilket avspeglar sig i den variation av rekontextualiseringar som presenterats.

Det ska inte nödvändigtvis ses som en svaghet att lärargruppen inte talar särskilt medvetet om sin läsundervisning eller hur läsprogression kan byggas upp. När lärare och elever läser och skriver i sina ämnen uppfattar de måhända snarare att de undervisar i eller undervisas i modern litteratur, fysik eller geografi, förklarar Snow, Griffin och Burns (2005). Detta kan, anser författarna, ses som ett tecken på att eleverna befinner sig i en utbildning som är just så verkningsfull som förväntat (s. 16). Det kan också tala för att vad som förekommer är en undervisning där läsningen snarare är medlet än målet, dvs elever läser för att lära sig ett avsett innehåll och inte för att bli bättre på att applicera sina färdigheter på okända texter.

Att ha makt handlar för den enskilda läraren om att veta hur och vad man ska göra, ha strategier för olika möjliga läsaktiviteter och att kunna tydliggöra likheter

⁹⁵ Utan vad Love med andra ord beskriver som vad elever har “been exposed to” (2000, s. 445).

och skillnader mellan dem.⁹⁶ Överhuvudtaget talar lärarna om att de inte har fått utbildning i sakprosaläsning eller kritisk läsning som del i sin lärarutbildning. Den kompetens de har är ofta den som de själva har erhållit genom erfarenhet. Några av de äldre lärarna associerar sin kompetens i kritiska färdigheter till sin egen 60-talsbakgrund som ”gammal proggarer” eller med den kunskapssyn som följer av att man tillhör 68-generationen.

Ett annat villkor som kan behöva uppmärksammas ur den synliga, radikala pedagogikens vinkel är de förändrade roller som råder för läsare och läsundervisare och som har framkommit i tidigare kapitel. Ett exempel är att läroböckerna ger lärarna en undanskymd plats och möjligen låg auktoritet. Till dessa förändrade roller hör också att eleven getts högre status i styrdokument (Nyroos, Rönnberg & Lundahl, 2004) och att elevinflytande som fenomen har stärkts. Susanne berättar att en undersökning på temat just har skett⁹⁷. Enkäter genomförs av ett opinionsinstitut i företagsform⁹⁸ och åskådliggör hur aktörer från fält utanför de som tidigare definierats, utövar inflytande på överflyttningsprocessen. I den aktuella enkäten har det framkommit att eleverna på skolan är stressade och önskar mindre prov. Belinda ger liknande exempel på att eleverna inte tilltalas av prov. Hon arrangerar därför inlämningsuppgifter istället. Ett sådant förfarande överensstämmer med den synliga, radikala pedagogikens antaganden om att elever bör ha möjlighet att förhandla om utrymmet. Elevinflytande är dock enligt lärarna ett problematiskt fenomen att tolka och kan ur den synliga, radikala pedagogikens perspektiv för elevernas räkning också få negativa konsekvenser. Enligt denna pedagogik håller lärare fokus på examinationer och för elever framåt mot dessa. Att examinationsformerna ändras av lärarnas lyhördhet behöver inte innebära att det i slutändan missgynnar elever men det kan innebära en elevvänlighet som är av det paradoxala slag som Bernstein talar om.

De kritiska läsaktiviteterna är avancerade och kräver gott om tid. Svenskämnets villkor ifråga om detta har förändrats. Tiden har successivt minskat enligt Sally:

⁹⁶ Läroboken *om Kompass språkbok* tar upp skillnaden mellan att läsa skönlitteratur och faktatexter kritiskt.

⁹⁷ Troligen i hela kommunen.

⁹⁸ Opinionsinstitutet beskrivs vara en företagsgrupp. Av anonymitetsskäl för lärarnas räkning avstår jag från att ange opinionsinstitutets namn, eftersom det inte framgått huruvida denna undersökning görs på fler skolor i Sverige än den här aktuella.

Den hade vi ju för ett par år sedan, hade vi ju 120 timmar under tre terminer ibland. Men nu ligger den ju hopklämd på två terminer och åttio timmar så jag har ju mycket färre timmar. (Sally)

När jag frågar varför en 100-poängskurs läggs ut som 80 timmar, svarar hon:

Vi får bara lägga ut på åttio, det är en matematisk modell som någon har tänkt ut./.../ Men det gör ju att det är ju samma stoff och det är ju samma krav som det var när vi hade 120 timmar. (Sally)

I svenskämnet finns det många angelägna saker att fördela tiden på. I detta utrymme ska också ingå kritisk-analytiska, kritisk-integrerande, kritisk-evaluerande och kritisk-ideologiska aktiviteter som alla bör kunna återkomma, varieras och ökas i svårighetsgrad. Om inte, riskerar läsningen framstå som något som går till så som att man ”liksom bara läser” eller ”liksom bara diskuterar/argumenterar”⁹⁹. En hindrande omständighet för djupa former av kritiska läsaktiviteter framkommer också i den betoning på elevens resultat som något som ska uppvisas. Sådana erfarenheter beskriver Yngve, framför allt av kommunen som huvudman:

Och att man ska uppnå en massa andra konstiga kommunala mål i kommunala skolplaner. Att vi ska trivas och ha det bra och vad det nu är. Politikerna, men dom är inte intresserade av kunskapsinnehållet i skolan, tycker inte jag som gammal adjunkt alls då. Dom har inte den kompetensen. (Yngve)

Yngve uttalar sig kritiskt om kommunen som inte på allvar är intresserad av kvalitén i elevernas kunskaper utan bara om ”att få hög andel godkända”. Inte heller rektorer i Skolverkets rapport (2007c) har visat sig vara angelägna om att språkliga förmågor hos eleverna ges uppmärksamhet. Bernstein (2000) poängterar på liknande vis att den autonomi som ges skolor och lärare gäller under förutsättning att de kan möta utvärderingarnas krav.

Att lärare delvis talar om att de utformar undervisning på ett sätt som kan betraktas som traditionellt eller fristående från vad som kan hänföras till gymnasireformen och till Internet som innovation har framkommit. Såväl texter som aktiviteter, organisation och bedömning finns i samma former som före reformen och före Internet. Det bör förstås som att lärarna i vissa avseenden inte möter reformens krav eller inte uppfyller neoliberalistiska förväntningar. Forskare har lyft fram att lärare inte uppfyller det läroplansuppdrag som gäller nu

⁹⁹ Parafrastr på Norberg Brorssons avhandlingstitel *Man liksom bara skriver* (2007).

(t. ex. Lundström, 2007). Lärare förhåller sig till en tradition, menar likaså Bergman (2007), som innebär att elever på de olika gymnasieprogrammen bör få olika undervisning. Bergman hävdar att lärare är klivna inför sitt nya uppdrag och att de inte förmår utnyttja den frihet som kursplanerna ger.

Den här avhandlingen stöder snarare Románs (2006) resultat. Hans läroplansteoretiska studie visar att lärare trots viss skepsis har deltagit i att genomföra reformtankar, åtminstone tidigare sådana. Román har studerat svenskämnet, dess litteraturundervisning och debatten kring denna, i skenet av reformer fram till 1985. Lärarna som deltagit i min studie bidrar till, och möjliggör, i viss mån den pedagogiska identitet hos svensk skola som de inte egentligen efterfrågar. Samtidigt är de med och utövar motstånd mot denna identitet, vilket inte självklart är att betrakta som att lärare är alltför traditionella.

Det finns tecken på att lärarna inte vet vart de ska rikta sin kritik, utan ställer sig oförstående till vad som händer runtomkring. Sally säger att förut hade hon alla program, men nu har hon färre. Det blev en ”krympning” av antalet program, ”jag vet inte om det är av schematekniska orsaker eller vad det nu är för någonting”, meddelar hon. Hon säger att ”någon har tänkt ut” och ”jag vet inte vad det var som hände” om att timantalet minskats i en matematisk modell. Bittes förklaring till att tiden äts upp av arbete med språkriktighet, istället för av analys som hon skulle vilja, låter:

Jag vet inte. En del säger att dom här barnen - 89 var en dålig årgång på högstadiet. (Bitte)

Att lärare på det här viset ställer sig oförstående, visar även Lindblad och Popkewitz (2003), som benämner det som att förändringar uppfattas sakna avsändare¹⁰⁰ och därför upplevs på ett fatalistiskt sätt (s. 20).

Läsning innebär en politisk, kulturell och ideologisk socialisation (jfr Kalmus, 2004, s. 470) och är ett fenomen som bygger på handlingar från flera olika aktörer. Intentioner hos aktörerna kan sammanfalla. Den här avhandlingen visar att alla aktörer som har/bär uppdraget om kritisk läsning vill förbättra villkoren för elever och skapa en undervisning som engagerar. Läsning är ett område som lyfts fram som viktigt av många aktörer. Överföringsprocessen sker trots detta inte på en helt harmonisk arena. Intentioner hos aktörerna kan således stämma överens men behöver inte göra det. Ongstad (2004) ger exempel från Norge på

¹⁰⁰ ”Authorless” i original.

hur en och samma person varit drivande för en aktivitet i undervisningen¹⁰¹ i införandet av processororienterad skrivning. Ongstad belyser i samband med detta samspelet mellan olika fält och återger att läroboksproducenter är verksamma på universiteten, leder försöksarbete och utvecklar och utvärderar desamma. Sådana omständigheter kan öka chansen att en samstämmighet genereras. Att synsätten är stabila kan också utgöra en begränsning med avseende på att inflytelserika personer ”möter seg selv i døra” (s. 164). Läroböcker, lärare och nationella prov delar samma uppdrag men har olika agendor. Medan läromedlen lever på en ansträngd marknad, har de nationella proven uppgiften att informera, motivera och sortera. Ett fenomen på nationens agenda är att läs- och skrivaktiviteter, benämnt ’literacy’, har blivit politik, hävdar Hall (1999), som framhåller att ’literacy’ just har fått rollen som en ”nationell ekonomisk resurs”.

Kapitlet har uppehållit sig vid aktörernas samspel och samspelets betydelse för gränser, dvs möjligheter eller begränsningar av elevers åtkomst till sakprosa-texter. Det är bitvis en praktik färgad av spänningar som har framträtt, inte minst i inter-relationen mellan de olika fälten som på ett snårigt vis är beroende av varandra. Falska dikotomier har framkommit, dvs tillstånd som felaktigt bygger på en tro att det bara finns två möjliga alternativ, t. ex. antingen en traditionell undervisning eller en undersökande. Diskrepans mellan retorik och realitet har likaså behandlats. Därtill har genomgången påvisat oheliga allianser där aktörer oavsiktligt arbetar åt samma håll trots oförenliga utgångspunkter. I tider av förändring bildas luckor i överflyttningsprocessen som olika aktörer går in och fyller. Nya motiv kommer från nya aktörer (Bernstein, 2000). Dessa samverkar, motverkar och påverkar varandra. Att de kan skapa dilemman, falska dikotomier, paradoxer och oheliga allianser har genomgången i det här kapitlet visat.

¹⁰¹ För processororienterad undervisning.

KAPITEL 11

UTJÄMNINGSUPPDRAGETS ISCENSÄTTNING

Gymnasieskolan är efter 1994 års reform vad som allmänt uttrycks som 'en gymnasieskola för alla'. Frasen pekar ut en ambition om likvärdighet och om att skolan ska utjämna skillnader som beror på sociala och bakgrundsmässiga faktorer och skapa lika förutsättningar för alla oavsett bakgrund. Att studera villkor på olika gymnasieprogram har varit ett centralt delsyfte i avhandlingen. Här sammanfattas hur ett sådant utjämningsuppdrag har visat sig iscensättas för elever på olika gymnasieprogram. Ordet 'iscensättning' indikerar att jag inte har studerat undervisning med avseende på hur väl den fungerar eller hur elever lyckas. Däremot har jag gjort en analys, dels av vilken faktisk realisering som erbjuds gymnasieungdomar, dels av föreställningar kring undervisning, något som jag också betraktar som handlingar (se kapitel 5). Även med en sådan utgångspunkt går det att begrunda konsekvenser för elever, vilket kommer att ske i det här kapitlet.

Den del i gymnasiets uppdrag som jag särskilt har studerat handlar om vilka repertoarer som undervisningen erbjuder elever på olika gymnasieprogram. Med repertoarer avses den bredd av redskap och det utbud av texter och aktiviteter för kritisk läsning som ställs till förfogande för eleverna. En synlig radikal pedagogik som följer Bernsteins arbete efterlyser en bred och rik, varierad och djup, sådan undervisning.

Konsekvenser

Om man jämför de bilder som den här avhandlingen har gjort synliga, framkommer att undervisningen i flera avseenden kan betraktas som *lika* för elever på olika gymnasieprogram. Elever läser oavsett programtyp samma kärnämneskurser i svenska, nämligen kurs A och B, och möter samma nationella prov. Sådana likheter tydliggör det officiella fältets ambition om att inte fungera differentierande. De intervjuade lärarna har också gett flera exempel på hur de

arbetar för utjämning. Läraren Bosse kommenterar uppskattande de idéer som det gemensamma gymnasiet grundas på i ”det oerhörda framsteget att fordonsgrabbarna fick läsa lika mycket samhällskunskap som alla andra”.

Likheter i undervisningen kan emellertid också utgöra en potentiell förstärkare av skillnader mellan elevgrupper. Dit hör de självständiga arbetsformer som tillstyrks från det officiella fältet. Elever behöver i sådana arbetsformer ha många trådar klara för sig. De väljer både bland texter och aktiviteter och bland rum att placera sig i; klassrummet, skolbiblioteket, mediateket eller kommunbiblioteket. Arbetsformer med sådan svag inramning har visat sig medföra störst nackdelar för elevkategorier som inte har självklart stöd i hemmet för sitt skolarbete (se t. ex. Dovemark, 2004). Vissa grupper av elever läser i en svagt inramad pedagogik helt enkelt av osynliga regler sämre, enligt Theule Lubienski (2004). Theule Lubienski hävdar att det krävs ett visst elevsubjekt som förstår när läraren ”bara” är ’möjliggörare’ och när man som elev ska vara undersökande och analyserande. Både en mer progressiv pedagogik med självständiga arbetsformer och en konservativ pedagogik innebär att gynnade grupper av elever kan dra nytta av sin bakgrund, menar Bernstein (1990), medan gränser tillsluts för andra grupper. Båda dessa pedagogiker utgör medelklassens pedagogiker, har borgerlig förankring och en orientering mot den enskilde individens utveckling, anser Bernstein. Skiftet mellan konservativa och progressiva undervisningspraktiker ändrar inte maktförhållanden utan bidrar till att den auktoritet som finns inbyggd i skolrelationer döljs. Detta bör enligt min mening också gälla neoliberalistisk pedagogik som tydligt baseras på individualismen som idé.

Också bland uppgifter i nationella prov förväntas elever välja. Provet har visat sig kräva att elever förstår vilka textval och vilka uppgifter som renderar ett bra betyg även när högsta betygssteg, dvs VG eller MVG, anges i provet för respektive uppgift. Valfriheten i det nationella provet kan antas bygga på idén om att ge alla elever chansen att komma till sin rätt. Att alla har rätt till egna uppgifter kan dock likväl få en differentierande effekt. Kritiken som den synliga, radikala pedagogiken riktar mot ett sådant förfarande är att elever bara har skenbar kontroll. Eleven utvärderas ofrånkomligen utifrån vissa givna normer, normer som bara är kända för läraren eller i det här fallet för provet (Bourne, 2004). Resultaten har visat att den kritiska läsningen allmänt i undervisningen är svagt inramad genom att den inte beskrivits följas upp på ett synligt vis. Att läsningen inte tycks bli framträdande i bedömningssammanhang, och vad det kan medföra för elever, kan tolkas på olika sätt. En tolkning är att det är gynnsamt att elever, som inte har getts chansen att bli vana läsare, ges språkliga

uttrycksalternativ. En annan tolkning är att elever som inte har gjorts till vana läsare hamnar i en konserverande undervisning om läsningen inte efterfrågas. En tredje tolkning är att läsning är en färdighet som utvärderas informellt och osynligt, men likväl är en premierande färdighet i gymnasieskolan och i offentliga och akademiska sammanhang. Kritisk läsning betraktas, vilket framkommit av resultaten, som ett allmänt förhållningssätt eller som en mer ogripbar medvetenhet. Bernstein (2000) påtalar då att elever måste veta vad de förväntas förvärva för att de ska kunna göra sig tillgängliga för utvärdering. Om inte, innebär det vad som kan kallas en 'maskerad pedagogik'.

Enligt den synliga, radikala pedagogiken bör man i undervisningen nå "dit man tänkt sig". Det nationella provets variation av uppgifter säger något om vart man från det officiella fältet tänker sig att elever når. På så vis pekas den förväntade differentieringen ut. Avhandlingens resultat tydliggör att för en grupp elever ses läsning av avancerade (utrednings-)texter som underlag för en argumenterande debattartikel som den förväntade slutpunkten, medan för andra ses vardagligt färgad textproduktion utan referenser till lästa texter som förväntad sådan. Östlund-Stjärnegårdh (2006), provkonstruktör, framhåller att man inte kan vänta sig att alla elever blir bra på att skriva debattartiklar. Med andra ord, från det officiella fältet är det inte lika självklart att alla elever når samma mål.

Resultatet pekar också ut att undervisning iscensätts på *olika* vis. Det är naturligtvis rimligt att undervisningen i somliga avseenden tar sig olika uttryck. Det kan vara så att elever väljer yrkesförberedande program för att dessa *inte liknar* de studieförberedande programmen (lika gärna som de självklart kan välja dem för att de *liknar* de studieförberedande). Att målen i styrdokumenterna handlar om att erbjuda samtliga elever en bred repertoar för kritisk läsning innebär inte att undervisningen behöver ske på lika sätt. I de officiella dokumenten (SKOLFS 1994:2) understryks att likvärdighet inte betyder att vägen till kunskapsmålen ska se lika ut. Här kommer jag emellertid att sammanfatta och resonera kring potentiella negativa konsekvenser av de undervisningserbudanden som avhandlingen lyft fram. Tidigare forskning har indikerat att undervisning utformas olika för elever på olika programtyper, vilket både motsägs och stöds av mina resultat. Det motsägs av att lärarna tycks se elever på yrkesförberedande program som lika betjänta av att möta analysredskap eller kritiska aktiviteter kring kollektiva frågor som de på studieförberedande program. Lärarna beskriver också situationer där de lägger upp undervisningen olika för de olika programmen. Stundtals hävdar de att främst Samhällsprogrammens elever ska gå vidare till högskolan och därför

behöver mer av en akademisk form av kritisk läsning. Detta är dock inte ett framträdande drag.

Att gymnasie miljöer formas olika bekräftas framför allt av några andra faktorer. För det första medför kursammansättningen från det officiella fältet olikheter. Svenska C-kursens bidrag till elevers avancering i den vertikala och instruktionella diskursen har framträtt som viktig efter min analys, genom att den håller fram det som kännetecknar den vertikala diskursen, med möjlighet att generalisera, falsifiera, granska offentliga texter och genom att erbjuda redskap och begrepp som inte självklart hör till vardagssituationer, dvs till den horisontella diskursen. Wirdenäs studie (2002) lyfter fram det angelägna i att Y-elever erbjuds undervisning i argumentation och sådan förekommer enligt denna studie med störst tyngd i Svenska C-kursen. Kurskombinationer så som de sätts samman för olika gymnasieprogram av det officiella fältet gör en sådan analytiskt inriktad kurs svåråtkomlig för elever på de yrkesförberedande programmen, eftersom kursen inte är obligatorisk och i praktiken inte valbar. Möjligheten finns även för elever på yrkesförberedande program att läsa Svenska C, enligt lärarna, men i arrangemang som vilar på valfrihetens princip görs vissa kurser sårbara och ”slås” med annat, enligt en av lärarna. Det officiella fältet har stor betydelse, genom att öppna för lärare och elever, erbjuda dem sätt att välja och genom att peka ut vad som avses. Det officiella fältet öppnar delvis för liknande innehåll i B-kursen men bekräftar genom det nationella provet inte vikten av detta innehåll.

Läroböcker från det pedagogiska fältet har visat sig förmoda att elever på olika typer av program behöver mötas på olika vis. Läroböcker som vänder sig till elever på yrkesförberedande program vill särskilt skapa en nära relation till eleverna. Förhållandet mellan bok och elev blir i sådana situationer inte distinkt på det vis som den synliga, radikala pedagogiken uppmanar till. Otydliga roller för elevers del syns i att böckerna samtidigt är kamratliga och förmanande i en regulativ diskurs. I de undersökta böckerna för S-programmen framkommer istället en relation mellan likar, vilket inte ser ut att dölja den hierarkiska relationen. Det är snarare att tolka som ett antagande från läroboksförfattarnas sida om att både de och eleverna strävar mot gemensamma akademiska mål. S-eleverna ges upplysningar om det privilegierade sättet att närma sig texter, där det privata undviks. De kunskaper i kritisk läsning som S-böckerna förmedlar kan betraktas som kvalificerande för högre betyg och framgång i högre studier, dvs bäddar för S-elevers progression i den vertikala diskursen i detta avseende.

Överflyttningsprocesser tycks sammanfattningsvis bädda för olika klassrums- erfarenheter och för olika bredd i repertoarer av läsaktiviteter. Eleverna på Samhällsprogrammet tar enligt den bild som vuxit fram fler steg mot en bred läs- repertoar. De möter fler texter och aktiviteter kring det som behandlar det gemensamma och offentliga. De möter fler texter med ett generellt ordförråd och mer av skriven sakprosa, samt förses med fler begrepp och strategier från de påbyggnadskurser i svenska, historia och samhällskunskap som inte är obligatoriska för de yrkesförberedande programmen. De beskrivs möta käll- kritisk läsning i Historia B och retorik i Svenska C-kursen. En betoning på klassisk historiedisciplin och retorik ger möjligen dessa företeelser arkaiska drag, men ger också tyngd åt hantverket, dvs åt de begrepp och analysredskap som bör ses som grundläggande för argumentering av ett slag som är kvalificerande. S- elever erbjuds på det hela taget mer av det som underlättar för tillträde till, och progression, i en vertikal diskurs.

Som tidigare nämnts kan det ur ett visst perspektiv betraktas som befogat att undervisning gestaltas olika. Det innebär dock inte, varken ur styrdokumentens eller ur den synliga, radikala pedagogikens perspektiv, att undervisning för elever på yrkesförberedande program ska arrangeras så att repertoaren blir snäv och att tillträdet till den vertikala diskursen inte underlättas. Avhandlingens resultat indikerar att Y-elever tillhandahålls mindre av skriven sakprosa, färre begrepp och färre analysredskap och att de inte ges samma mängd tillfällen att möta texter om gemensamma och offentliga frågor eller att i analys granska sådana. Det finns en betoning på mer av det kontextberoende, dvs det lokala, det vardagliga och det emotionella, och en betoning på det underhållande, främst i läroböcker. Rosenshine & Stevens (2002) har pekat på att icke-akademiska eller lekfulla aktiviteter inte bidrar till ökad läsning. Med en betoning på det informella riskerar vissa grupper av elever förbli marginaliserade (Street, 2003). Elever måste därför ges tillträde till att generalisera eller knyta det lokala till det globala, menar han. Att föra in aktiviteter som påminner om hemmets eller fritidens, kan vara ett sätt att bara behålla saker oförändrade (Bourne, 2003). Med fokus på mer vardagligt orienterade aktiviteter riskerar eleverna också att lämnas utan möjlighet att analysera (Daniels, 2001). Det finns därtill en risk att tonvikten vid 'det lokala' tar överhanden på bekostnad av 'det globala' enligt Street (2003).

I det sammantagna skeende som undervisningen konstrueras av, framkommer föreställningar om att elever på yrkesförberedande program inte skulle ha samma behov av kognitivt utmanande uppgifter som elever på studieförberedande. Det riskabla i sådana felaktiga antaganden har medfört att vissa grupper antas behöva

hållas ifrån det abstrakta, komplexa och aktiva, hävdar Goodson (1997). Gränserna hålls med andra ord dragna till detta. Antagandena blir självuppfyllande och missgynnar elever från en social bakgrund med orientering mot arbetarklass, anser han. Det liknar det som Johansson (1970) fann, att 60-talets yrkeselever inte ansågs vara intellektuellt kapabla.

En snäv repertoar motverkar chansen att läsa samhällliga texter, granska för-givet-taganden och delta i samhälllig debatt. Detta framstår som olyckligt särskilt med tanke på att tidigare forskning visat att ungdomar på yrkesförberedande program inte har samma självförtroende politiskt (Ekman, 2007) eller har samma tillit till sin egen argumentation (Wirdeñäs, 2002). Såväl elever från Samhälls- som Barn- och fritidsprogrammet går ofta vidare till studier på lärarprogram¹⁰². Även detta talar för att Barn- och fritidseleverna på samma sätt bör erbjudas en genrebredd som motsvarar krav i kommande utbildning och ges en vana vid de text- och aktivitetskrav som de ställs inför där, kanske i form av texter om språksociologi.

Slutligen vill jag återknyta till genreteoretiska utgångspunkter. I en genreteoretisk tradition positionerar sig forskare ofta mot dominansen från en viss typ av texter, främst återgivande sådana (Freadman, 1994, s. 121-122). Bourne (2003) har pekat på lärarens funktion för att föra elever in i vad Bourne kallar ett brett genrenätverk. Snow, Griffin och Burns (2005) har likaså betonat läspedagogens viktiga uppdrag ifråga om att överföra mellan olika genrer. Poängen är, likt Hertzbergs (2006) konstaterande, att elever inte ska behöva avstå från texter¹⁰³ av den anledning att de inte har fått tycka att texterna är möjliga eller tillräckligt lustfyllda att ta sig an. En rimlig position för utfallet av språklig undervisning bör istället vara att elever ges möjlighet att kunna röra sig med ”confidence and comfort” (Hasan, 2004, s. 38).

¹⁰² Enligt VHS antagningsregister.

¹⁰³ Eller textskrivande, som i Hertzbergs fall.

KAPITEL 12

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Syftet med denna avhandling har varit att undersöka rekontextualiseringen av kritiska läsaktiviteter och klargöra på vilka antaganden denna process vilar. Jag har velat klargöra skeenden och föreställningar som är invävda i denna process och hur dessa visar sig några år in på 2000-talet. Utgångspunkten har varit att samtliga elever i gymnasieskolan bör ges möjlighet till en bred repertoar, dvs ges en mängd verktyg och användbara aktiviteter för att kunna närma sig en mångfald av texter med olika språkliga karaktäristika. I avhandlingen har den variation och de insövningar presenterats som kännetecknar undervisningen. Bilden av att läsundervisning inte är en neutral process har framträtt som tydlig. Överföring av färdigheter via text- och aktivitetsval är också överföring av värderingar.

Att se hur erbjudanden av kritiska läsaktiviteter kan kopplas till undervisning för elever på olika gymnasieprogram har stått i förgrunden. Jämförelser av det slaget har presenterats. Det är en komplex bild som framträder kring hur gränser till kritiska läspraktiker konstrueras, bibehålls och vidarebefordras för elever på olika gymnasieprogram. Därmed har undersökningen av aktörernas inter-relation pekat ut hur samhällsliga skillnader konstrueras genom de värderingar utbildning vilar på (jfr Young, 1971). Min önskan är att genomlysningen har skapat en utgångspunkt för nya överväganden ifråga om i vilka fält, eller i samverkan av vilka fält, ny förståelse kan leda till förändringar.

För att närma mig området och kasta ljus över vaga och svårfångade företeelser, dit både läsning i allmänhet, kritisk läsning i synnerhet och undervisning hör, har jag valt att använda begrepp och modeller från Bernsteins teoretiska ramverk. Detta ramverk har gjort det möjligt att studera föreställningar och resurser som olika aktörer bidrar med och åskådliggöra hur aktörer i olika professionella fält samverkar, motverkar och påverkar varandra. Vidare har ramverket bidragit till upptäckt av relationer mellan fält som annars kan vara fördunkla(n)de.

Centrala begrepp från Bernsteins teori har inte tidigare i nämnvärd utsträckning använts i samband med lärarintervjuer. Goodson (1995) argumenterar dock för att lärarens subjektiva perspektiv är viktigt i läroplansteoretisk forskning. Lärarintervjuer bidrar med kunskap om hur lärare ger innehåll till ett ämne. De gör detta tillsammans med andra omgivande aktörer, vilket Goodson likaså påpekar. Detta har motiverat min metodkombination, dvs den rekontextuella trianguleringen.

Enligt Morais, Neves och Pires (2004) går det att förena teori och empiri på ett dialektiskt vis med en begreppsapparat hämtad från Bernstein. Breier (2004) invänder dock att begreppen 'horisontell' och 'vertikal diskurs' inte med enkelhet kan användas på empiriskt material. Det har några gånger framstått även för mig som om tillämpningen framför allt av stark respektive svag 'klassifikation' och 'inramning' varit besvärlig. En förhoppning framför jag trots detta om att min avhandling gjort empirisk användning av Bernsteins pedagogiska teori en smula mer begriplig.

Därtill har en typologi av fyra kritiska läsaktiviteter sammanställts kring några aspekter som tillsammans gestaltar begreppet kritisk läsning. Jag sätter min tillit till att denna typologi kan reducera det annars svåra i att alla som är verksamma i utbildning ser ut att vara överens om vikten av kritisk läsning men samtidigt så lite överens om vad den innebär i praktisk undervisning. En ytterligare förhoppning är att ha öppnat för en diskussion om hur fokus kan flyttas bort från en överdriven retorik kring information och 'sant och falskt' till hur elever också kan erbjudas möten med välskrivna texter och ta dessa texter i bruk för diskussioner om gemensamma frågor. Sakprosatexter har vid sidan av sin maktposition av att representera sanning och auktoritet också en potential att behandla frågor för förändring (Byrman & Hultén, 2003; Moje, 2002). Frågan är inte hur de texter som förekommer, och ger sina angelägna bidrag, bör minskas, utan hur de frånvarande texterna också kan få plats. En diskussion bör också ifrågasätta det självklara i att svenskämnet ses som ett metodämne. Ifråga om det pågår forskning om läsning (se t. ex. Maagerø & Tønnessen, 2006a) med utgångspunkten att olika skolämnena erbjuder texter av olika karaktär där lärare i respektive ämnen behöver introducera elever i användbara verktyg och aktiviteter.

Svenskämnesdidaktisk forskning uppehåller sig ofta vid tre kategorier av ämnesuppfattningar; svenskämnet som 'bildningsämne', som 'färdighetsämne' och som 'erfarenhetspedagogiskt ämne'. Det finns utsikter att de tabeller som jag

har konstruerat för avhandlingen och som presenterats i kapitel 10, har bidragit till nya kategorier för att tala om svenskämnet och dess innehåll utifrån fem olika pedagogiker. Den idag tredelade och vanligaste indelningen förbiser enligt min mening flera aspekter, något som också Palmér (2008) verkar stödja. Palmér pekar på att svenska som 'färdighetsämne' brukar avvisas. Med ett sådant avvisande riskerar också metaspråkliga resonemang att avvisas. Dessutom, menar jag, att genom att använda benämningen erfarenhetspedagogik för det som man betraktar som det eftersträvansvärda, ökas faran för att gränser inte öppnas till den vertikala diskursen. Därtill ser det erfarenhetspedagogiska ut att vackla mellan en radikal och en liberal-progressiv pedagogik.

Avhandlingen har inte haft avsikten att studera, och heller inte gett svar på, elevers förhållande till undervisning i kritisk läsning. Jag föreslår av den orsaken vidare studier kring elevers erfarenheter och upplevelser. För fortsatt forskning föreslår jag därtill studier av andra aktörer. O'Meara och Mac Donald (2004) har via begreppen 'inramning', 'fält' och 'rekontextualisering' studerat just hur lärarutbildningen i det pedagogiska fältet svarar på det officiella fältets förväntningar och krav. För fortsatt forskning är också didaktiska frågor kring språkteori och språksociologi ett område som under avhandlingsarbetets gång har trätt fram som alltmer angeläget.

Fortsatt forskning är viktig också av den anledning att saker kontinuerligt förändras och att ett utbildningssystem alltid är i rörelse. Nyligen har exempelvis ett betänkande lagts fram och remissbehandlats med förslag om att yrkesförberedande studier inte ska leda till högskolebehörighet. Ett sådant förslag skulle innebära en förstärkning av en redan aktuell klass- och genusproblematik. Unga kvinnor på till exempel Barn- och fritidsprogrammet har idag inte samma möjlighet att etablera sig på arbetsmarknaden som de unga män som gått mansdominerade yrkesprogram, helt enkelt för att för få tillgängliga arbeten som exempelvis barnskötare finns. Dessa unga kvinnor riskerar med förslaget att hamna i en återvändsgränd i vad Tyler (1995) kallar "imaginary vocations" (s. 245).

Som avslutning vill jag understryka att skolan är ett viktigt sammanhang i sitt uttalade uppdrag att erbjuda en utjämnande undervisning (SKOLFS 1994:2). Min utgångspunkt är, likt Bernsteins, att skolan har goda möjligheter att medverka till sådan förändring. Bernstein (2000) gör följande konstaterande om sin teori:

The theory attempts to show both the limiting power of forms of regulation and their possibilities, so that we are better able to choose the forms we create rather than the forms to be created for us (s. 210).

Jag har i enlighet med detta citat studerat hur undervisning skapas för att vi bättre ska kunna välja vilka former vi skapar, snarare än vad som skapas åt oss.

SUMMARY

At school, students encounter texts and reading activities that are chosen and offered by several educational actors. *What* texts and activities that are chosen and offered is a value-loaded matter. Various choices lead to different consequences for pupils, not only regarding what qualifies for higher grades but also regarding students' chances of participating in societal activities. In this thesis, the focus is on critical reading activities involving non-fiction texts, mainly print-based prose.

The thesis has a didactical perspective, related to Swedish as a subject. It places the teaching of critical reading in a sociological framework. Swedish upper secondary school has explicitly committed itself to being a 'school for everyone'. Considerable attention has been paid to an equalizing education, which was accentuated with the upper secondary school reform of 1994. From that year, academically oriented and vocationally oriented education became more similar to each other. Irrespective of orientation, pupils now attend upper secondary school for three years, studying the same core subject courses such as Swedish. Pupils study according to the same syllabi and take the same national tests. As a result of this, they are also eligible for further academic education. In addition to an idea that pupils should satisfy nationally similar curricula there is an idea that pupils should satisfy locally different syllabi.

Additionally, a number of other changes have taken place in recent years, including the growth of the Internet as a technological innovation, the removal of a national textbook supervision and a growing interest in the importance of national tests. These changes make it of interest to study how classroom activities take shape. Another observable fact that makes this an issue of concern is that critical reading and critical competences are highly favoured and highly valued as essential skills by a range of educating actors. For instance, a Nordic survey (Helgason, 2007) shows that history teachers rank critical competence as one of the central issues related to the subject.

Critical reading - definitions and discussions

There are several definitions of critical reading. The difficulties in defining the phenomenon are due to three tensions. Firstly, critical reading shifts between stability and transformation. Secondly, it shifts between the traditional and the non-traditional. Lastly, there is a tension between the rational and the non-rational. The definition of non-fiction prose is likewise a problematic matter. However, non-fiction has some distinctive characteristics. It consists of texts that do not have fictional contents and that do not make any demands on having aesthetic qualities (Englund, 1991). This thesis deals mainly with print-based prose but also takes into consideration the fact that various semiotic resources provide their readers with different cultural and material affordances. An affordance particularly relevant to print-based prose is its permanence, offering the reader good chances of scrutinizing the statements in the text.

Four concepts run through the thesis. They correspond to four aspects of critical reading. The first aspect is *critical-analytical* reading, which includes comparisons, drawing parallels, looking for cause and effect or placing data in timelines. The second aspect, *critical-integrative* reading, includes integrating one's standpoints with those in texts or integrating the contents in a couple of texts with each other. *Critical-evaluative reading* means judging the usefulness of a text for the purpose at hand or the degree of credibility in the text. The *critical-ideological* aspect, finally, involves questioning views of the world, reading to understand underprivileged groups of people and their conditions, or to make visible the pupils' own conditions. The four aspects of critical reading are not well-defined and at times, some or all of the aspects can be expected to work simultaneously. It is important to add that a common prevailing attitude that a critical reader mainly evaluates reliability in texts, and judges them as true or false, needs to be problematized. Critical reading is a much more multi-faceted phenomenon.

Previous research

Previous research in the field has focused on literacy activities for pupils in different programmes. It reveals fairly unanimously that different teaching cultures dominate the two types of programmes, vocational and academic. Moreover, the research overview shows that pupils in some respects get different repertoires for dealing with texts. Previous research also shows that changes in organization in the classroom might have affected reading activities. While some studies highlight the fact that the educational reform has not changed teaching to

any appreciable extent, other results indicate that teachers follow currents, particularly progressive ones, favouring an organisation where pupils look for their own knowledge. Most studies of skills instruction have related to literary texts or to producing skills, such as oral and written activities. Consequently, there seems to be a lack of studies approaching non-fiction reading in upper secondary school. In addition to this, there are neither studies of educational media and critical reading, nor of national tests and critical reading. For this reason, this thesis has the potential to shed light on the educational conditions for critical reading by studying inter-relations between some professional actors in a decentralized context.

Aims and research questions

The interest in this thesis is focused on the process between what state documents point out as being important and what is offered in the classroom to pupils in two different types of programmes. It studies three actors: textbook producers, teachers and national test constructors, and how they satisfy curricular intentions. These intentions can be summarized as supplying pupils with broad repertoires of critical reading activities. The breadth stands for a rich set of tools for use in encounters with various texts that have a variety of linguistic characteristics and are written for a variety of purposes in order to be read with a variety of aims.

The aim of this thesis is to investigate how some actors, taking part in a process that results in classroom teaching, interpret their task of contributing to the curricular-equalizing goal, where pupils attending different programmes are offered a broad and refined repertoire to use while reading critically. The aim is primarily to shed light on what ideas these offers rely on. The thesis describes, interprets, analyzes, compares and problematizes the process.

The research questions are:

How do textbooks, teachers and national tests satisfy the curricular intentions of critical reading of non-fictional texts? On what ideas do the actors rely, when satisfying curricular intentions of critical reading of non-fictional texts? What ideations do they express as the functions of teachers and the position of pupils?

Theoretical framework

A presumption for the thesis is that reading activities that take place in the classroom are not the result of an autonomous choice made by teachers and pupils. On the contrary, reading activities are the result of a recontextualization process where various actors contribute resources. Such actors may be national authorities, teacher training colleges or textbook producers. These belong to different fields. Another presumption is that when an organized reading activity appears in the classroom, it differs from more everyday-oriented informal reading activities in *the horizontal discourse*. The intention of education is to provide pupils with access to something specific, in this case a repertoire of activities involved when reading non-fiction critically in *the vertical discourse*. Access is enabled by a set of tools such as strategies and analytic concepts.

This thesis has Bernstein's pedagogic theory (1990, 2000), which supports analyses of education, as its theoretical base. Other theorists who contribute are Fairclough (1992, 2001, 2003) and Giddens (1991). Fairclough contributes concepts for discursive changes and textual analysis, while Giddens contributes a theoretical reasoning about risk.

Methods

The methods used are a combination of three studies, each study focusing on a recontextualizing field. The first study is a contrasting textual analysis of textbooks belonging to the pedagogic recontextualizing field. The material in the second study consists of interviews with teachers who are occupied in the local recontextualizing field. Lastly, there is a study of national tests from the official recontextualizing field. Such a triangular design is motivated by my theoretical standpoint. Bernstein argues that various fields contribute important resources in a recontextualizing process concerning the process whereby an activity from the academia is relocated into the classroom. Referring to the fact that in the thesis three actors' interpretations of curricular matters are studied, I name the methods *a recontextual triangulation*.

The empirical material in the first study consists of four textbooks, two for vocational and two for academic programmes. The second study gathers material from interviews with 21 teachers in Swedish working in upper secondary school. The teachers are active at five schools in three municipalities. They teach either pupils in the Social Science programme, an academically oriented programme, or pupils in the Child and Recreation Programme, a vocational programme. The

material in the third study is composed of a national test for the subject of Swedish.

Contributions from textbooks to the teaching of critical reading

Chapter 6 presents the results of the analysis of four textbooks. Textbook producers commit themselves to interpreting curricular intentions and contributing to pupils' progress as critical readers. The analysis illustrates that there are several similarities but also several differences between books for the two program types. The differences between the books for academically oriented and vocationally oriented programmes are visualized on different levels, constituting two patterns. These patterns can be summarized as follows: pupils in academic programmes are encouraged to take an academic, distanced and safe position while pupils in vocational training programmes are encouraged to take a leisure-oriented, private and insecure position. The academic pupils get a richer set of tools to deal with print-based texts. The vocational pupils encounter more spoken or image-based material. While the academic pupils are requested in detailed ways to use the given text or the instructional questions, the vocational pupils are asked questions that refer to personal moral issues or presented questions that do not clearly point out that the texts read are useful. The vocational pupils are asked about their private media habits or requested to compare and evaluate facts about their idol or a celebrity, i.e. leisure-oriented content. Moreover, the results show that academic pupils are addressed as pupils using and evaluating sources for school work in order to qualify for better grades. The attitude towards the pupils becomes visible in the image selection of the books and in the choice of language. The pictures for vocational pupils are unrealistic and entertaining, while those for academic pupils are realistic or have modern features. Linguistically, a more dramatic and intimate language is used for vocational pupils. To sum up, the everyday approach does not seem to open the door to the vertical discourse for the vocational pupils.

The results show that the choice of textbook may be important for pupils' induction into the vertical discourse since they are supplied with a repertoire of critical reading activities that varies in breadth. In conclusion, this means that strong classification operates between the programmes and between academic and non-academic discourses.

Teachers' talk about the teaching of critical reading

Chapter 7 and 8 offer analyses of teachers' statements from their daily life, about teaching critical reading of non-fictional texts, both when reading has the aim of making pupils better readers and when reading is the means for pupils to acquire specific knowledge. The teachers speak from their position as teachers in the subject of Swedish about the choices they make to improve pupils' reading skills. In other words, teachers describe their contributions to the recontextualizing process. Analytic concepts are 'classification' and 'framing'. When conclusions are drawn, the concepts of 'horizontal' and 'vertical discourse' become predominant. Teachers describe how they implement their ideas about reading tuition concerning the four aspects of critical reading. For instance, critical-analytical reading takes place when pupils work with understanding cause and effect concerning the local river and its potential for local industry. Several phenomena that hinder critical-analytical reading appear. One example is that teachers adapt to pupils' reactions and allow some analytical issues to disappear.

Critical-integrative activities take place when pupils, for example, compare film reviews in a couple of newspapers. Critical-integrative activities appear to be a problematic area, since teachers do not agree when they define what it means to think for oneself, nor when integration with other texts may open the gate to the vertical discourse. Their ideas move between beliefs that critical activities are best enhanced by encouraging pupils to refuse to use text material and beliefs that critical activities need taking other texts into consideration. As a result, critical-integrative teaching is weakly framed and difficult for pupils to take control of.

When critical-evaluative activities take place in the classrooms, teachers provide, according to their description, their pupils with tools for judging credibility. Such interventions formulate strong framing for the aspect of reading concerned, likely making it possible for the pupils to judge the degree of credibility.

Teachers report that critical-ideological reading activities are centred around manipulation, propaganda and gender issues. The discursive content of the subject of Swedish, socio-linguistics, could provide opportunities to read and discuss language and power, but does not seem to have a dominant position.

The study makes it evident that non-fictional texts are not the dominating content in Swedish lessons. However, the material used is varied, even "sprawling". Texts are put together in photocopied compendiums. Non-fictional

prose in its written form is challenged by study visits, material with more modalities and shorter texts. Beyond this, print-based material is being displaced by spoken and image-based material. In particular, there are some obstacles preventing pupils from dealing with well-written texts. This seems to be due to the idea that pupils do best when searching for their own material. Teachers' attempts to be amenable to pupils' wishes and interests turn out to be both supportive and a hindrance.

Apart from the four critical aspects, the teacher interviews make it obvious that the risk of plagiarism is real in the classroom. According to the teachers, a lot of effort is put into avoiding this.

Some dilemmas closely linked to tensions in 'critical reading' are visualized. Firstly, it seems to be hard for pupils and teachers to handle a relativistic attitude. Secondly, how to look upon the authority of the textbook is a dilemma. Thirdly, there is a tension between trust and risk. The tensions facing teachers, between being supportive and flexible, entertaining or provoking, are also prominent.

The concepts 'horizontal' and 'vertical discourse' are important for the interpretation of what pupils in different programmes encounter. By taking part in a supplementary course, the C course, the academic pupils seem to encounter more kinds of text work that seem to be absent in the A and B courses in the subject Swedish. The C course is a course that only Social Science pupils take. There, they encounter some activities that are not as frequently present in the other courses. The course has strong classification. It seems to provide the pupils with more argumentation, metaknowledge and analysis and has clear traits of the vertical discourse. Moreover, it deals with texts from both official and public contexts, although still not in written form. The gate to this course is not open for the vocational pupils since it turns out to be optional in theory but not in practice. Moreover, the academic pupils are generally described as encountering textbooks and other courses that add activities and tools from the vertical discourse.

The national test as an evaluator of critical reading

The results from the study of a national test are presented in chapter 9. National test constructors are actors from the official field and their task is to direct and define the curricular intentions and evaluate how these are interpreted as part of

the recontextualizing process. The instructions from the National Board of Education state that the aim of the test is to evaluate pupils' skills in reading and using sources. According to the aims expressed, the test can be considered to specifically focus on critical-integrative reading. The instructions also state that the purpose of the test is to enable pupils to show their all-round competence.

A text booklet is the point of origin for the following activities. The text booklet, in the test studied, to a large extent offers non-fictional texts about environmental issues and texts about language. However, the assessment of non-fiction reading is weakly framed in the test, due to the fact that it is considered to be "built-in" (Östlund-Stjärnegårdh, 2006). The text booklet, which offers a broad repertoire, gives the impressions that reading of non-fictional prose on general, specialized or common questions is an important area. The surrounding activities involving the texts reduce the importance of non-fictional prose reading in the test. Pupils may pass the test without being given any signals that non-fiction needs to be used, which weakens the critical-integrative intention.

The test construction seems to have a preference for being an open test, a test that does not request details. The test constructors' sensitivity when it comes to including texts and tasks that meet pupils' assumed interest or need of identification, is another weakening factor. This freedom of choice is a third aspect that weakens the framing around reading activities. Garne (2003) comments on the test constructors' difficulty in finding a balance so that pupils still understand that it is a test that they take. According to the study, the weak framing disfavours the vocational pupils.

Text ideals and reading activity ideals in the actors' common arena

When text activities take place in the classroom, they are influenced by different fields. In the official recontextualizing field, educational authorities such as the National Board of Education and national tests act; in the pedagogic recontextualizing field, textbook producers and teacher training colleges act; and in the specialised field, researchers act. They all contribute perspectives and resources to the local recontextualizing field where pupils participate in the actual teaching. The intention of chapter 10 is to link the different recontextualizing fields. Presuppositions of and activities by all the parties involved are juxtaposed. Conclusions are drawn about the aggregative pedagogical identity of the institution that is the upper secondary school.

The pedagogy that Bernstein (1990) has identified as the most effective one from an equalization perspective, *the visible, radical pedagogy's* assumptions of education, serves as guidelines for the conclusions drawn. Bernstein's theory of pedagogy expresses a clear equalization aspiration and shares assumptions of literacy instruction that are in line with what is motivated by the specialized field of research (Snow, Griffin & Burns, 2005, Rosenshine & Stevens, 2002). The visible, radical pedagogy is characterized by a *mixed pedagogy* (Morais, Neves & Pires, 2004, Theule Lubienski, 2004). The mix is constituted by both strong and weak classification and by both strong and weak framing. The criteria to be fulfilled are that education meets radical objectives (Bourne, 2003) and that all pupils, irrespective of social background, should succeed by, for example, reaching conceptual understanding (Morais, Neves & Pires, 2004). A visible, radical pedagogy that follows Bernstein's theoretical work calls for a broad and rich, varied and deep education, but not inevitably a traditional one.

Chapter 10 presents an overview of different pedagogies. Based on Bernstein's original figure, and on other researchers' and my adaptation of it, I define the results in terms of which pedagogy and which version of critical literacy instruction is most current in upper secondary school. Based on the overview, I analyze and interpret motives and pedagogic ideals of different actors and how these interact, counteract and influence each other. I also present the results concerning which literacy ideals that are expanded or reduced in the classrooms.

I initiate the review by discussing results concerning critical-analytical activities. Such activities have a weak position in the classrooms. Policy documents have assigned less importance to analytic skills such as study technique (Båth, 2006). The weak position might hinder pupils from analyzing, an important skill according to the visible, radical pedagogy. Likewise, critical-integrative activities seem to be decreasing. There are several reasons for this. The subject of Swedish has a tradition of being intimate and personal. National tests from the official field also emphasize the personal aspect. The ideals of 'thinking for oneself' seem to stress the personal perspective. Discursive changes such as *sensationalizing* (Chouliaraki, 1999) in TV debates where confrontation is common nourish the tendency of avoiding integration with other texts and perspectives. These ideas become allied with other discursive changes such as narcissism, therapeutic aims and individualism. They support a liberal-progressive and experience-based pedagogy, rather than a visible, radical one. Critical-ideological reading also appears to be decreasing. Such activities and solidarity issues have an increasingly weak position in policy documents.

In contrast to the other activities, critical-evaluative activities are expanding. Such activities are stressed in the local field by teachers. In addition, they are supported by other actors, even those outside the four fields in the theoretical framework, such as companies that supply tools for detecting plagiarism in pupils' texts. In-service development has stressed the organisation of education as project work and that pupils search for their own sources. A focus on ICT competences has also accentuated the idea of evaluating credibility. Finally, critical-evaluative activities are encouraged by a discursive change, *the dramatizing of risks* (Giddens, 1991). These tendencies have neo-liberal characteristics and constitute neo-liberal literacy activities focusing on information. Such a focus risks pointing out the need for superficial, extrinsic evaluation rather than intrinsic evaluation. This runs counter to what the visible, radical pedagogy points out as being important: classroom reading and discussion, and advanced activities.

The results also give a picture of which texts are considered ideal in the aggregative pedagogic identity. A liberal-progressive view seems to support texts that appeal to pupils' interests. Consequently, shorter texts are increasing, along with more pictures, supported by the specialized field of research through the concept "the broad notion of text". Moreover, it turns out that this is a result of interaction between textbooks writers, the curriculum and national tests.

In times of change, gaps appear in the recontextualization process. These gaps are filled by various actors. New reasons for the choices of texts and activities in teaching are expressed by new actors (Bernstein, 2000). False dichotomies have appeared, i.e. false beliefs that there are only two possible alternatives. A discrepancy between rhetoric and reality can also be found. In addition to this, the overview has pointed to unholy alliances where actors unintentionally work in the same direction in spite of incompatible starting points.

The staging of evening out differences

In chapter 11, a discussion is presented that relates critical reading instruction to the catchphrase "a school for everyone". Studying conditions in different programmes has been a partial but central aim of this thesis.

A prevailing idea, according to the results, is that pupils in vocational programmes need a close relationship. For instance, the relation between the textbook and the student is not as distinct for the vocational books as the visible, radical pedagogy requires. Even more non-distinct roles appear when textbooks

are at the same time both friendly and regulative in an authoritarian way. In contrast to this, the books for academic pupils are characterized by a relation between equals that still does not conceal the hierarchic relation. To sum up, the recontextualizing process seems to create different classroom experiences and reading repertoires that differ in breadth. Different teaching forms for the different programmes can, from a certain perspective, be justified. However, this should not mean, either from the perspective of policy documents or the perspective of visible, radical pedagogy, that education for pupils in a vocational program is arranged in ways that prevent them from gaining access to the vertical discourse. The results from this thesis indicate that vocational pupils are provided with narrower repertoires, fewer concepts and fewer analytical tools for handling non-fiction. Additionally, the results indicate that the academic pupils to a greater extent are exposed to texts about common, formal and public issues or to opportunities to analyse such texts.

With an emphasis on the informal, certain groups of pupils risk remaining marginalised (Street, 2003). Consequently, pupils must be given access to tools for linking local literacies to global contexts according to Street. Reading activities similar to everyday activities may keep conditions unchanged (Bourne, 2003). When focusing on everyday-oriented activities, pupils also risk being left without a possibility to analyze (Daniels, 2001).

Concluding remarks

A previous common typology for research on the didactics of Swedish relies on three categories; ‘Swedish as a Higher Subject of Bildung’ ‘Swedish as a Proficiency Subject’ or ‘Swedish as an Experience-based Subject’ (Hultin, 2006). Hopefully, the overviews presented in chapter 10 in this thesis will have contributed to new categories for discussions and research on the subject of Swedish and its contents.

Finally, I would like to stress that school is an important institution with its explicit ambition to even out (SKOLFS 1994:2). My starting point is, in line with Bernstein’s, that school has a good chance of contributing to such a change. Bernstein (2000) makes the following statement about his theory:

The theory attempts to show both the limiting power of forms of regulation and their possibilities, so that we are better able to choose the forms we create rather than the forms to be created for us (p. 210).

In line with this quotation, I have studied how education is created so that we are better able to choose the forms we create, rather than the forms to be created for us.

REFERENSER

- Alexandersson, Mikael, & Limberg, Louise. (2004). *Textflytt och sökslump informationsökning via skolbibliotek*. Forskning i fokus, nr 18. Myndigheten för skolutveckling: Uppsala.
- Andersson, Åsa. (2000). "In medias res – om metod, makt och författarauktoritet". I Y. Hagström, m. fl. (Red.), *Porträtt utan ram. Kön och sexualitet bortom strukturalismen*. Lund: Studentlitteratur.
- Anward, Jan. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Aronsson, Gunnar. (1991). Organisation, teknik och kvalifikation. I L. Lennerlöf (Red.), *Människan i arbetslivet: beteendevetenskaplig arbetsmiljöforskning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Atkinson, Paul. (1995). From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism In A. R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N.J.: Ablex publishing corporation.
- Beach, Dennis. (2003). Mathematics Goes to Market. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.), *Democratic Education. Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.
- Berge, Kjell Lars. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. B. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamnen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergman, Lotta. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Lärarutbildningen, Malmö Högskola: Malmö Studies in Educational Sciences No. 36.
- Bernstein, Basil. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil. (1995). A Response In A. R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Westport: Ablex Publishing Company.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Blåsjö, Mona. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Bourne, Jill. (2003). Vertical Discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2(4), 496-521.
- Bourne, Jill. (2004). Framing talk Towards a 'radical visible pedagogy'. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Breier, Mignonne. (2004). A network analysis of formal and informal knowledge in adult pedagogy. *Journal of Education*, (33), 5-26.
- Bronäs, Agneta. (1997). Demokrati i samhällsundervisningen-kunskap eller fostran? I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

- Buckingham, David, & Sefton Green, Julian. (2000). Hardcore Rappin’’: Populärmusik, identitet och kritisk diskurs. I M. Persson (Red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Burke, Barry. (1999). ’Antonio Gramsci and informal education’, *the encyclopedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>
- Buzzelli, Cary, & Johnston, Bill. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884.
- Byrman, Gunilla, & Hultén, Britt. (2003). ”Varför många företagsledare bär damunderkläder”, Diskussion om genus och sakprosa. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Båth, Sten. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter anseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg Studies in Educational Sciences 240. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Båtnes, Per Inge. (1995). *En modell for lærebokstudiet. Lærebøkernes danningsidealer som normsetter for kunnskapsformidling. Virkelighetens forvaltere*. I E. B. Johnsen (Red.), Norsk sakprosa. Første bok.
- Cameron, Deborah. (2001). *Working with spoken Discourse*. London: Sage.
- Cederberg, Meta. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Lärarutbildningen, Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences No. 22.
- Cervetti, Gina, Pardales, Michael J, & Damico, James S. (2001). *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Hämtat från: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Chouliaraki, Lilie. (1999). ”Media discourse and national identity. Death and myth in a news broadcast”. In R. Wodak (Ed.), *Challenges in a Changing World. Issues in Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christie, Francis. (2005). The pedagogic device and the teaching of English. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Continuum International Publishing Group.
- Cossentino, Jacqueline. (2003). Curriculum under construction: confronting the challenge of engagement in an era of reform. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 281-302.
- Cossentino, Jacqueline. (2004). Becoming a coach: reform, identity, and the pedagogy of negation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(5), 463-487.
- Cummins, Jim. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario.
- Daniels, Harry. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- Daniels, Harry, & Creese, Angela with Hey, Valerie, & Leonard, Diana. (2004). Gendered learning identity in two modalities of pedagogic discourse. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Davis, Zain. (2004). The debt to pleasure: the subject and knowledge in pedagogic discourse. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Dovemark, Marianne. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational Sciences 223. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Edling, Agnes. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Studia Linguistica Upsaliensis. Uppsala
- Einarsson, Jan. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Tiina. (2007). *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg studies in politics 103. Göteborgs universitet. Statsvetenskapliga institutionen.
- Englund, Boel. (1991). Litteraturen i gymnasieskolan på 1920-talet och 1980-talet. I Malmgren, Gun, & Thavenius, Jan (Red.), *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Boel. (1999). *Läsa ord i bok eller söka kunskap? Två uppsatser om kunskapens vägar och villkor*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Englund, Boel, & Ledin, Per. (2003). Inledning. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Boel, Ledin, Per, & Svensson, Jan. (2003). Sakprosa – vad är det? I B. Englund, & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ewald, Anette. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lärarutbildningen, Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences No. 29.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Fairclough, Norman. (2001). *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analyzing discourse Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fast, Carina. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 115.
- Filosoflexikonet Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. (Red.). (1988/2004). P. Lübcke. Stockholm: Forum.
- Freadman, Anne. (1994). Anyone for Tennis? In A. Freedman, & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis.
- Frydensberg Elf, Nikolaj. (2007). Fra massekommunikation til multimodalitet - overvejelser om fortid og fremtid for danskfagets mediepædagogik. I F. B. Olsen (Red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng*. Gymnasiepædagogik Institut for Filosofi. Odense: Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg Studies in Educational Sciences 137. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garefalakis, Jannis. (1994). *Läroboken som traditionsbärare: om bemspråksundervisningen i grekiska: ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv*. Stockholm: HLS.
- Garme, Birgitta. (2003). Skolan, proven och demokratin. I *Utbildning & Demokrati*, 12(2), 105-117.
- Geber, Erik. (2007). *Läromedelsituationen i de finlandssvenska gymnasierna*. Nätbilaga till rapporten De svenska gymnasierna i Finland - en lägesanalys. Utbildningsstyrelsen 2007. Hämtat 2007-10-18 från www.edu.fi/svenska/info/gym_laromedel_utred_07.pdf.
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. California: Stanford.

- Giroux, Henry A. (1997). Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells. (Eds.) *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University press.
- Giroux, Henry A. (2000). Att animera de unga – barnkulturens disneyfiering. I M. Persson (Red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjerstad, Magnus. (2004). *Flerkulturell samfunnslära*. (Rapport 1/04). Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Goodson, Ivor F. (1995). A Genesis and Genealogy of British Curriculum Studies. In A. R. Sadovnik (Ed.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. Westport: Ablex Publishing Company.
- Goodson, Ivor F. (1997). *The changing curriculum: studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Gordon, Tuula. (2003). Introduction. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma. (Eds.) *Democratic Education: Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.
- Gregory, Eve. (2004). 'Invisible' teachers of literacy: collusion between siblings and teachers in creating classroom cultures. *Literacy*, 38(2), 97-105.
- Gustavsson, Bernt. (2002). *Vad är kunskap?* Stockholm: Skolverket.
- Göransson, Anna-Lena. (2004). *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning*. Lärarutbildningen, Malmö högskola: Malmö Studies in Education. No. 17.
- Hall, Geoff. (1999). Review Article Literacy in the modern world. *Journal of Sociolinguistics* 3(3), 381-399.
- Hallén, Sören. (1980). *Nyfiikenhetens redskap*. Studentlitteratur: Lund.
- Halliday, M A K. (1995). Language and the Theory of Codes. In A. R. Sadovnik (Ed.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Westport: Ablex Publishing Company.
- Halliday, M A K., & Matthiessen, Christian M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. London: Arnold.
- Hallstedt, Pelle, & Högström, Mats. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy: a study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Malmö: Malmö studies in educational sciences No 21
- Halpern, Diane F. (1993). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. (4th edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, Jens Jørgen. (2007). Digitale didaktiske læremidler-bidrag til en læremiddeltypologi. I F. B. Olsen (Red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng*. Gymnasiepædagogik Institut for Filosofi. Odense: Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Hasan, Ruqaiya. (2004). The concept of semiotic mediation Perspectives from Bernstein's sociology. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Hedeboe, Bodil. (2002). *Når vejret læser kalendern ... – en systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Dansk Institut for gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet. Hämtat 2008-01-10 från: <http://www.stadions.dk/phd/>
- Hedeboe, Bodil. (2004). *Genre og stemme i gymnasieelevers argumenterende tekster*. I S. Thorson (Red.), Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Göteborg den 8-9 januari 2004. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

- Heith, Anne. (2006). "Gömda - en sann historia? Romantik, spänning, melodram, och populärorientalism". *Svenskläraren*, 4, 19-26.
- Helgason, Þorsteinn. (2007). *Självständigt tänkande och läromedel i historia - ett omaka par?: Hämtat mars 2008 från: www.yourhost.is/images/stories/Sagnfraedingar2007/thorsteinn%20helgason.pdf*
- Hellspong, Lennart. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøydis. (2006). Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill, Margreth. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"?: tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 126. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Horsboel, Anders. (2004). *The GM Beer as a Discursive Object Taking Place – towards an Analysis of the Materiality of Discourse*. Paper presented at The 2nd International Conference on Multimodality, Kristiansand 14th – 16th of May 2004 (revised version).
- Hultin, Eva. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro Studies in Education 16.
- Janks, Hilary. (2002). 'Critical literacy: beyond reason'. *Australian Educational Researcher*. 29(1), 7-27.
- Jaworski, Adam, & Coupland, Nikolas. (1999). Introduction. In A. Jaworski, & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Johansson, Bengt. (2007, 31 mars). *När åsikter blir hårdvaluta*. Borås Tidning.
- Johansson, Lena. (1970). *Utbildning: resonerande del: utkast till kapitel 7 i betänkande om svenska folkets levnadsförhållanden att avgivas av Längkomstutredningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Johnsen, Egil Børre, Lorentzen, Svein, Selander, Staffan, & Skyum-Nielsen, Peder. (1997). *Kunskapens texter – Jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Juhlin Svensson, Ann-Christine. (2000). *Nya redskap för lärande Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Studies in Educational Science 23. Stockholm. HLS förlag.
- Kalmus, Veronika. (2004). What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems on research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 469-485.
- Kalmus, Veronika. (2006). *Socialisation in the changing learning environment: some considerations for research*. Volume from the 8th IARTEM conference on learning and educational media Caught in the Web or Lost in the Textbook, October 2005.
- Knudsen, Susanne. V. (2003). NIKK, *Reflections on Gender, Textbooks and Textbook Research*, Paper presented at The Seventh International Conference on Textbooks and Educational Media in Bratislava (Slovakia), September 24-27, 2003. Hämtat från: http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/andre/artiklar_utlatanden/svk_textbook_e.html
- Korp, Helena. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö Studies in Educational Sciences. No. 24. Malmö.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Oxfordshire: Routledge.
- Lankshear, Colin, & Knobel, Michele. (2000). *Strategies, Tactics and the Politics of Literacy: Genres and Classroom Practices in a Context of Change*. Plenary Address Third National Conference on Academic Texts. Puebla, México 15 April 2000.

- Larsson, Ove. (2002). Humanism och människosyn hos barnet och filosofen. I B. Andersson (Red.), *Lärande dialoger - ämnesdidaktiska perspektiv*. (Publikationsserien Värdegrunden, Rapport 3). Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för värdegrundsstudier.
- Lie, Svein, Linnakylä, Pirjo, & Roe, Astrid. (2003). (Eds.), *Northern Lights on PISA: unity and diversity in the Nordic countries in Pisa 2000*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development. University of Oslo, Norway.
- Lillis, Theresa. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Lindblad, Sverker, & Popkewitz, Thomas S. (2003). Comparative ethnography: fabricating the new millennium and its exclusions. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.), *Democratic Education. Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.
- Lodge, Hyreath. (1997). *Critical Literacy and Genre Theory: Compatible or Combative Bedfellows in the Academic Literacy Context?* Wittenberg, G. Baderoon, Y. Steenkamp. (Eds.), 1998. Inter Action 6. Proceedings of the Fourth Postgraduate Conference. Bellville: UWC Press: Hämtat 2007-06-30 från: <http://www.uwc.ac.za/arts/english/interaction/97hl.htm>
- Love, Kristina. (2000). The Regulation of Argumentative Reasoning in Pedagogic Discourse. *Discourse Studies*, 2(4), 420-451.
- Love, Kristina, & Simpson, Alyson. (2005). Online discussion in schools: Towards a pedagogical framework. *International Journal of Educational Research*, 43(7-8), 446-463.
- Luke, Carmen. (1998). Pedagogy and Authority: Lessons from Feminist and Cultural Studies, Postmodernism and Feminist Pedagogy. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London, GBR: UCL Press, Limited.
- Lundahl, Lisbeth. (2003). Makten över det pedagogiska arbetet. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Journal of Research in Teacher Education*. 10(2), 19-27.
- Lundström, Stefan. (2007). *Textens väg: om förutsättningar för textural i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå University, Faculty of Arts, Comparative Literature and Scandinavian Languages.
- Løvland, Anne. (2006). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.). (2006a). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip. (2006b). *Å lese i alle fag*. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, Jim. (2005). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Continuum International Publishing Group.
- Maton, Karl. (2004). The wrong kind of knower Education, expansion and the epistemic device. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Melander, Björn, & Josephson, Olle. (2003). Muntlighet och skriftlighet i sakprosatexter. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Melin, Lars. (1995). Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker. I Strömqvist, Siv (Red.), *Läroboksspråk. Ord och stil*. Språkvårdssamfundets skrifter 26. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Miles, Libby. (1997). Globalizing Professional Writing Curricula: Positioning Students and Re-Positioning Textbooks. *Technical Communication Quarterly*, 6(2), 179 – 200: Hämtat 2004-10-18 från: <http://scilib.univ.kiev.ua/doc.php?3704710>
- Miller, Peggy, J., Grace, E. Cho, & Bracey, Jeana R. (2005). Working-Class Children's Experience through the Prism of Personal Storytelling. *Human Development*, 48(3), 115-135.
- Moje, Elizabeth Birr. (2002). But where are the youth on the value of integrating youth culture into literacy theory. *Educational Theory*, 52(1), 97-120.
- Montgomery, Ken. (2005). Banal Race-thinking: Ties of Blood, Canadian History Textbooks and Ethnic Nationalism. *Paedagogica Historica*, 41(3), 313-336.
- Morais, Ana, Neves, Isabel, Davies, Brian, & Daniels, Harry (Eds.).(2001). *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Morais, Ana, Neves, Isabel, & Pires Delmina. (2004). The *what* and the *how* of teaching and learning Going deeper into sociological analysis and intervention. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Morrison, James L, Kim, Hye-Shin, & Kydd, Christine T. (1998). Student preferences for cybersearch strategies: Impact on critical evaluation of sources. *Journal of Education for Business*, 73 (5).
- Mortensen-Buan, Anne-Beathe. (2004). *Viderekommen leseopplaring på ungdomstrinnet. En undersøkelse av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomsskoletrinnet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Moss, Gemma. (2001). On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School. *Language and Education*, 15(2-3), 146-161.
- Moss, Gemma. (2002). Literacy and Pedagogy in Flux: constructing the object of study from a Bernsteinian perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 549-558.
- Mulderrig, Jane. (2003). Consuming Education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1).
- Muller, Johan. (2004). Introduction: the possibilities of Basil Bernstein. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Muller, Johan, Davies Brian, & Morais, Ana (Eds.). (2004). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Neves, Isabel, Morais, Ana, & Afonso, Margarida. (2004). Teacher training contexts Study of specific sociological characteristics. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Nilsson, Nils-Erik. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Lärarutbildningen Malmö högskola. Malmö Studies in Educational Sciences No 3.
- Norberg Brorsson, Birgitta. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Nordström, K G. (1991). Att våga använda sitt språk. I G. Malmgren & J. Thavenius (Red.), *Svenskämne i förvandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyroos, Mikaela, Rönnberg, Linda, & Lundahl, Lisbeth. (2004). A Matter of Timing: time use, freedom and influence in school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 743-758.

- Nystrand, Martin, & Gamoran, Adam. (1997). The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. In M. Nystrand with A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (Eds.), *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York.
- Nyström, Catharina. (1996). *Skrivandet, kursplanerna och läromedlen: en studie av gymnasieskolans läromedel i svenska 1970-1995*. (FUMS Rapport 178). Serie: Svenska i utveckling; 2 . Uppsala : Univ., Gruppen för nationella prov i svenska.
- Nyström, Catharina. (2003). *Argumentera! En presentation av gymnasieters argumenterande texter i databasen ARGUS*. Svenska i utveckling, Nr 19. (FUMS Rapport 209).
- Olin-Scheller, Christina. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 67. Karlstad.
- Olssen, Mark. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.
- O'Meara, James, & MacDonald, Doune. (2004). Power, prestige and pedagogic identity: a tale of two programmes recontextualizing teacher standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 111-127.
- Ongstad, Sigmund. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fagbokförl: LNU's skriftserie; 154
- Palmér, Anne. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Parmenius Swärd, Susanne. (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö Studies in Educational Sciences 42. Malmö
- Pettersson, Rune. (2001). *Vilka egenskaper ger bilder trovärdighet?* Paper presented at The 15th Nordic Conference on Media and Communication Research, University of Iceland, Reykjavik August 11-13.
- Prop. 1990/91:18 *Skolans ansvar och styrning*.
- Reichenberg, Monica. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter: en studie av textsamtal med goda och snaga läsare*. Göteborg Studies in Educational Sciences Nr 232. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Román, Henrik. (2006). *Skönheten och nyttan: Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Acta Universitatis.
- Rose, David. (2004). Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous learners are left out of the chain. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Rose, David. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, (37), 131-167. Hämtat från: <http://www.ukzn.ac.za/joe/JoEPDFs/joe%2037%20rose.pdf>
- Rosén, Monica, Myrberg, Eva, & Gustafsson, Jan-Eric. (2006). *Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Göteborg 2006. Acta Universitatis Gothoburgensis Göteborg Studies in Educational Sciences (Rapport 236).

- Rosenshine, Barak, & Stevens, Robert. (2002). Classroom Instruction in Reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sadovnik, Alan R. (Ed). (1995). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N.J.: Ablex publishing corporation.
- Sadovnik, Alan R., Cookson, Jr Peter W., & Semel, Susan F. (2001). *Exploring education: an introduction to the foundations of education*. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Samuelstuen, Marit S., & Bråten, Ivar. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117.
- Sawyer, Abigail. (2006). *Unpacking the Rules of Class Discussion: Young Children Learning Mathematics within a Community of Inquiry*. 455-462. Hämtat från: <http://www.merga.net.au/documents/RP522006.pdf>
- Scollon, Ron, & Scollon, Suzanne Wong. (2003). *Discourses in place. Language in the material world*. New York: Routledge.
- Selander, Staffan. (1988). ”Lärobokskunskap”, Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan. (2001). *Institutionellt reglerad kunskap Tre decenniers läroplaner i fysik*. (Rapport 16). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan. (2003). Skolans blick - världen som text. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Shenton, Andrew K. (2004). *Research into young people's information-seeking: perspectives and methods*. Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 56(4), 243-254.
- Shor, Ira. (1999). What is Critical Literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. 1(4), 1-21. Hämtat 2003-12-02 från <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>.
- Silverman, David. (2000). Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). Sage Publications, Inc. Thousand Oaks London New Delhi.
- Simola, Hannu. (1998). Decontextualizing Teachers' Knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 325-338.
- Skjelbred, Dagrun. (2000). Norskbocker for ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (6).
- Skjelbred, Dagrun. (2003). Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport. (Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold. Rapport 12).
- SKOLFS 1994:2. *Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*.
- SKOLFS 2000:2. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan*. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/sb/d/1294>
- Skolverket. (2001). PISA 2000. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 209). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004a). *Att lära för livet. Elevers inställningar till lärande – resultat från den internationella studien PISA 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004b). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 254). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2005). *Vida världen*. Nationellt prov i svenska kurs B och svenska som andraspråk B, vt 2005. Skolverket, Stockholm. Provmaterial.
- Skolverket. (2006). *Gymnasieskolans kursprov läsåret 2004/2005 En resultatredovisning*. 2006-03-01
- Skolverket. (2007a). *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2007*. PM 71-2007: 01035. Hämtat från:
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/03/84/PM%20Grundskolan%20Betyg%2020071119.pdf>
- Skolverket. (2007b). PISA 2006. *15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. (Rapport 306). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007c). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. (Rapport 304). Stockholm: Skolverket.
- Smidt, Jon. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon. (1996). Sjølposisjonering og skriveroller i skriving på skolen. *Utbildning och demokrati*, 5(3), 69-89.
- Snow, Catherine E., Griffin, Peg, & Burns, M Susan. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the Teaching of Reading*. San Fransisco. CA: Jossey-Bass.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Street, Brian. (2003). What's "new" in New literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
- Talja, Sanna. (1999). "Analysing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic method". *Library & Information Science Research*, 21(4), 459-477.
- Taube, Karin. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever?* (Rapport 78). Stockholm: Skolverket.
- Thavenius, Jan. (1991). Modersmålet – från redskap till bildningsmedel i G. Malmgren, & J. Thavenius (Red.), *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan. (1996). Svenskämnet och kulturerna. *Utbildning och Demokrati*, 5(3), 5-21.
- Theule Lubienski, Sarah. (2004). Decoding mathematics instruction A critical examination of an invisible pedagogy. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Thomas, Pete. (2003). The Recontextualization of Management: A Discourse-based Approach to Analysing the Development of Management Thinking. *Journal of Management Studies*, 40(4), 775-801.
- Thurnbull, Sue. (2000). Att handskas med känslor: kön, ideologi och mediepedagogik. I M. Persson (Red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tsatsaroni, Anna, Ravanis, Konstantinos, & Falaga, Anna. (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 1(4), 385-417.
- Tursunovic, Mirzet. (2004). *Fostran till demokrati: tre sociologiska delstudier av bosniska ungdomars politiska socialisering*. Göteborg Studies in Sociology No 21. Göteborg University, Department of Sociology.

Tyler, William. (1995). Decoding School Reform: Bernstein's Market-Oriented Pedagogy and Postmodern Power. In A. R. Sadovnik (Ed.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, N.J.: Ablex publishing corporation.

Tyler, William. (2004). Silent, invisible, total: pedagogic discourse and the age of information. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.

Tønnessen, Elise Seip. (2004). *Aesthetic perspectives on multimodal texts*. Paper presented at The 2nd International Conference on Multimodality, Kristiansand 14th – 16th of May 2004

Tønnessen, Elise Seip. (2006). Fakta i levande bilder. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utbildningsdepartementet. (2001). *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola – En översyn av betygssystemet i gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementets skriftserie. (Rapport 2). Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat 2007-10-23.
www.sweden.gov.se/content/1/c4/32/36/2c17723f.pdf.

Vadeboncouer, Jennifer A & Luke, Allan. (2004). Who's/Whose at risk? Answerability and the critical possibilities of classroom discourse. *Critical Discourse Studies*, 1(2), 201-223.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-sambällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.

Weil, Zoe. (2002). *Begin with Children*, Satya, November 2002

Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa, & Edling, Agnes. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wikström, Christina. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education*, 13(1), 113-128.

Wirdeñäs, Karolina. (2002). *Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppsamtal*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Young, Michael F.D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organised knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.

Young, Michael F.D. (1998). *The Curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

Ågren, Monica. (1996). Ett gångbart svenskämne – som 26 grundskollärare ser det. *Utbildning och Demokrati*, 5(3), 91-111.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. (2006). *Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift*. (FUMS Rapport 219).

Internetkällor

www.scb.se/statistik/UF/UF0501/1998102/UF73SM0301.pdf

Läromedel etc

Hedencrona, Eva, & Smed-Gerdin, Karin. (2004). *Bra Svenska A*. Kristianstad: Gleerups.

Gaarder, Jostein. (1991, svensk översättning 1993). *Sofies värld*. Norstedts förlag.

- Johansson, Hans, Kretz, Anita, Kruuse af Verchou, Eva, Marainen, Johannes, & Staf, Suzanne. (2001). *Källan språkbok*. Uppsala: Bonnier utbildning.
- Moore, Michael. (2002). *Bowling for Columbine*.
- Lindh Fahlström, Liselotte, & Sjöstrand, Anna. (2003). *om Kompass språkbok A och B. Uppsala: Liber*.
- Ramshorn, Eva, & Bergquist, Mari. (2002). *Ta för dig!* Uppsala: Bokförlaget Natur och Kultur.

Böcker i läroboksstudien

1. Bermheden, Christer ,(2003). *Kom igen!* Bonnier Utbildning.
2. Ramshorn, Eva, & Bergquist, Mari. (2002). *Ta för dig!* Uppsala: Bokförlaget Natur och Kultur.
3. Hedencrona, Eva, & Smed-Gerdin, Karin. (2004). *Bra Svenska A*. Kristianstad: Gleerups.
4. Jansson, Ulf, & Levander, Martin (2001). *Praktisk handbok i svenska*. Uppsala: Liber.
5. Skoglund, Svante, & Månberg (Red.). (2003). *Bokochwebb, Svenska A*. Bokochwebb i Göteborg AB.
6. Danielsson, Anita, & Siljeholm, Ulla. (2000) *Elevens handbok* (serie: *Svenska i tiden*). Bokförlaget Natur och kultur.
7. Leibig, Annika, & Ahlenius, Monica (2004). *Svenska spår 1*. Bonnier Utbildning.
8. Skoglund, Svante, (2004). *Texter & Tankar, språket*. Gleerups.
9. Ekengren, Hans-Eric, & Lorentzson-Ekengren, Brita. (2004). *Ekengrens svenska A & B Språkbok*. Bokförlaget Natur och kultur.
10. Jansson, Ulf, & Levander, Martin (2003). *Handbok i svenska språket*. Uppsala. Liber.
11. Lindh Fahlström, Liselotte, & Sjöstrand, Anna. (2003). *om Kompass språkbok A och B*. Uppsala: Liber.
12. Johansson, Hans, Kretz, Anita, Kruuse af Verchou, Eva, Marainen, Johannes & Staf, Suzanne. (2001). *Källan språkbok*. Uppsala: Bonnier utbildning.

Presentation av kommande intervjuer på ämnesträff

Vad

Jag är intresserad av lärares erfarenheter och tankar kring läsundervisning och kring gymnasieelevers läsning och läsförståelse. Jag är också intresserad av lärares resonemang kring vad som styr klassrumspraktiken i detta avseende.

Varför

Intervjumaterialet kommer att utgöra underlag för min avhandling. I mitt avhandlingsarbete ingår redan ett avsnitt med en analys av tolv läroböcker i svenska för gymnasiet. Denna analys är visserligen intressant, men allra mest intressant för mig är vad som sker i klassrummet och varför. Det är detta som lärare bäst kan beskriva.

Jag sysslar med frågor som jag hoppas ska vara angelägna för verksamma lärare och vill därför uppehålla mig nära praktiken och att lärare bidrar med sin kunskap om denna.

Vem

I intervjudelen ingår lärare från fem skolor fördelade på tre kommuner med olika demografiska egenskaper. Skolorna rymmer tillsammans såväl yrkesförberedande som studieförberedande program. I det urval som jag gjort ingår lärare som undervisar på Samhällsprogrammet och/eller Barn- och fritidsprogrammet. Lärarna är svensklärare som undervisar på A-, B- och C-kurs.

Var

Intervjuerna kommer att ske på respektive skola, i lämpligt samtalsrum.

När

Intervjuerna kommer att ske när det bäst passar lärarna, främst måndagar, tisdagar och torsdagar. Det är min avsikt att de ska kunna genomföras på arbetstid.

Hur

Intervjuerna kommer att ta 60-90 minuter i anspråk. De kommer att spelas in på mp3-spelare. Eventuellt kan det bli aktuellt med uppföljande intervjuer, i så fall via e-post så att lärare inte är beroende av tid och rum på samma sätt som i traditionella intervjuer. Deltagandet är frivilligt, kan avbrytas när som helst och som informant är man anonym.

Återkoppling på intervjuerna kommer att ske genom att lärare får ta del av transkriptionerna och ges chans att ändra i dem och godkänna dem. Jag kommer

att delge resultatet i den form som lärare önskar; kanske kan det bli ett led i ett utvecklingsarbete.

Jag nås på

anita.norlund@utb.boras.se

eller telefon 0708-163735 (mobil)

033-35 58 56 (arbete onsdagar och fredagar)

0321-16373 (bostad)

Min handledare Monica Rosén vid Göteborgs universitet, Institutionen för Pedagogik och Didaktik nås på

Monica.rosen@ped.gu.se

Eller telefon 031-773 24 35

Intervjuguide

Berätta om dig själv! Hur har du hamnat där du har hamnat? Hur kom det sig att du blev lärare? Hur hamnade du just här? Hur ser du på ditt jobb idag?

Bakgrundsfakta: ålder, kön, utbildning, erfarenhet

Hur skulle du beskriva det typiska för gymnasiets läsundervisning?

Hur kan en vardagssituation i klassrummet se ut när det gäller undervisning som specifikt syftar till att läsa sakprosa?

Vad är viktigt att ta med i beräkningen (när du organiserar undervisning i sakprosaläsning)?

Vilka upplevelser och erfarenheter bygger du detta på?

Är det någon avgörande händelse som har påverkat dig i detta avseende?

Det här som du nämnde om ... , för oss in på den del i svenskundervisningen som handlar om källanvändning. Hur kan en klassrumsvardagssituation kring det se ut?

Vilka tankar har du kring det här specifika kursplansmålet som

- för A-kurs lyder ”kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare”
- ”vid läsning av saklitteratur ...”
- ”kunna inhämta, värdera och ta ställning till kunskaper från bibliotek och databaser ...”
- för B-kurs lyder ”kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument...”
- för C-kurs lyder ”kunna i olika källor, såväl tryckta som digitala, söka och sovra och värdera och ta ställning till material ...”

Beskriv din situation som undervisare i ovanstående!

Därefter har jag inga fler frågor men däremot områden som jag prickar av i takt med att de har blivit berörda. Om de inte berörts initierar jag dem själv.

- lärarens syn på sitt uppdrag som läsundervisare (långsiktigt, kortsiktigt)
- material; text-, bildbaserat
- uppgifter

- användningen av material och uppgifter; hur går läsningen till (uppgifter, strategier, aktiviteter, stödstrukturer)?
- egna överväganden
- lärarens förväntningar på eleverna ifråga om fullgoda färdigheter
- lärarens bemötande av eleverna
- utvärdering/examination; till exempel huruvida eleverna förstår hur de ska göra och varför, till exempel att eget tyckande och andra uppfattningar kan väga olika tungt
- motsättningar mellan mål och verklighet; exempel på när elever fått källor och förstått/inte förstått vad de ska göra utifrån det förväntade syftet, vad eleverna förstår/inte förstår, när du har lyckats/inte lyckats, vad tar du som tecken på att du har lyckats/inte lyckats, elevens kriterier på en bra källa kontra lärarens
- eventuella skillnader då-nu, program
- råd till andra lärare
- var en variation av källor passar bäst
- något läraren skulle vilja ändra på ifråga om detta
- hur lärare har försetts med kunskap och material
- framtiden
- svenskans ansvar kontra andra ämnens, till exempel samhällskunskapens

Avslutande frågor

Är det något som du skulle vilja ta upp som vi inte har talat om?

Kan jag komma tillbaks för kompletterande e-postintervjuer?

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorerens tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphic Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: ”Hur tänker du då?” Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårdidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDNA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderöth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraryrket utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

- relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledarens ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie-Holm*: Relationer i skolan. en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-642-4