



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En läroplan – två läromedel.

En granskning av behandlingen av litteratur i läromedlen *Svenskan 9* och *Svenska idag 9*.

Gabriela Ukalovic och Elin Zetterlund

LAU395

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT_12_1150_1

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: En läroplan – två läromedel. En granskning av behandlingen av litteratur i läromedlen *Svenskan 9* och *Svenska idag 9*.

Författare: Gabriela Ukalovic och Elin Zetterlund

Termin och år: Vt 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer:

Nyckelord: läromedelsanalys, svenskämnet, litteratursyn, ämneskonceptioner

Sammanfattning

Syftet med undersökningen är att med utgångspunkt i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) analysera hur två aktuella läromedel i svenska för årskurs 9 behandlar litteratur. Avsnitten om litteraturläsning analyseras i relation till *syftet* och det *centrala innehållet* som berör *Berättande texter och sakprosatexter*. För att uppnå syftet använder vi följande frågeställningar:

- Vilken litteratur lyfter läromedlen fram och vilket utrymme ges skönlitteratur respektive sakprosa?
- Vilka förmågor fokuserar textuppgifterna på att utveckla hos eleven?
- Vilket slags ämneskonception kan läromedlen sägas representera, utifrån ovan nämnda frågor?

Metoden som används för vår läromedelsanalys är i huvudsak kvalitativ, men genom att vi i en bilaga redogör för alla litterära texter som förekommer i de två läromedlen, har undersökningen även en kvantitativ ansats. Det material som granskas är de delar som innehåller litteratur i de två läromedlen, *Svenskan 9* och *Svenska i dag 9* och vi redogör för vilket litteratururval som gjorts i de respektive läromedlen samt vilken karaktär som textuppgifterna har. Dessutom härleder vi detta resultat till vilken litteratursyn och ämnessyn som kan sägas ligga till grund för utformningen av läromedlet.

Resultatet visar att de två undersökta läromedlen förmedlar olika litteratursyner och ämnessyner samt att de förhåller sig olika till de berörda delarna av syftet och det centrala innehållet i Lgr11. Vår undersökning synliggör hur läromedel kan utformas på olika sätt, trots att de förhåller sig till en och samma utgångspunkt, Lgr11. Detta i sin tur innebär att lärare alltid bör vara medvetna och förhålla sig kritiskt till läromedelsanvändandet.

Förord

Vi vill rikta ett varmt tack till vår handledare Hanne Andersson som genom sitt engagemang och ifrågasättande har hjälpt oss att genomföra detta examensarbete. Hon har synliggjort möjliga svårigheter med undersökningen och stöttat oss i processen att omvärdera och avgränsa vår studie ytterligare. Vi vill även tacka varandra för ett produktivt samarbete och givande diskussioner som har drivit arbetet framåt.

Göteborg, maj 2012

Gabriela Ukalovic och Elin Zetterlund

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte	6
3. Teoretisk bakgrund och begreppsdefinitioner	6
3.1. Läromedel och lärobok	6
3.2. Ämneskonceptioner	7
3.3. Litteratursyn	7
4. Tidigare forskning	9
4.1. Litteratursyn och läromedel.....	9
4.2. Läroboken som pedagogiskt verktyg.....	11
4.3. Läroboken och läroplanen.....	13
5. Material	14
5.1. Urval	14
5.2. Svenskan 9.....	14
5.3. Svenska idag 9.....	14
5.4. Läroplanen	16
6. Metod	17
6.1. Kvalitativ undersökning	17
6.2. Validitet och reliabilitet	17
6.3. Genomförande	18
7. Resultat	18
7.1. Svenskan 9.....	18
7.1.1. <i>Lyssna</i>	18
7.1.2. <i>Läs</i>	19
7.1.3. <i>Klassiker</i>	19
7.1.4. <i>Läst i tidningen</i>	19
7.1.5. <i>Se film</i>	20
7.1.6. <i>Kort sagt</i>	20
7.1.7. <i>Svenskan 9: litteratursyn och ämneskonception</i>	20
7.2. Svenska i dag 9.....	21
7.2.1. <i>Läsa och lära för livet</i>	21
7.2.2. <i>Litteraturhistoria</i>	22
7.2.3. <i>Antologin Från Tolkien till Thydell</i>	23
7.2.4. <i>Svenska i dag 9: litteratursyn och ämneskonception</i>	23
8. Analys	24
8.1. Litteratururval	24
8.2. Textuppgifternas karaktär	26
8.3. Litteratursyn och ämneskonception	27
8.4. Slutord.....	28
9. Relevans för läraryrket och förslag på vidare forskning	28
10. Referenslista	30
11. Bilagor	32
11.1. Bilaga 1	32

1. Inledning

Vi har under hela vår egen skoltid och genom den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen mött olika läromedel inom svenskämnet. Läromedlens innehåll och roll har varierat i betydelse för den pedagogiska verksamheten från att vara ett verktyg som dominerar i undervisningen till att vara ett stöd eller komplement till undervisningen. Dock går det inte att bortse från att läromedels utformning och innehåll påverkar ämnets karaktär och innebörd. Dessutom berör användandet av läromedel i allra högsta grad eleverna och deras kunskapsutveckling. En anledning till att läromedel spelar en betydande roll för lärare och elever i undervisningen, beror delvis på att läromedlen ofta lyfts fram som färdiga ”ämnespaket” som innehåller material utifrån de rådande styrdokumenterna. Detta skapar en trygghet hos lärare och elever som vet vad de kan förvänta sig av användandet av läromedel i undervisningen.

Valet av läromedel innebär även ett val av vilken ämnessyn som skall vara rådande i undervisningen. Skolan och lärarna tar ett betydande beslut som kan få olika konsekvenser för undervisningen, så en medvetenhet kring detta val kan ses som viktigt.

Historiskt sett har svenskämnet varit uppdelat i två stora områden, litteratur och språk. Våra erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (vfu) gör gällande att de två områdena ofta isoleras från varandra och att eleverna arbetar separat med dem. Vi upplever att språkdelen har en mer självklar plats i undervisningen, medan litteraturdelen möter mera motstånd från elever och ses av dem som inte lika självklar. Vi tror dock att elever via litteraturen får möjlighet att utveckla flera viktiga förmågor såsom att känna empati för andra människor med andra livsvillkor, läsa mellan raderna och resonera kring en läst texts tema och budskap. Dessa förmågor återfinns även i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11).

Som blivande svensklärare har vi reflekterat över vilken sorts svenskämne och vilken syn på litteratur som vi vill bygga vår undervisning på. Lars-Göran Malmgren (1996) menar att svenskämnet kan delas in i tre ämneskonceptioner: svenska som *färdighetsämne*, *litteraturhistoriskt bildningsämne* och *erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996:87). Dessa tre ämneskonceptioner tror vi är starkt knutna till svenskämnet idag och går att återfinnas i den praktiska undervisningen, men även i pedagogiskt material såsom läromedel. Ingrid Mossberg Schüllerqvist (2008) har vidareutvecklat Malmgrens teori och talar om tre kategorier av tolkningsgemenskaper för att beskriva olika sätt att läsa och förstå litterär text. Kategorierna är: *genom litteratur*, *inom litteratur* och *kombinationsstrategier* (Mossberg Schüllerqvist, 2008:271).

De texter och uppgifter som används med ett pedagogiskt syfte i läromedel kan studeras ur många olika synvinklar. Dessa läromedelstexter och pedagogiska uppgifter är en komplex konstruktion som skall tillfredsställa många olika aktörer. Detta anser vi gör läromedelsforskning intressant och viktig att förhålla sig till som lärare.

Skolverket beskriver i sin rapport *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* läromedlens starka och självklara roll i undervisningen. Språkämnena nämns som några av de ämnen där läroböcker i hög grad tycks påverka innehållet i undervisningen. I rapporten konstateras att få lärare väljer att arbeta helt utan läroböcker, men att det går att dela in lärares användning av läromedel i tre kategorier. Till den kategori som flest lärare hör är den där läroboken används som källa för majoriteten av all inläring. Dock poängteras att det är läraren och dennes lärarstil, inte läroboken, som avgör innehåll och upplägg i undervisningen (Skolverket, 2006:21).

Vi anser att läromedelsforskning är ett intressant och viktigt område att, som blivande lärare och användare av läromedel, fördjupa oss i eftersom det är ett fenomen som vi kommer att behöva vara medvetna om. Därför vill vi i denna undersökning studera hur aktuella läromedel förhåller sig till olika tolkningar av vad svenskämnet är.

2. Syfte

I vår undersökning vill vi med utgångspunkt i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) analysera hur två läromedel i svenska för årskurs 9, *Svenskan 9* och *Svenska i dag 9* behandlar litteratur. Vi kommer att analysera avsnitten kring litteraturläsning utifrån syftet och det *centrala innehållet* som finns presenterat i Lgr11 och som skolan och läromedelsmaterial således bör förhålla sig till. Vi har valt att endast undersöka de litterära delarna av läromedlen och därför använder vi oss endast av dessa delar ur det centrala innehållet. Syftet skall uppnås genom följande frågeställningar:

- Vilken litteratur lyfter läromedlen fram och vilket utrymme ges skönlitteratur respektive sakprosa?
- Vilka förmågor fokuserar textuppgifterna på att utveckla hos eleven?
- Vilket slags ämneskonception kan läromedlen sägas representera, utifrån ovan nämnda frågor?

3. Teoretisk bakgrund och begreppsdefinitioner

I detta avsnitt behandlas den teoretiska bakgrund som vi utgår från i undersökningen. Relevanta nyckelbegrepp presenteras och definieras för att förtydliga vår teoretiska utgångspunkt för den här studien.

3.1. Läromedel och lärobok

Begreppet lärobok står i relation till andra närliggande begrepp, där begreppet läromedel är det som i den här undersökningen kommer att användas flitigast. I vardagligt tal brukar orden *lärobok* och *läromedel* användas mer eller minder synonymt. Nationalencyklopedin gör heller ingen skillnad på definitionen av läromedel och lärobok, utan definitionen ”resurs för lärande och undervisning; traditionellt främst läroböcker, läseböcker, övningsböcker och ordböcker, men även t.ex. kulramar och anatomiska dockor. Numera inbegriper läromedel även digitala resurser för informationshämtning, kommunikation och produktion av multimodala texter samt spel” (<http://www.ne.se/läromedel>) rymmer båda begreppen. I Svenska Akademiens ordbok görs däremot skillnad mellan de två begreppen. Läromedel förklaras som ”pedagogiskt hjälpmedel [...] vid undervisning” (<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>) och lärobok som ”bok som meddelar [...] kunskaper i ett visst ämne” (ibid.). Olikheten här tolkar vi som att läroboksbegreppet ingår i läromedelsbegreppet då läroboken kan ses som en komponent bland flera i begreppet läromedel. Det blir också den definitionen som vi kommer att utgå från i denna undersökning. Om inget annat anges används följaktligen begreppet lärobok för att benämna den bok med texter och uppgifter som riktar sig till eleven och begreppet läromedel används när vi talar om hela läromedelspaketet (där läroboken är inkluderad tillsammans med till exempel en övningsbok, digitalt material och en lärarhandledning).

Niklas Ammert (2011) menar att det är viktigt att granska läroböcker eftersom forskning visar att de dominerar undervisningen i flera ämnen och att de har en central funktion och position i skolans undervisning (Ammert, 2011:26). Därmed har läroböcker ett stort inflytande både över undervisningens innehåll och genomförande. Ammert definierar läroboken och dess syfte på följande sätt: ”Läroboken överför ett innehåll, vilket i sig är ett urval som ska svara mot styrdokumentens krav och behoven hos elever och lärare” (Ammert, 2011:28). Vidare hävdar han att läroboken ingår i en *didaktisk kommunikationskedja* som man kan närma sig genom att bryta ner den i tre perspektiv: *processuellt*, *strukturellt* och *funktionellt*. De strukturella och funktionella perspektiven är överordnade det processuella. Ser man läroboken ur ett strukturellt perspektiv ligger stor vikt vid att synliggöra och belysa vad som påverkar lärobokens tillkomst och utformning (Ammert, 2011:29). Inom detta perspektiv menar man att det finns en strukturell väv runt läroboken som utgör lärobokens

förutsättningar, såsom styrdokument. Med andra ord produceras en lärobok i en given situation och skrivandet påverkas sedan från olika håll. Om man istället ser läroboken från det andra dominerande perspektivet, det funktionella, blir det tydligt att det utgörs av helt andra förutsättningar. Här ligger istället fokus på att försöka se vad en lärobok förmedlar till dess läsare (Ammert, 2011:33).

3.2. Ämneskonceptioner

Lars-Göran Malmgren (1996) menar att svenskämnet kan delas in i tre ämneskonceptioner som kan urskiljas i bland annat kursplaner och läromedel. Ämneskonceptionerna kan ses som teoretiska konstruktioner som i praktisk undervisning kan vara svåra att urskilja. Dock är det vanligt att som lärare positionera sig främst inom en konception, men att det finns beröringspunkter med även de övriga. Vad gäller relevansen för vår undersökning tror vi att man även genom att granska innehållet i läromedel kan urskilja en strävan åt någon av ämneskonceptionerna. De tre inriktningarna som Malmgren talar om är: Svenska som *färdighetsämne*, *litteraturhistoriskt bildningsämne* och *erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996:87). Dessa svenskämneskonceptioner skiljer sig från varandra och kan både påverka ämnets syfte och ses som ett resultat av syftet.

Svenska som ett färdighetsämne innebär att undervisningen lägger en stor vikt vid att träna basfärdigheter. De färdigheter som skall tränas delas in olika moment och tränas var för sig. Färdighetsämnet är framförallt ett språkämne där litteraturundervisningen skiljs från färdighetsträningen och får ett litet utrymme. Innehållet i de övningar som tränar färdigheterna spänner över ett stort område och kan vara allt från företeelser i elevers vardag till kunskap om författare (ibid.).

Det litteraturhistoriska bildningsämnet har ett helt annat fokus då man istället arbetar med svenskämnet utifrån att finna och behandla ett urval av skönlitterära texter som anses vara speciellt värdefulla då de bidrar till att förmedla ett viktigt kulturarv. Texterna ingår i en kanon och betraktas som litteraturhistoriskt värdefulla. Kunskaper om språket har också sin självklara plats. Men de två delarna, språk och litteratur, ingår i en traditionell uppdelning av svenskämnet som under lång tid satt sin prägel på och än idag påverkar svensklärares utbildning. Syftet är att eleverna genom det litteraturhistoriska bildningsämnet får en ”gemensam kulturell referensram” (Malmgren, 1996:88).

Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne innebär istället att man utgår från elevernas erfarenheter för att skapa kommunikativa sammanhang. Litteraturläsningen blir viktig genom att den i olika former gestaltar mänskliga livsvillkor och erfarenheter. Ett viktigt mål inom denna kategori är att genom litteraturen utveckla elevernas sociala och historiska förståelse (Malmgren, 1996:89).

Ämneskonceptionsbegreppet är relevant för vår undersökning då vi tror att vi genom att studera läromedel kan bilda oss en uppfattning om vilken ämneskonception som ligger till grund för läromedlets utformande och innehåll. Då vi undersöker vilka litterära texter som finns representerade i läromedlen och hur de i form av textuppgifter behandlas vill vi försöka urskilja var läromedlen lägger fokus kring förmågor som skall utvecklas. På så vis vill vi försöka kategorisera läromedlen utifrån ovan nämnda ämneskonceptioner. Som ytterligare ett verktyg i denna analys använder vi oss av begreppet litteratursyn.

3.3. Litteratursyn

Begreppet litteratursyn är omfattande och behöver definieras. Christoffer Dahl (2010) menar att vid användandet av begreppet i samband med läromedelsanalys är tre aspekter viktiga att uppmärksamma. Dessa sammanfattar vi på följande sätt:

- Hur litteraturen förmedlas till läsaren. Fokus ligger på paratexten, såsom omslag, innehållsförteckning och förord.
- Vilken litteratur som förmedlas till läsaren.

- Hur det litterära innehållet diskuteras i till exempel texter om litterära epoker och författare samt hur de litterära texterna bearbetas i textuppgifterna.

(Dahl, 2010:27)

För att kunna skapa sig en föreställning av vilken litteratursyn som ett läromedel har kräver det att man utforskar och granskar de olika texter som bildar det litterära urvalet. Boel Englund (1997a) delar in ett läromedels texter i tre olika kategorier: *primärtexten*, *sekundärtexten* samt *den pedagogiska primärtexten*. Primärtexten utgörs av de litterära texter som inte skrivits med pedagogiska syften. Sekundärtexten förklarar och kommenterar primärtexten i form av till exempel en introduktionstext. Den pedagogiska primärtexten är de texter som ger läsaren information om hur läromedlet skall läsas som till exempel en läroboks förord eller de uppgifter som ges för eleven att lösa i samband med läsningen av en text (Englund, 1997a:7). I den här undersökningen kommer vi när vi studerar litteratursynen, främst att granska läromedlets val av primärtexter och de pedagogiska primärtexterna i form av de frågor och uppgifter som finns kopplade till primärtexterna då dessa kategorier av texter är mest relevanta att granska för att uppnå undersökningens syfte.

Ingrid Mossberg Schüllerqvist (2008) granskar åtta svensklärares val av tolkningsgemenskaper för litteraturläsning i högstadiet efter införandet av 1994 års läroplan. Som redskap för analysen använder sig Mossberg Schüllerqvist av tre kategorier av tolkningsgemenskaper som är en vidareutveckling av Malmgrens teorier om ämneskonceptioner. Dessa kategorier kallar hon: *genom litteratur*, *inom litteratur* och *kombinationsstrategier* (Mossberg Schüllerqvist, 2008:271). Tolkningsstrategierna beskriver olika sätt att läsa och förstå litterär text och skall kunna appliceras på alla slags litterära verk. Den första tolkningsgemenskapan *genom litteratur* fokuserar på att se hur texter visar samhällets diskurser och litteraturläsningen "[...] syftar till att vara emancipatorisk det vill säga utveckla människan och hennes förståelse av omvärlden" (ibid). Tolkningsgemenskapan *inom litteratur* syftar istället till att synliggöra den litterära textens meningserbjudande och hur litterär kompetens kan utvecklas.

Mossberg Schüllerqvists undersökning visar att svensklärarna främst arbetar utifrån tolkningsstrategin *kombinationsstrategier* vilket innebär att "[l]ärarna betonar att litteraturläsning kan kopplas ihop med skrivande, men ger plats både för diskussioner av egna erfarenheter [...]" (Mossberg Schüllerqvist, 2008:274). I praktiken blir de två andra tolkningsstrategierna, inom och genom litteratur, underordnade kombinationsstrategin.

För att åskådliggöra skillnader mellan olika läromedels frågor i uppgifter till texter har Sten-Olof Ullström (2009) identifierat tre typer av textuppgifter. Dessa är:

1. Läskontroll/kontrolluppgifter

Frågorna har en kontrollfunktion: "för att kunna besvara frågorna bör eleverna för det första ha läst texten och för det andra skall de ha förstått vad där står, på liknande sätt som sker vid läsförståelsetext där man söker diagnostisera läsförmågan" (Ullström, 2009:127). Slutna frågor där svaren går att finna direkt i texten och inte i andra texter eller i "världen". Dessa frågor genererar en läsning som motverkar den sorts läsning som Louise M Rosenblatt (2002) kallar *estetisk läsning* som innebär att den personliga upplevelsen hamnar i fokus (Rosenblatt, 2002:41). En risk med frågor som dessa är att eleverna söker upp svaren i texten utan att läsa den. Strategin blir då att först vända sig till frågan för att sedan försöka "matcha" sig fram till ett rimligt svar i texten. Texterna används till andra typer av övningar än litterära (Ullström, 2009:127).

2. Uppgifter som flykt från texten.

Frågor som rör sig på ett generellt plan med fokus på läsaren. Referenser till texten saknas. Tanken bakom dessa typer av uppgifter kan vara att texten skall fungera som en språngbräda för samtal och skrivande. Dock saknas förbindelse mellan läsare och text i uppgifterna, och

texten lämnas och försvinner ur diskussionen. Ullström menar att dessa frågor ”riskerar att stanna vid löst tyckande” (Ullström, 2009:133).

3. Uppgifter för att dikta vidare.

Det är vanligt att lyrik-texter i läromedel får fungera som en utgångspunkt för elevernas eget diktskrivande. Dessa uppgifter syftar till att ”[d]ikten eller dikterna används för att väcka en generell fråga som eleverna mycket väl kan arbeta vidare med utan stöd i dikten” (Ullström, 2009:135). Målet blir då att eleverna utifrån den lästa ursprungstexten skall skapa en ny och egen text och inte att arbeta med en bestämd litterär text. Faran med dessa uppgifter är enligt Ullström att ”[s]krivövningar får ersätta i stället för att komplettera och vidga litteraturstudiet” (Ullström, 2009:136) och tolkning och reflektion riskerar att försvinna.

I denna undersökning kommer vi att använda oss av både Malmgren och Mossberg Schüllerqvists teorier kring ämneskonceptioner och tolkningsstrategier som ett analysverktyg då vi granskar de två läromedlen. Begreppen kommer att vara till hjälp då vi försöker skönja nyanser av vilken ämneskonception som ligger till grund för läromedlet, då litteratursynen utgör en grundläggande del av svenskämnet. Ullströms kategorisering av textuppgifter är också av stor relevans för vår undersökning, eftersom de kan användas som verktyg då vi undersöker vilken litteratursyn som textuppgifterna i läromedlen speglar.

4. Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning som har undersökt läromedel med liknande fokus som vår studie har. Vi kommer här att ställa den tidigare forskningens resultat i relation till vår undersökning.

4.1. Litteratursyn och läromedel

Magnus Persson (2008) menar att de kulturella vändningarna har påverkat litteraturläsningen på så sätt att den idag måste legitimeras för att litteraturläsning inte längre är självklart på något sätt. Syftet med hans studie är att jämföra hur litteraturläsning legitimeras inom skolans svenskämne, litteraturvetenskapen och svensklärarutbildningen (Persson, 2008:20). Materialet som undersökningen baseras på är aktuella styrdokument och ett urval av läromedel. Persson vill se hur läromedlen förhåller sig till varandra och till aktuella styrdokument. Han hävdar att svenskämnet idag är ett *kulturämne* eftersom betoningen av begrepp som kulturell identitet och mångfald lyfts fram i styrdokumentet (Persson, 2008:87). Därför intresserar han sig även för huruvida en eventuell kulturalisering framträder i ämnets läromedel.

Persson kan i sin undersökning visa att litteraturläsning är mer legitim inom universitetsämnet litteraturvetenskap då relationen mellan kursplaner och läromedel är symmetrisk (Persson, 2008:90). För svenskämnets del uppstår ett legitimitetsproblem då relationen mellan kursplaner och läromedel istället är asymmetrisk. Detta beror främst på att den kulturella vändningens genomslag är betydligt svagare i läromedlen än i styrdokumentet (ibid). Perssons undersökning visar även att de mönster som går att se, och som dominerar, kan kategoriseras som *pre-kulturalistiska* (Persson, 2008:92). Det bidrar till att svenskämnets traditionella litteraturkunskap och litteraturhistoria inte utmanas. Istället står fortfarande språkutveckling i centrum för de flesta läromedlen. Resultatet av undersökningen presenteras därför på följande sätt:

Analysen av läromedel komplicerar alltså bilden av svenskämnets mottaglighet för den kulturella vändningen. Där styrdokumentet öppnar för en vidgad text- och språksyn väljer läromedlen att behålla en traditionell konception av literacy som bestående av en skriftlig definierad läs- och skrivförmåga. För litteraturstudiernas del innebär detta en fortsatt stark betoning av en sedan länge kodifierad, antologiserad och institutionaliserad västerländsk kanon. (Persson, 2008:101)

Perssons resultat synliggör den asymmetri som uppstår och som bland annat hindrar mångkulturaliteten från att kunna utmana och omdefiniera svenskämnets grundläggande traditioner och värderingar (ibid). Persson varnar även för att litteraturstudierna inte får reduceras till att endast syssla med färdighetsträning eller med den goda eller stora litteraturen. Då kan detta leda till att litteraturstudierna inte får utrymme att "[...] sätta sina egna mest omhuldade vanor och värderingar på spel" (Persson, 2008:279). Det tankesätt som blir synligt i Perssons undersökning kan appliceras på vår undersökning eftersom också vi vill undersöka litteraturens ställning i läromedlen för att kunna dra slutsatser om vilken sorts litteratur som får utrymme och vilken som inte får det. Precis som Persson tar vi aktuella styrdokument till hjälp för att analysera våra valda läromedel.

Dahl (2010) har gjort en studie där syftet bland annat är att kartlägga och analysera läromedlet BRUS utifrån textuppgifter och studieanvisningar. Dahl granskar även vilken litteratursyn som läromedlet representerar. Resultatet visar att BRUS har en ovanlig litteraturpedagogisk potential, men att den inte används som den skulle kunna (Dahl, 2010:125). Textuppgifterna uppmanar enligt Dahl till ett aktivt ställningstagande "trots att textunderlaget är begränsat och knappast ger utrymme för olika uppfattningar" (Dahl, 2010:129). I stället menar han att en lärobok av idag borde bidra med en mängd olika röster och perspektiv så att eleven med utgångspunkt i textuppgiften kan ta ett aktivt ställningstagande (ibid.).

Resultatet av undersökningen visar bland annat att *BRUS* representerar en *empirisk-social* litteratursyn. Detta synsätt innebär en fokusering på skönlitteratur med ungdoms- samt populärkulturella förtecken, men att även facklitterära texter finns representerade. Dock ges lyriken lite utrymme i läromedlet. Han visar att prosatexter har tagit över den centrala position i läroböcker som lyriken tidigare hade (Dahl, 2010:76). Vidare hävdar Dahl att läromedlets litteratursyn sätter den läsande eleven i centrum och att litteraturens mening framför allt finns hos läsaren i samspel med texten (Dahl, 2010:123). Han redogör också för den geografiska spridning och fördelningen mellan kvinnor respektive män på författare som representeras i litteraturvalet i *BRUS* och jämför det resultatet med tidigare resultat från läromedelsforskning. Dahl menar att litteratur från Sverige dominerar, både i *BRUS* och i tidigare undersökta läromedel. De nordiska grannländerna har fått mindre plats i *BRUS*, dock ges där större utrymme för utomnordisk litteratur än i äldre läromedel som tidigare har undersökts. Sammanfattningsvis hävdar Dahl att både i äldre läromedel och i *BRUS* dominerar litteratur från västerländska författare (Dahl, 2010:78). Vad gäller fördelningen mellan manliga och kvinnliga författare konstaterar Dahl att det historiskt sett har funnits en överrepresentation av texter skrivna av manliga författare inom litteraturhistorien, trots att det kan konstateras att också kvinnor har skrivit litteratur. Även om en förändring under 1900-talet har skett, där flera kvinnliga författare har lyfts fram, konstaterar Dahl att "kritiska röster menar att ojämlikheter existerar mellan män och kvinnor" (Dahl, 2010:79). Han fastslår dock att i läromedlet *BRUS* präglas litteraturvalet av en jämn könsfördelning mellan kvinnliga och manliga författare (ibid.).

Vad gäller textuppgifterna i *BRUS* påpekar Dahl att de är starkt sammankopplade med den empirisk-sociala litteratursynen då de frågor som följer på den lästa texten ofta innebär att eleven skall reflektera över samhällsfrågor som kan relateras till en texts tema. Förmågor som att känna empati och dra paralleller till det egna livet tränas. Däremot visar resultatet att det finns en låg förekomst av frågor som tränar eleverna i att urskilja stilistiska och språkliga drag samt frågor som är "analytiskt orienterade elaborerande" (Dahl, 2010:119). Dessutom menar han att textuppgifterna är av den karaktären att läsaren kan uppleva sig styrd i sina svar, i en redan uttänkt riktning. Dahl anmärker att denna känsla av tyst styrning hade kunnat undvikas om läromedlet tydligare hade förmedlat tankarna om hur teman och de litterära primärtexterna valts ut och på vilket sätt de är tänkta att hänga ihop (Dahl, 2010:120).

Ytterligare en slutsats som Dahl drar av sin granskning är att, trots att det undersökta läromedlet framställs av läromedelsförfattare och förlag som ett läromedel som bygger på

styrdokumenten, är det är svårt att se hur styrdokumenten synliggörs i läromedlets innehåll. Dahl menar att denna koppling är mycket svag (Dahl, 2010:64).

Dahl påpekar även att "[n]är vi studerar litteratururvalet i läroböcker studerar vi också diskurser om litteratur" (Dahl, 2010:65). Alltså kan vi konstatera att även om vi gör en liten närläsning av ett fåtal läromedel, kan resultatet av undersökningen säga något om en litteratursyn och ämnessyn som är mer omfattande och förekommande i flera kontexter.

4.2. Läroboken som pedagogiskt verktyg

Läromedel är något som alla lärare måste förhålla sig till i sin undervisningsvardag oavsett om det är ett pedagogiskt verktyg som används frekvent, eller inte alls. Lärare måste ta ställning till om och hur innehåll skall användas och på vilket sätt. Detta avgör i sin tur vilken sorts undervisning som bedrivs och representerar även olika synsätt på vad svenskundervisningen bör vara.

Norska utvärderingar av lärares användning av läroböcker i undervisningen pekar på att läroböckerna spelar en viktig roll för hur undervisningen utformas, men också för hur en ny läroplans "mål, innehåll och arbetsprinciper" konkretiseras (Skolverket, 2006:22). Vidare konstaterar rapporten *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* att "läroböckerna har en legitimerande funktion i lärarnas arbete: så länge de följer en lärobok som de anser fyller läroplanens krav kan de också vara säkra på att undervisningen följer läroplanens mål, innehåll och principer" (ibid.).

Boel Englund (2011) beskriver i en intervju gjord med en före detta gymnasieelev, hur något som återfinns i mycket av forskning kring läroböcker blir synligt. Lärare förhåller sig olika till läroböcker, men majoriteten håller sig i undervisningssammanhang till det innehållsområde som finns i läroboken. Alltså lyfts lärobokens innehåll fram som betydelsefullt och innebär en stor påverkan på undervisningen (Englund, 2011:135)

Vidare menar Englund (1999) att Lärobokens styrande ställning kan ses som både positiv och negativ. Till exempel menar hon att:

Den tankemässigt eller ideologiskt gemensamhetskapande funktionen hos en lärobok kan ses som något bra om lärobokens värderingar och uppfattningar av ett ämnesinnehåll sammanfaller med lärarens egna och med en läroplans övergripande mål. Samtidigt blir den negativ om den inte medger, eller läraren inte ger utrymme för, en kritisk granskning av innehåll och dolda värderingar (Englund, 1999:340).

Samtidigt som läroboken kan garantera att ett visst gemensamt innehåll förmedlas, kan en viss typ av kunskap hindra lärare från att aktivt själv välja medel för att nå ett mål och från att anpassa undervisningen efter elevers skilda förutsättningar och behov. Dessutom kan lärobokens roll som kunskapsgaranterande bidra till att fokus hamnar på så kallad "skolkunskap" som definieras av läroboken och som innebär kunskap av faktaredovisande karaktär. Lärobokstexten blir då något som skall reproduceras och läras in utantill. Är då innehållet i texten främmande för eleven, blir resultatet ofta negativt (Englund, 1999:341).

Veronika Kalmus (2004) diskuterar i sin artikel "What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research on socialization through educational media" de problem som kan komma med att läroböcker får en socialiserande och fostrande roll. Kalmus konstaterar att läromedelstexter ofta är mer *slutna* än *öppna* genom att de syftar till en specifik läsning och att de är definierade av den kontext där de ingår där en person (läraren) vet det rätta svaret och de andra (eleverna) skall kontrolleras och testas för att se om de har det rätta svaret. Andra texter är mer öppna för läsarens egna meningsskapande och har större potential för att tolkas av olika läsare (Kalmus, 2004:471). I de fall då läroböckerna utgör den enda källan för information är det mycket troligt att de påverkar eleverna i hög grad, bland annat genom hur eleverna organiserar sitt tänkande då läroböckerna ofta skapar dikotomier och formar hur elever associerar och ger innebörd till stoffet (ibid.).

Vidare anser Kalmus att vi kan dela in samhället i olika *områden (fields)* som fungerar socialiserande och fostrande, dessa områden är "structured social spaces with dominant and dominated social agents and unequal power relations [...] These fields are discursively interrelated" (Kalmus, 2003:473). Det område som skolan placeras inom är diskursivt relaterat till det område där samhällets politiska system finns. Dessutom finns nära förankring till både media-, familj- och kamrat-områden som i sin tur också är relaterade till varandra (ibid.).

Sten-Olof Ullström (2009) menar att läroböcker spelar en central roll i undervisningen, trots att många lärare hävdar att de i princip inte alls använder läroböcker. Detta "antyder en, egentlig omotiverad, osäkerhet i relationen till läroboken som pedagogisk text" (Ullström, 2009:119). Forskning tyder på att läroböcker i betydligt högre grad än läroplanen och kursplan bidrar till struktureringen av undervisningen, genom att de inverkar på både hur den utformas och vilket innehåll som den behandlar (Ullström, 2009:122).

Ullström påpekar att lärande i någon mening handlar om problemlösning och att det därför inte är orimligt att undervisningsdiskurser numera präglas av en kultur där olika former av uppgiftslösning står i centrum. Som en del av denna kultur existerar läroböcker, vilka Ullström menar att vi kan se som "undervisningsverktyg" som "kommunicerar olika uttryck för en sådan uppgiftskultur" (Ibid.).

Frågor i uppgifter till texter i dagens läroböcker har påverkats av en ökad insikt om hur både läsaren och texten, tillsammans, skapar mening och om hur detta kan gå till. Frågorna involverar därför läsaren (eleven) och tilltalar ofta denna direkt. Även på andra sätt kan frågorna riktas till läsarens personliga erfarenheter då dessa ges stort utrymme i frågornas formulering. Ullström ser dock en fara i att elevens erfarenheter och verklighetsuppfattning får en så dominerande ställning i en tolkning att själva texten hamnar i bakgrunden. På så vis kan analysen bli alltför egocentrisk (Ullström, 2009:126). Vi ser också en möjlig risk med att låta dessa frågor helt dominera i textuppgifter. Dock anser vi att de har en viktig funktion för svenskämnet då den här sortens frågor uppmanar eleven att se samband mellan ett tema i texten och sin egen verklighet. Att använda litteraturen som ett hjälpmedel då känsliga ämnen skall diskuteras, tror vi har många fördelar eftersom diskussionen främst bygger på ett uppmålat scenario istället för på personliga erfarenheter. På så vis anser vi att eleven kan utveckla förmågor, såsom att känna empati och att vara resonerande, med en större distans till sig själv.

Ullström menar att det finns en risk med att läroböcker fragmentiserar det litterära stoffet genom att använda förkortade versioner. För att underlätta för eleverna att kunna stiga in i det som Judith Langer kallar *envisions* (på svenska föreställningsvärldar) och som innebär att eleven skapar mentala "textvärldar" under läsningen (Langer, 1995:10), behövs hela dikter, noveller eller essäer (Ullström, 2009:137). Eftersom läroböckerna skall kunna läsas av elever med skilda förutsättningar ställs höga krav på dem. De förväntas skildra litteraturen utifrån vetenskapliga teorier och måste därmed också innehålla relevanta litteraturteoretiska inslag samt litteraturvetenskapliga begrepp. De texter som används i undervisningssyfte bör ha som mål att utveckla elevernas förmåga att ställa frågor till texten. Detta i sin tur leder till att eleverna blir aktiva läsare som är medvetna om att "texten inte rymmer alla svar" (Ullström, 2009:139).

Även Roger Säljö (2000) diskuterar lärobokens ställning i undervisningssammanhang och problematiserar den uppgiftskultur som han anser finns i läroböcker. Han menar att det är vanligt förekommande i läromedel att uppgifterna "läggs till rätta för lärande enligt en institutionell definition, styckar upp helheter i delar enligt en speciell kommunikativ tradition" (Säljö, 2000:219). Detta är alltså enligt Säljö ett strukturellt problem som hör samman med vilka förväntningar som finns på skolan och den bild av vad kunskap är som dessa förväntningar är en del av att skapa. Säljö anser att "[b]ilden av kunskap kommer alltmer att bli den av en explicit formulerad utsaga i skrift [...] Elevens uppgift blir att inhämta den information som är nedskriven mer eller mindre som den står [...] Den verkliga uppgiften har [...] blivit just att lära den mer eller mindre som den står. I hur stor utsträckning man lyckas

göra detta, blir ofta kriteriet på lärande” (ibid.). Läroboken kan ses som en genre som bygger på institutionaliserade antaganden om vad lärande är. Dels är läroboken en produkt av en miljö där lärande är den huvudsakliga målsättningen, dels skapar den villkoren för lärande (ibid.). När läroboken får en central ställning medför detta att lärandet blir språkligt till sin natur och att lärande förväntas ske genom text. Detta i sin tur leder till att vi tydligare lägger märke till elever som har svårigheter att ta till sig information via text (Säljö, 2000:221). Säljös kritiska ståndpunkt och åsikter kring läroboksgenren förmedlar ett synsätt som lärare kan förhålla sig till och vara medvetna om. Dock är svenskämnet ett mångfacetterat ämne med flera olika beståndsdelar vilket gör att möjligheterna för att arbeta med flera olika områden samtidigt, ökar. I Lgr11 görs tydligt hur undervisningen i svenskämnet ”ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket” (Skolverket, 2011:222). Detta speglar hur det inom ämnet svenska är flera dimensioner som skall samspela och att flera delar integreras i samma lärandeprocess, snarare än att delar av en helhet isoleras för att bearbetas enskilt.

4.3. Läroboken och läroplanen

I *Pedagogisk forskning 1999*, årg. 4 nr. 4 fastslår Englund (1999) att den rådande läroplanen påverkar läromedel och att läromedlen i sig också påverkar varandra över tid. De reflekterar den kunskapssyn och de värderingar som finns i samhället och är ett uttryck för det rådande paradigmet som berör synen på ämnen, kunskap och skola. Läromedlen är alltså ett exempel på vad som ses som kunskap i skolans värld och den kunskap som förmedlas är således en metakunskap. På så sätt blir läroboken inte bara en källa till kunskap, utan utgör också en norm för kunskap (Englund, 1999:338).

Även Tom Wikman (2004) framhåller hur lärobokstexter kan ses som uttryck för en rådande kunskapssyn och redogör för hur de fungerar som en förebild för strategier för elevers inläring. Läroboken kursiverar, stryker under och sammanfattar och eleven tillägnar sig sätt att lära via de sekvenser av stoff som läroboken visar (Wikman, 2004:23). Ett idogt användande av läroböcker i undervisningen menar Wikman kan leda till att elever uppfattar läroboksstudier som det enda och rätta sättet att tillförskansa sig kunskap. Läroboken blir på så sätt en ”oavsiktlig läroplan” (Wikman, 2004:79). Han poängterar att det även finns en förlust av väsentligt innehåll när den befintliga läroplanen tolkas av författare till läroböcker. Utifrån en och samma läroplan går det alltså att skriva ändlöst många olika läroböcker (Wikman, 2004:80). Dessutom finns det ibland en motsättning mellan den kunskap som elever möter i skolan och den som de under sin uppväxt har utvecklat. Då vetenskapliga begrepp skall förklaras kan således svårigheter uppstå eftersom eleverna använder sina vardagliga uppfattningar för att förklara vetenskapliga fenomen.

Englund (1997b) menar att i moderna läroböcker är det elevcentrerade perspektivet i fokus och detta skapar tendenser att lärobokstexterna, för att väcka elevens intresse, skall chocka denne eller på andra sätt beröra. Detta sker genom att texten använder fenomen som är både välkända och intressanta för eleven. Ett av Englunds exempel är läroboken *Ess i svenska* där hon menar att flera strategier för att fånga elevens engagemang och lust blir synliga. Bland annat menar hon att texterna skall syfta till att ”*come close and affect*” (Englund, 1997b:142). Detta kan ske genom att spänning skapas: ”[t]he reproduced texts often depict an exciting, hair-raising situation, they render a moment of high tension or conflict [...]” (ibid.). Ett annat sätt att uppnå syftet att komma nära och beröra eleverna med lärobokstexterna är att använda välkända attribut från deras liv utanför skolan för att komma närmre elevens privata jag och på så sätt få henne/honom att ”learn better” (ibid.). Dessutom nämner Englund tillvägagångssätt som hon härleder till ”the rhetorical category of *pathos* found in modern textbooks” (ibid.). Detta innebär till exempel ett direkt du-tilltal till eleven och faktatexter där olika karaktärer får presentera sig själva och berätta sin historia för eleven i första person singular (ibid.).

Det som ovanstående undersökningar visar kan härledas till vilken syn på svenskämnets funktion som ligger till grund för läroboken. Här synliggörs således hur ämneskonceptionen påverkar lärobokens innehåll och funktion.

5. Material

Nedan följer en presentation av det empiriska material som används i undersökningen. De två läromedel som granskas presenteras var och en för sig och presentationen inleds med en redogörelse för urvalet av material.

5.1. Urval

Vi har i denna undersökning valt att analysera två läromedel för årskurs 9, *Svenska i dag 9* och *Svenskan 9*. Eftersom vi använder oss av delar av syftet och det centrala innehållet för svenska i Lgr11 anser vi att det skulle vara intressant att undersöka läromedel som utgivits efter införandet av Lgr11. Då detta kräver nya läromedel (utgivna efter juni 2011) innebär det att vi är begränsade i vårt urval av material. Vi har valt att använda två läromedel från samma årskurs för att läromedlen på lika villkor skall kunna jämföras med varandra. Därigenom avgränsas vårt urval ytterligare då det inte har utgivits så många läromedel efter införandet av Lgr11. Valet att endast använda två läromedel i undersökningen motiverar vi dels med att utbudet av läromedel utgivna efter införandet av Lgr11 är begränsat, dels med att det ges större utrymme för en djupgående analys, både av läromedlen var för sig, och i relation till varandra.

Då syftet för undersökningen är att, utifrån Lgr11, analysera hur läromedlen behandlar litteratur, är det den delen av *syftet* som behandlar litteratur samt det centrala innehållet för *Berättande texter och sakprosatexter* som vi vill basera vår undersökning på. Detta har lett till att vi har gjort valet att endast behandla de delar ur läromedlen som tar upp litteratur. Vi har valt att begränsa vårt material till att endast innefatta de delar av läromedlen som direkt riktar sig till eleven, det vill säga de två läroböckerna samt övningsboken och en antologi som hör till ett av läromedelspaketerna. Detta beror på att vi anser att det i första hand är här som vi, genom att granska litterära texter och uppgifter, kan skapa oss en uppfattning om läromedlets förhållande till de centrala delarna av kursplanen och också skönja vilken syn på litteraturläsning som läromedlet står för.

Undersökningen inriktas på skrivna texter och vi har därför lämnat illustrationer i form av bilder utanför analysen i alla de fall där inte bilden kan ses som den litterära och pedagogiska texten i läromedlet, till exempel en del av ett läromedel som behandlar film. Den inverkan som läroböckers illustrationer har på den förmedlade synen på ämneskonceptionen och på kunskapsbegreppet samt hur de använda bilderna kan analyseras utifrån den rådande läroplanen skulle kräva en separat undersökning.

5.2. Svenskan 9

Svenskan 9 (2011) är skriven av Petra Andersson, Annica Hydén och Håkan Obbel. Läromedlet som är utgivet av Studentlitteratur presenteras av förlaget som ett läromedel som ”vänder sig till elever i grundskolans årskurs 9, och är en heltäckande, flexibel bas att utgå ifrån, med utgångspunkt i nyskriven och klassisk litteratur” (Andersson, Hydén & Obbel, 2011:baksidestext). Läromedlet består av en lärobok, ett digitalt material och en lärarhandledning. Det digitala materialet innefattar bland annat hörövningar till inledningarna på de skönlitterära texter som behandlas i läroboken och övningar för att träna ordkunskap. Läromedlet har ett svenska som andraspråksperspektiv genom att alla litterära texter har en ordlista med svåra ord som förklaras. Det digitala materialet har också en speciell del som riktar sig till svenska som andraspråkselever.

Läroboken är uppdelad i fyra kapitel och litteraturen står i centrum i samtliga. Texterna i läroboken är av varierande typ och genre. Faktatexter blandas med olika former av

skönlitterära texter såsom lyrik och prosa. Kopplat till varje text finns en ordlista där svåra ord förklaras. I varje kapitel återkommer dessutom följande delar:

- *Lyssna*: Eleven får först lyssna på inledningen till en skönlitterär text och sedan svara på frågor kring texten.
- *Läs*: Eleven får läsa ett utdrag ur samma skönlitterära text som den först har lyssnat på. Texten följs av frågor kring innehåll och upplevelse av läsningen.
- *Klassikern*: En historisk introduktion ges till ett utdrag ur en kanoniserad prosatext. Detta följs av frågor kopplade till texten.
- *Läst i tidningen*: Olika typer av genrer som är vanligt förekommande i dagstidningar såsom krönika, artikel och debattartikel presenteras. Sedan ges uppgifter för eleven att lösa.
- *Se film*: Här finns uppgifter kopplade till en utvald film som tangerar det tema som kapitlet behandlar.
- *Gå vidare*: Eleven ges tips på hur den kan gå vidare och fördjupa sina förmågor. Detta organiseras under rubriker som: *Mer ordträning*, *Främmande ord*, *Om du har ett annat modersmål än svenska*, *Datorn som hjälpmedel*, *Utvärdering*. Denna del av läromedlet riktar sig främst till elever med svenska som andraspråk.

Lärarhandledningen innehåller en presentation av hur *Svenskan 9* kan användas praktiskt och tips på hur läraren kan organisera undervisningen. Dessutom finns kopieringsunderlag för extrauppgifter kopplade till lärobokens olika kapitel.

De delar som är intressanta för vår undersökning är de avsnitt i varje kapitel som explicit tar upp litteratur. Således kommer vi att analysera alla ovan nämnda delar utom *Gå vidare*. Hade tidsramen inte varit så begränsad, hade även denna del kunnat inkluderas i vår granskning av läromedlet.

5.3. Svenska i dag 9

Svenska i dag 9 (2011) är skriven av Steven Ekholm, Annika Lyberg Mogensen och Malin Nordberg. Läromedlet som ges ut av Natur & Kultur presenteras av förlaget som ett ”basläromedel för grundskolans senare del. I läromedlet står litteraturen i centrum” (Ekholm, Lyberg Morgensen & Nordberg, 2011:baksidestext). Läromedlet innehåller en lärobok, en övningsbok, fyra antologier och en lärarhandledning. Läroboken innehåller enligt förlaget samtliga moment som ingår i svenskämnet, medan övningsboken är avsedd för repetition och innehåller endast utvalda delar. Boken är uppdelad i 14 kapitel varav sex kapitel explicit behandlar litteratur. En majoritet av kapitlen har en litteraturhistorisk inriktning och lyfter bland annat teman som realismen och arbetarlitteraturen i Sverige. Läromedlet bygger på texter av olika genrer där flertalet texter är av faktakaraktär kring författarskap och historiska epoker. Utöver dessa finns litterära texter i genrer lyrik och prosa.

I varje kapitel finns en kort inledningstext där mål, texter och övningar presenteras. Efter varje text, både fakta- och skönlitterär, finns ett frågeavsnitt med uppgifter för att behandla såväl textens innehåll som elevens upplevelser av den. Uppgifternas karaktär varierar och eleven får arbeta med dem på flera olika sätt. Varje kapitel avslutas med en kort utvärdering där eleven skall svara på hur den upplever att syfte och mål har uppnåtts.

Antologierna presenteras av förlaget som ”de fyra hörnspelarna” (<http://www.nok.se/nok/laromedel/seriesidor/s/Svenska-i-dag/>) och syftar till att väcka elevers läslust med intresseväckande texter (ibid.). Varje text i samtliga antologier följs av en författarpresentation och uppgifter till texten.

- *Från Gilgamesh till Guillou*. En litteraturhistorisk antologi med texter från forntid till samtid.

- *Från Boye till blogg*. En antologi med blandade kortare texttyper och genrer såsom lyrik, dramatik, novell, sångtexter och blogg.
- *Från Tolkien till Thydell*. En antologi med moderna texter som behandlar populära genrer som fantasy, skräck, deckare och kärlek.
- *Från Cras till Krog*. En antologi med lättlästa texter. Den innehåller genrer som syftar till att väcka elevers läslust; sport, spänning och skräck.

Lärohandledningen syftar till att bistå läraren i dennes planering av innehåll och upplägg av undervisningen genom att stödja läraren i användandet av läromedlet.

De delar som är intressanta för vår undersökning är de sex kapitel ur läroboken som behandlar litteratur och de delar ur övningsboken där eleven får arbeta vidare med uppgifter kring litteratur. Dessutom har vi gjort ett urval bland de fyra antologierna och valt att använda oss av *Från Tolkien till Thydell* i vår undersökning. Detta val motiverar vi med att vi är intresserade av att göra en så heltäckande studie som möjligt och därför anser vi det viktigt att försöka täcka samtliga delar av läromedlet för att kunna se samband med syftet och det centrala innehållet i Lgr11. Då varken populärlitteratur eller ungdomslitteratur finns representerat i läroboken väljer vi antologin *Från Tolkien till Thydell* där dessa området finns med. Även om det vore intressant att undersöka samtliga antologier, skulle dessvärre en analys av dem alla vara ett alltför omfattande arbete givet den tidsram och omfång som undersökningen ges.

5.4. Läroplanen

Vi kommer utifrån de punkter som presenteras i det centrala innehållet för *Berättande texter och sakprosatexter* samt i den del av *syftet* som behandlar litteraturundervisning, granska både vilka litterära texter som finns representerade i läromedlen och vilka frågor och uppgifter som finns till texterna. Syftet med litteraturundervisningen enligt Lgr11 är:

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (Skolverket, 2011:222).

Det centrala innehållet som behandlar litteraturläsning inom svenskämnet för årskurs 7-9 innehåller följande punkter:

Berättande texter och sakprosatexter:

- Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter.
- Språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger.
- Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig ifrån varandra.
- Några skönlitterära betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i.
- Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till

exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg. Texternas syften, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag.

- Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreläsningar och webbtexter.
- Kombinationer av olika texttyper till nya texter, till exempel informerande texter med inslag av argumentation.

(Skolverket, 2011:226)

6. Metod

6.1. Kvalitativ undersökning

Undersökningen är till största del kvalitativ och Staffan Stukát (2011) fastslår att det kvalitativa forskningsättets huvuduppgifter är att ”tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát, 2011:36). Syftet är att upptäcka och beskriva fenomen som finns på det studerade området. Vidare menar han att den kvalitativa undersökningens eventuella svagheter består i att tolkningen av resultatet färgas av den som tolkar det. De erfarenheter och kunskaper som forskaren själv besitter och använder i sitt arbete kan leda till att hans/hennes tolkningar kan sägas vara subjektiva (Ibid). Läsaren får möjlighet att granska tillförlitligheten i vår tolkning då vi har försökt att göra vår redovisning av undersökningens resultat så transparent som möjligt genom att använda exempel hämtade från vårt empiriska material som stöd för vår framställning. Med denna undersökning gör vi även en kvantitativ ansats då vi kommer att redogöra för samtliga författare och texter samt hur stort utrymme respektive författare ges i de två läromedlen (se bilaga 1).

Också Peter Essaiasson, Mikael Giljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2012) skriver om den kvalitativa metoden. De menar att den kan användas för att belysa två textanalytiska frågeställningar, dels för att ”*systematisera* innehållet i de aktuella texterna”, dels för att ”*kritiskt granska* innehållet i texterna” (Essaiasson m.fl, 2012:211). Syftet med vår studie är att undersöka hur delarna som behandlar litteraturläsning i två aktuella läromedel förhåller sig till syftet och det centrala innehållet i den rådande kursplanen i svenska för årskurs 9. Därför är vår metod snarare att kritiskt granska det, än att systematisera det. Eftersom den form av kvalitativ undersökning som vi har gjort kan kallas *komparativ textanalys* (Stukát, 2011:60) så innebär den även en djupare teoretisk granskning av delar av läromedlen. Stukát menar att i utbildningsvetenskapliga sammanhang kan textanalyser göras på till exempel läroplaner, läroböcker, kursplaner och så vidare. Det kan bland annat innebära att en särskild text analyseras, utifrån några utvalda perspektiv (ibid.) Vi skall dels analysera läromedlen var och en för sig i relation till Lgr11, dels har vi satt de två läromedlen i relation till varandra för att jämföra på vilka sätt de skiljer sig åt och hur de liknar varandra, vilket enligt Lennart Hellspång (2001) är den komparativa analysens syfte. Han skriver att den syftar till att ”jämföra olika texter [...] för att undersöka likheter, skillnader eller påverkan mellan dem” (Hellspång, 2001:79).

Trots att vår undersökning till största del är kvalitativ och att vi är medvetna om de eventuella svagheter som metoden medför, kan resultaten av vår studie bidra till viktig kunskap för vårt blivande verksamhetsområde. Detta är även något som Stukát hävdar då han lyfter fram metodens möjligheter: ”[I]läroboksanalyser brukar ge synnerligt intressanta upptäckter [...] Detta är ju viktig och spännande kunskap för alla lärare och något som vi ofta bör påminnas om” (Stukát, 2011:60).

6.2. Validitet och reliabilitet

Om validitet skriver Esaiasson m.fl. att den kan delas upp i två typer, *begreppsvaliditet* och *resultatvaliditet*. Begreppsvaliditet får vi när den teoretiska definitionen av begrepp stämmer överens med hur vi använder dem i vår studie. Då de teoretiska begreppen fungerar för att undersöka det vi ämnar undersöka, får vi bra begreppsvaliditet (Esaiasson, 2012:58). Resultatvaliditeten är beroende av begreppsvaliditeten, men också av *reliabiliteten* som bör vara hög. Det innebär att det inte finns några slumpmässiga eller osystematiska fel (Esaiasson, 2012:63). Reliabiliteten handlar alltså om huruvida undersökningen kan upprepas och ge samma resultat igen. Då begreppsvaliditeten är god samtidigt som reliabiliteten är hög har vi god resultatvaliditet.

I en undersökning som denna som fokuserar på textanalys, kommer tolkningen att påverkas av den pågående processen, arbetsgången är inte linjär, trots att en uppsats uppbyggnad och disposition kan ge den uppfattningen. Vår undersökning har framskridit som så att nya insikter har krävt en precisering av frågeställningarna. Således säger denna undersökning något om utvalda delar ur två specifika läromedel. Resultatet är inte generaliserbart då det endast fokuserar på två utvalda läromedel och inte på läromedel i svenska i stort. Urvalet kan därför inte ses som representativt.

6.3. Genomförande

I undersökningen analyserar vi två aktuella läromedel i svenska för årskurs 9. Med Lgr11 och det centrala innehållet som behandlar berättande texter och sakprosatexter som utgångspunkt kommer vi att försöka urskilja vilken ämneskonception som kan ligga till grund för läromedlets utformning och innehåll. För att se möjliga mönster av ämneskonceptioner i läromedlen, undersöker vi vilka litterära texter som finns representerade samt vilka uppgifter och frågor som eleven skall lösa i samband med litteraturläsningen. Vi undersöker materialet främst utifrån en kvalitativ metod där läromedlen dels analyseras var och en för sig, dels ställs i relation till varandra. I bilaga 1 redogörs dessutom för alla litterära texter som förekommer i läromedlen. Genom att presentera vilka texter och författare som finns representerade samt vilket sidutrymme de får, ges undersökningen också en kvantitativ ansats (se bilaga 1). Materialet analyseras sedan utifrån de teoretiska begrepp som presenteras i kapitel 3.

7. Resultat

I detta kapitel kommer vi att redogöra för vårt resultat av undersökningen. För att kunna synliggöra eventuella mönster och genomgående drag i vårt material har vi valt att redovisa läromedlen *Svenskan 9* och *Svenska i dag 9* var för sig.

7.1. Svenskan 9

De delar av Läromedlet *Svenskan 9* som vi har analyserat är *Lyssna, Läs, Klassiker, Läst i tidningen, Se film* och *Kort sagt*. Nedan följer en kort presentation av hur de olika delarna är utformade med exempel på vilka texter som finns representerade och vilka typer av textuppgifter som ges till texterna.

7.1.1. Lyssna

Varje kapitel introduceras med ett avsnitt där eleven får lyssna på inledningen till den litterära text som skall bearbetas. Här finns även en kort faktaruta där författaren presenteras. Till de prosatexter som inte är samtida finns även uppgifter om den tid och de kulturella omständigheter som rådde då texten skrevs. Några av de texter som finns representerade i *Lyssna* är *Hjärtans fröjd* av Per Nilsson, *Möss och människor* av John Steinbeck och *Ulrike och kriget* av Vibeke Olsson. Samtliga texter kategoriseras som prosa, men kan delas in i ungdoms- respektive vuxenlitteratur. En majoritet av texterna hamnar under beteckningen ungdomslitteratur. Texterna kan benämnas som klassiska ”skolprosatexter”. Litteraturen

skildrar olika människors livsvillkor och frågor som berör identitetsskapande. Författarna kommer antingen från Sverige eller något engelskspråkigt västerländskt land.

Lyssna-delen avslutas med tre till fyra frågor där eleven uppmanas söka ledtrådar i texten och reflektera över dels dess innehåll, dels den egna upplevelsen. Två exempel på hur dessa frågor formuleras är: ”Vad vet du om huvudpersonen? Hur gammal är han, hur ser han ut, vad funderar han på, vad är han bra på, var bor han etc.? Gör en beskrivning” (s.6) och ”Vilken känsla får du av den här texten? Varför?” (s.62).

En stor vikt läggs här vid att eleven skall försöka sammanfatta de ledtrådar som finns i texten, för att skapa sig en bild av vad som skall hända längre fram. Frågorna syftar även till att utveckla förmågan att skapa inre bilder av den upplevda texten.

7.1.2. Läs

Direkt efter Lyssna, presenteras ett längre utdrag ur den litterära text som eleven inledningsvis har lyssnat på (se ovan).

Uppgifterna som följer är av olika karaktär. De inledande frågorna syftar till att eleven utifrån den lästa texten skall finna faktasvar: ”Vilka tre personer var det som Ulrike anmälde och varför?” (s.107) och ”Varför måste Max gömma sig?” (s.72). Många av de resterande frågorna kräver djupare läsning av texten och att eleven har förmågan att kunna dra paralleller mellan textens tema och sin egen verklighet, till exempel: ”Hur är det att vara jude idag – eller för den delen kristen eller muslim? Innebär det att vara förföljd eller är det ”bara” en del av livet? Och vad betyder i så fall den delen?” (ibid.) och ”Hitta ett exempel på något som du och människor omkring dig tror eller tycker och där du tycker dig kunna se att ni har blivit påverkade av reklam eller övertalning eller propaganda” (s.107).

De inledande frågor syftar till att eleven utvecklar olika lässtrategier för att komma åt textens innehåll genom att eleven uppmanas att ställa frågor till texten och den egna förståelsen av texten kontrolleras genom slutna frågor med ett rätt svar.

Resterande frågor är av mer reflekterande och resonerande karaktär där eleven skall se möjliga samband mellan sina egna erfarenheter och den verklighet som presenteras i texten. Med utgångspunkt i textens budskap skall eleven kunna reflektera över beröringspunkter med den egna verkligheten, analysen lämnar då den lästa texten och hamnar på ett tolkande plan.

7.1.3. Klassiker

Några av de texter som kategoriseras som klassiker är *Frankenstein* av Mary Shelley, *Kejsarn av Portugallien* av Selma Lagerlöf och *Iliaden* av Homeros. Texter presenteras med en kort inledning där eleven får en sammanfattning av det litterära verket och en överblick över den historiska samtiden, sedan följer ett längre utdrag ur verket. Samtliga texter kategoriseras som kanoniserade och författarna representerar några av de historiskt mest lästa författare i västvärlden och härstammar alla från Europa. Det är främst i de här delarna av läromedlet som den skönlitterära texten placeras i en historisk kontext, genom att tidsperioden då texten skrevs och gavs ut kommenteras.

Frågorna till texterna är av analytisk karaktär och flertalet är kopplade till textens författare och dennes samtid. Till exempel: ”Varför tror du att Selma Lagerlöf valt att skriva replikerna så att personerna talar värmländska? Diskutera med en klasskamrat och jämför sedan era resultat i klassen” (s.53). Dessutom går vissa frågor utanför texten och lyfter ett tema som kan återfinnas i texten, men också i elevens verklighet. Till exempel: ”På vilket sätt handlar denna text om gränslandet mellan barn och vuxen? Tänk på att det kan finnas flera svar på denna fråga” (ibid.).

Frågorna efter varje klassiker lägger stor vikt vid elevens förståelse av både det litterära verket, dess författare och dennes samtid. För att kunna svara på dessa frågor kräver det att eleven är tolkande i sina svar och kan urskilja ett möjligt budskap.

7.1.4. Läst i tidningen

De texter som finns med i dessa delar är intervju, krönika, tidningsartiklar och debattartikel. Uppgifterna till dessa texter är av olika karaktär. Artiklarna är från Norge och Danmark och bearbetas på ett mer språkligt plan där eleven skall se språkliga mönster i de nordiska språken och jämföra dessa. Övriga uppgifter till tidningstexterna uppmanar eleven att utifrån den lästa texten skapa en egen, till exempel: ”Tänk dig att du skulle kommentera artikeln, skriva ett svar [...] Välj ett citat ur debattartikeln som du skulle ha som utgångspunkt och skriv ett par meningar om vad du skulle vilja ha sagt med ditt svar [...]” (s.117). Uppgifterna bygger på att eleven reflekterar över författarnas val av texttyp, texternas syften och innehåll: ”Varför tror du att författaren till den här debattartikeln har valt att skriva sin text som just en debattartikel i en tidning? Fundera på vad det kan få för positiva konsekvenser” (ibid.).

7.1.5. Se film

Varje film presenteras med en kort beskrivning av filmens handling. De filmer som finns representerade är *Sebbe*, *Pojken i randig pyjamas* och *Super Size Me*. *Super Size Me* är en dokumentärfilm som uppmärksammar det nordamerikanska samhällsfenomenet ”snabbmat”. *Sebbe* skildrar en tonårig pojkes uppväxtvillkor i dagens Sverige. *Pojken i randig pyjamas* är en historisk film som berättar om en pojkes vardag under andra världskriget i Tyskland.

Frågorna i uppgifterna till filmerna har flera syften. Eleven ges möjlighet att skriva om slutet på spelfilmerna och uppmanas att fundera över förändringar hos protagonisterna, dels för att lyfta viktiga teman i filmerna, dels för att kunna ta ställning till de svåra situationerna som skildras i filmerna: ”Hur fungerar *Sebbe* och hans mamma ihop? Diskutera först med en klasskamrat och jämför sedan era intryck i klassen. Finns det olika svar på frågan? Motivera dina åsikter med exempel ur filmen” (s.58). Frågorna till dokumentären manar eleven att jämföra de åsikter som framförs i filmen både med elevens egna tankar och med åsikter som går att finna i andra samhälleliga medier: ”Jämför bilden man får av snabbmat i dokumentärfilmen och de olika snabbmatskedjornas reklam. Du hittar dem bland annat på internet, i tidningar, på stan och i tv-reklamerna. Hur skiljer sig bilden av snabbmat i reklamens värld och den bild du får i filmen? Diskutera i klassen” (s.122).

7.1.6. Kort sagt

Dessa delar innehåller några dikter av olika författare och från olika tider. Till exempel finns Gunnar Ekelöf representerad med tre dikter: ”Jag tror”, ”När man kommit så långt” och ”Blommorna sover i fönstret”. Några andra lyriktexter är ”Dagen svalnar...” av Edith Södergran, ”Jag skriver inte för alla” av Per Nilsson och ”Moln” av Hugo Ball. Majoriteten av författarna var verksamma i början av 1900-talet, endast Per Nilsson kan kategoriseras som en samtida lyriker. Samtliga författare är från västra Europa.

Frågorna som följer är kopplade till dikternas stilistiska drag, känsloupplevelser i samband med läsningen och kopplingen mellan text och bild: ”I dikten *Moln* använder Hugo Ball ett eget dadaistiskt språk. Läs den noga och fundera på varför han använt dessa egna ord. Varför duger inte våra vanliga ord och uttryck tror du?” (s.121), ”Vilken känsla får du om du läser dikten högt och rytmiskt? Vad tänkte du på? Moln eller något annat?” (ibid.). och ”Välj ut ett par rader ur någon av dikterna här som du tycker passar till bilden. Motivera sedan ditt val” (s.31).

Dessa frågor syftar till att utveckla elevens lässtrategiska förmågor för att exempelvis kunna urskilja olika språkliga drag i texten och se samband mellan text och bild. Frågorna uppmanar eleven att vara en aktiv läsare samt att sätta ord på sina känslor i samband med läsningen.

7.1.7. Svenskan 9: litteratursyn och ämneskonception

Textuppgifterna i läromedlet *Svenskan 9* fokuserar främst på att utveckla elevens förmåga att reflektera och fundera vidare utifrån de lästa texterna. I många av uppgifterna står eleven i centrum och uppmanas att relatera den litterära texten till sina egna erfarenheter och utifrån texters olika teman, dels urskilja möjliga budskap, dels skapa egna texter. Utöver att fokusera

på eleven och dennes upplevelser av texten, syftar textuppgifterna till att träna eleven i olika färdigheter så som att se stilistiska drag och utveckla språkliga kompetenser. I den del av läroboken där klassiker behandlas finns textuppgifter med kopplingar till de litterära texternas författare och samtid. För att lösa uppgifterna krävs av eleven att denne har kunskaper om författarens liv och en medvetenhet om den historiska kontext i vilken texten är skriven.

De olika typer av textuppgifter som läromedlet innehåller kan kopplas till Mossberg Schüllerqvists teorier om hur litteratur används i svenskundervisningen (se kapitel 3). Litteratursynen i *Svenskan 9* kan sägas basera sig på kombinationsstrategier, vilket innebär en kombination av genom litteratur och inom litteratur. Dessa två kategorier skiljer sig åt då genom litteratur främst sätter eleven och dennes relation till text och omvärld i centrum. Inom litteratur syftar istället till att utifrån texten utveckla litterära kompetenser hos eleven (Mossberg Schüllerqvist, 2008:271). Dessa synsätt på litteraturens funktion inom svenskämnet kan också relateras till Malmgrens teorier om svenskämnets tre ämneskonceptioner: svenska som färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne (se kapitel 3). Kategorin genom litteratur härleds till ämneskonceptionen svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne eftersom litteraturläsning enligt den inriktningen skall syfta till att eleven genom litteraturläsning utvecklar sin sociala och historiska förståelse. Det är denna ämnessyn som dominerar i *Svenskan 9*.

Kategorin inom litteratur härleds till ämneskonceptionen svenska som färdighetsämne som till skillnad från den erfarenhetspedagogiska ämnessynen isolerar litteraturläsningen från övriga moment där basfärdigheter tränas. Istället för ett elevcentrerat perspektiv, står färdigheter som att se språkliga drag och stilistiska grepp i fokus. Även denna ämnessyn kan sägas ligga till grund för läromedlets utformning och innehåll.

Ämneskonceptionen litteraturhistoriskt bildningsämne finns också representerat, men får ett mindre utrymme då den endast blir synlig i avsnittet som behandlar klassiker.

7.2. Svenska i dag 9

De delar av läromedlet *Svenska i dag 9* som vi i denna studie behandlar är dels kapitlet *Läsa och lära för livet* och de kapitel som behandlar *Litteraturhistoria* i läroboken och övningsboken, dels en av de fyra antologierna: *Från Tolkien till Thydell*. Det är i dessa delar vår analys av materialet tar sin utgångspunkt. Nedan följer en kort presentation av hur de olika delarna är utformade med exempel på vilka texter som finns representerade samt vilka typer av frågor som ställs till texterna.

7.2.1. Läsa och lära för livet

De litterära delarna i läroboken som detta kapitel tar upp är ett avsnitt med tidningstexter för ställningstagande, en saga där ett dilemma presenteras och ett lyrikavsnitt med några dikter. Endast lyrikavsnittet finns med i övningsboken, följaktligen återfinns allt som nedan tas upp i läroboken, om inget annat anges.

De tidningstexter som finns med är sex insändare och en krönika. Insändarna fungerar som förebilder för att eleven skall få en uppfattning om vad insändare är för texttyp, vilken funktion den har. Krönikan syftar till att inspirera eleven att skriva en egen krönika om sitt sommarlov. Dessa texter saknar andra konkreta uppgifter.

Dilemma-sagan är en så kallad *Hausa-saga* som utspelar sig i Nigeria. Texten *Det femte ögat* presenteras kort genom en beskrivning av vad både en dilemma-saga och ett dilemma är. Berättelsen handlar om en man och fyra kvinnor som tappar ett öga var när de letar efter vatten i en brunn. Dilemmat består i att de fem protagonisterna endast får tillbaka fyra ögon och således kommer en av dem inte att få tillbaka sitt tappade öga. Uppgifter saknas kring vem författaren är, när texten är skriven och hur den uppkom. Frågorna som är kopplade till sagan fokuserar på elevens ställningstagande: "Vad tycker du? Hur skulle du ha fördelat ögonen? [...] Arbeta tillsammans med några klasskamrater i grupp och fortsatt fundera,

diskutera och argumentera kring dilemmat. Vad tänker ni om att mannen tog ett av ögonen själv? Vilka av kvinnorna borde få ett öga var? Kan ni enas om ett svar?” (s.45).

Lyriktexterna presenteras med en faktatext kring vad lyrik är och varför eleven skall arbeta med lyrik i svenskundervisningen. Dikterna är ”Det var en dans bort i vägen” av Gustaf Fröding, ”Lördagskväll” av August Strindberg och i övningsboken ”Skulden” av Sonja Åkesson. Majoriteten av lyrikerna är svenska välkända och kanoniserade författare och var verksamma under senare delen av 1800-talet och den första halvan av 1900-talet. Frågorna som är kopplade till att läsa dikt fokuserar inledningsvis på att eleven skall uttrycka de känsloupplevelser som finns i texten. Därefter flyttas fokus till att eleven utifrån texten skall besvara frågor kring hur miljö och stämning i dikten illustreras. Dessutom skall eleven jämföra texten och dess stilistiska drag med andra liknande verk. Till exempel: ”Gustav Frödings dikt ger uttryck för en mängd olika sinnesintryck. Ge exempel på detta. Vad hör du? Vad ser du? Vilka känslor förmedlas?” (s.52). ”[...] Hur märks den medryckande rytmen och melodin? Vad betyder de många namnen för dikten? Sök rätt på ord och uttryck som framhäver den glada och livliga stämningen” (ibid.). ”[...] Både Frödings och Strindbergs dikter handlar om en lördagskväll på sommaren. Arbeta tillsammans med några klasskamrater. Jämför de båda dikterna och titta på innehåll, rytm och stämning. Vilka likheter och skillnader kan ni se?” (ibid.).

Frågorna sätter texten i centrum då eleven uppmanas att söka svar i den. Eleven tränas i att arbeta med sin läsförståelse bland annat genom att jämföra två liknande texter utifrån deras stilistiska drag.

I övningsboken skall eleven fortsätta att träna sin förmåga att läsa och analysera dikten ”Skulden” av Sonja Åkesson. Efter att ha läst dikten (gärna högt tillsammans med en klasskamrat) skall eleven arbeta med sju uppgifter. Uppgifterna handlar både om stilistiska drag för textgenren där eleven skall träna djupare i diktens form och om analytiska frågor där eleven skall läsa mellan raderna och fundera över textens budskap. Till exempel: ”Fundera över diktens form. Påverkas känslan av hur stroforna ser ut och av hur radbrytningen är gjord?” (s.33) och ”’Skulden har inget hem’, säger hon. Vad menar hon med det, tror du?” (s.34). Dessutom skall eleven som sista uppgift skriva en egen dikt i Sonja Åkessons anda.

7.2.2. Litteraturhistoria

De litteraturhistoriska avsnitten i läroboken domineras av sakprosatexter i form av faktatexter kring de olika historiska epokerna samt flera av de då verksamma författarna. De fem skönlitterära texter som finns representerade i denna del av läroboken ges marginellt med utrymme i förhållande till det utrymme som sakprosatexterna ges. Eleven får läsa om bland annat litteraturen som skrevs under realismen, kring sekelskiftet 1900 och arbetarlitteraturen i Sverige under 1900-talet. De textfrågor som följer på faktatexterna syftar främst till att eleven skall redovisa att den har förstått de litterära drag som är signifikanta för tidsepoken och redogöra för vilken syn på litteratur som var gällande under den aktuella epoken. Även frågor som berör aktuella författare eller texter och deras särdrag finns representerade. Svaren på dessa frågor går att finna explicit i texterna. Några exempel på frågor till faktatexterna är: ”Vad kännetecknar sekelskiftelitteraturen? [...]” (s.101), ”Vilken syn hade naturalismens författare på skrivandet?” (s.93), ”På vilket sätt utmanade Hjalmar Söderberg med sina romaner? [...]” (s.101).

De skönlitterära texterna som finns representerade i läroboken består främst av kortare dikter och illustrerar det som faktatexterna tar upp. Bland annat får eleven läsa ”Blommorna sover i fönstret” av Gunnar Ekelöf (1932), ett litet utdrag ur *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* av Selma Lagerlöf (1907) och dikten ”Anthem of Doomed Youth” av Wilfred Owen (1917). Förutom den engelska poeten Owen är samtliga författare från Sverige och var verksamma under 1900-talet, med en tyngd på den första halvan av seklet.

Alla skönlitterära texter presenteras med tillkomstår och eftersom de utgör exempel på litteratur som ses som representativ för en viss tidsepok återkopplas även textuppgifterna på

de skönlitterära texterna till informationen som eleven har fått i faktatexterna. Eleven uppmanas bland annat att se samband mellan ett valt verk och dess samtid. Dessutom skall eleven resonera kring hur litteraturen kan användas för att kommentera en politisk situation i relation till det samhälle som eleven lever i. Eleven skall i samband med läsning av historiska dikter redogöra för sina känsloupplevelser av verket i relation till vilken stämning som texten förmedlar. Andra förmågor som uppgifterna utvecklar är stilistiska drag såsom att reflektera över diktens bildspråk, form och budskap. Att arbeta med dikt kan även innefatta uppgifter i ordkunskap. Några exempel på uppgifter är: ”Diskutera i grupp mäns och kvinnors förutsättningar för att kunna arbeta som författare. Hade män och kvinnor olika förutsättningar för, så som Virginia Woolf menade? Hur är det idag?” (s.107), ”Vilken känsla får ni av dikten? Vilken stämning finns i den? Känner ni likadant?” (s.113), ”Gå igenom dikten rad för rad och fundera på hur Ekelöf låter tingen känna och tänka. Vad tycker ni om att han gör så här?” (ibid.) och ”Vad betyder orden hymn och koral? Slå upp alla ord som ni inte förstår” (s.107).

7.2.3. Antologin *Från Tolkien till Thydell*

Antologin är uppdelad i tre delar utifrån genrerna *fantasy*, *spänning* och *kärlek & relationer*. Delarna innehåller utdrag ur moderna romaner och varje text inleds med en författarpresentation och alla texter sätts i en tidskontext. De följs av uppgifter kopplade till texten. Alla författare bor och är verksamma i västvärlden och majoriteten har även västerländsk bakgrund. Texterna som används är alla producerade under den senare delen av 1900-talet och fram till idag. Nedan kommer vi att ge exempel på verk och författare ur de olika genrerna. Texterna som vi lyfter fram som exempel är valda utifrån en tanke om att författare av olika kön, etnisk härkomst och popularitet i högsta möjliga mån, skall finnas representerade. (För en komplett lista över samtliga författare, texter och sidutrymme, se bilaga 1).

Fantasydelen innehåller utdrag ur till exempel: *Den två tornen* av J.R.R Tolkien (2005), *Samael* av Jorun Modén (2006) och *Blodsugarna* av Mikael Niemi (1997).

Några av de prosatexter som finns med i spänningsdelen är: *Skuggorna i spegeln* av Inger Edelfeldt (2004), *Änglar och demoner* av Dan Brown (2005), *Den gömda skogen* av Gillian Cross (2005) och *Låt den rätte komma in* av John Ajvide Lindqvist (2005).

Delen som behandlar kärlek och relationer har utdrag ur bland annat: *Montecore: En unik tiger* av Jonas Hassen Khemiri (2006), *Flyga drake* av Khaled Hosseini (2008), *Mig äger ingen* av Åsa Linderborg (2007) och *I taket lyser stjärnorna* av Johanna Thydell (2003)

Uppgifterna till texterna varierar från att vara ”kontrollfrågor” där eleven kan finna svaret direkt i texten till att vara uppgifter där eleven utifrån en texts tema skall fundera vidare och ta ställning, till exempel ”Vad är det som möter Tomasu när han kommer hem från sin bergspromenad?” (s.59), och ”Vilken övernaturlig gåva skulle du vilja ha? Vad skulle du göra om du hade den gåvan? Vilka fördela och nackdelar skulle följa med den gåvan?” (s.35). Dessutom finns frågor som skall aktivera elevens lässtrategier genom att den uppmanas att sätta ord på sina inre bilder som har uppstått under läsningens gång, samt att eleven utifrån de ledtrådar som den har fått under läsningen skall reflektera över i texten utsagda händelser. Exempel på detta är: ”Beskriv stämningen i Kabul inför draktävlingen, vilken bild får du av hur staden ser ut?” (s.269), och ”Vad har hänt med mamman?” (s.299).

7.2.4. Svenska i dag 9: litteratursyn och ämneskonception

De uppgifter som är kopplade till de litterära texterna i läromedlet *Svenska i dag 9* syftar främst till att utveckla elevers litterära färdigheter såsom att urskilja stilistiska drag och beskriva miljö och stämning i texter. Därutöver ges litteraturhistoria stort utrymme i läromedlet. I de delar av läromedlet som behandlar litteraturhistoria finns textuppgifter som främst syftar till att eleven skall redogöra för faktakunskaper om de olika litterära epokerna samt förklara samband mellan litterära verk, författare och deras samtid.

Mindre utrymme ges textuppgifter som sätter eleven och dennes erfarenhetsvärld i fokus, till exempel genom att eleven uppmanas att ta ställning, beskriva sina känsloupplevelser och fundera vidare utifrån en texts tema.

Textuppgifterna i *Svenska i dag 9* kan placeras inom Mossberg Schüllerqvists båda tolkningskategorier inom litteratur och genom litteratur och kan alltså sägas utgå från kombinationsstrategier. Dock finns en tyngdpunkt på att utveckla kunskaper inom litteratur. Dessutom kan textuppgifterna i läromedlet härledas till Malmgrens tre olika ämneskonceptioner där majoriteten faller inom kategorierna svenska som färdighetsämne och svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne. Kategorin svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne finns också med i de textuppgifter där eleven uppmanas att dra paralleller mellan det skönlitterära verket och den egna verkligheten. Dock upptar denna ämneskonception mindre utrymme än de övriga två.

8. Analys

Syftet med denna undersökning är att analysera hur två aktuella läromedel behandlar litteratur. Vi har undersökt litteratururvalet och de textuppgifter som följer på litteraturen. På så sätt har vi velat urskilja nyanser av vilken litteratursyn som ligger till grund för läromedlet och således vilken ämnessyn som det representerar. I detta avsnitt kommer vi att analysera undersökningens resultat utifrån våra teoretiska begrepp, samt delar av syftet och det centrala innehållet ur Lgr11. I dessa delar av läroplanen beskrivs hur svenskundervisningen bör förhålla sig till litteratur, såsom urval av texter där olika tider, kulturer och delar av världen finns representerat. Dessutom påpekas olika områden som bör bearbetas genom undervisningen samt vilka olika texttyper som skall ges utrymme.

Analysen är uppdelad efter tre områden med utgångspunkt i undersökningens frågeställningar. Dessa områden är litteratururval, textuppgifternas karaktär och litteratursyn och ämneskonception.

8.1. Litteratururval

I detta avsnitt kommer vi att analysera det urval som har gjorts i läromedlen. Vi kommer att undersöka den spridning som finns av författare från olika geografiska områden, fördelningen mellan skönlitterära texter och sakprosatexter, vilken sorts skönlitteratur som finns representerad samt hur stort utrymme kvinnliga respektive manliga författare får i litteratururvalet.

De skönlitterära texter som finns med i de båda läromedlen representerar en relativt liten del av världen. Majoriteten av textförfattarna är från Sverige. Flera delar av världen finns inte alls med, såsom Latinamerika, Asien och Östeuropa. Ett av läromedlen har med en skönlitterär text från Afrika medan de nordiska länderna finns representerade i form av två sakprosatexter. De två läromedlens litteratururval anser vi är alldeles för västerländskt orienterat då Lgr11 hävdar att eleven skall få möta texter från hela världen (Skolverket, 2011:226). Risken med att begränsa urvalet av litteratur till att i allra största del utgöras av svenska texter anser vi är bland annat att eleven begränsas i att få ta del av och genom text uppleva hur livsvillkor kan, men inte nödvändigtvis måste, se annorlunda ut beroende på var i världen man lever. På det sätt som *Svenska idag 9* presenterar en dilemma-saga från Nigeria ställer vi oss väldigt kritiska till. Något som utmärker detta läromedel är att det sätter in de skönlitterära texterna i en kontext där författare och samtid presenteras. Så är dock inte fallet med Hausa-sagan där sådana uppgifter saknas. Dilemma-sagan illustreras med en tecknad bild av en man som står naken, sårar som på ett höftskynke på vad som ser ut som en savann, med ett spjut i handen. Texten i kombination med denna illustration finner vi olustig och anser att den genererar en inkorrekt bild av det urval av litterära texter som finns från den afrikanska kontinenten. Genom att endast denna text får representera en hel världsdelen, tror vi att den bidrar till en exotism, där den afrikanska människan målas upp som ”den andre” som skiljer

sig avsevärt från ”oss”. Vi ser istället att litterära texter i läromedel har en potential att aktivt kunna bidra i arbetet mot stereotypa föreställningar av människor.

Både *Svenskan 9* och *Svenska i dag 9* blandar sakprosatexter och skönlitterära texter, något som också lyfts fram i Lgr11 som grundläggande för litteraturundervisningen. Bland annat står att läsa i det centrala innehållet att eleven bör få möta: ”Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg” (skolverket, 2011:226). Det som här skiljer de två läromedlen åt är att *Svenskan 9* har betydligt färre sakprosatexter och de skönlitterära texterna får betydligt större utrymme. Sakprosatexterna utgörs av de tidningsrelaterade texterna som finns i delen Läst i tidningen. Dock saknas vissa typer av sakprosatexter som lyfts fram i Lgr11. Eleven får i detta läromedel inte möta till exempel arbetsbeskrivningar och blogginlägg. Eftersom *Svenskan 9* är ett modernt läromedel, undrar vi varför inte aktuella texttyper som just blogginlägg används, eftersom vi tror att det är en texttyp som många elever konsumerar i sin vardag och redan har kunskaper om.

I läroboken till *Svenska i dag 9* dominerar sakprosatexter i form av faktatexter över litteraturhistoria. Emellertid finns en antologi som behandlar kortare sakprosatexter, såsom blogginlägg, vilket vi tycker är positivt och nytänkande, eftersom elevens ”vardagskunskaper” får utrymme i undervisningen. De skönlitterära texterna som finns med i *Svenska i dag 9* får endast illustrera vissa delar som tagits upp i faktatexten kring till exempel någon litterär epok. Några korta texter, främst dikter, får utrymme i läroboken. Endast i antologin *Från Tolkien till Thydel* finns längre utdrag ur prosatexter och det är bara i den delen av läromedlet som moderna och samtida skönlitterära texter finns med.

När det kommer till vilka författare som ges utrymme i läromedlen kan vi konstatera att lyrikavsnitten utmärks av kanoniserade, äldre författare där Gunnar Ekelöf och Edith Södergran finns representerade i båda läromedlen. Ekelöf får dock ett avsevärt större utrymme än övriga lyriker (se bilaga 1) vilket inte ges någon förklaring till. Vi saknar en mångfald vad gäller spridning av författare från olika tidsepoker och delar av världen då vi frågar oss om inte en sådan uppdatering hade kunnat leda till ett ökat intresse för lyrik, ett område som vi upplever idag inte har så hög status i litteraturundervisningen. Här hade med fördel läromedlen kunnat använda sig av olika former av lyriska texter som kanske har större beröringspunkt med eleverna. Vi tänker främst på musiktexter eller mer modern lyrik i form av estradpoesi eller ”spoken word”. När det kommer till litteratururvalet av lyrik väljer alltså de båda läromedlen att endast ha med texter av erkända högt aktade författare som vi anser snarare riktar sig mot en vuxen publik, än högstadielärover. Vi tror att just denna genre har styrts och fortfarande styrs av traditionella normer kring vad som är ”god” litteratur, vilket bidrar till att vi upplever att litteratururvalet blir begränsat och inte öppnar upp för andra tolkningar av vad lyrik kan och bör vara.

I *Svenskan 9* återkommer författaren Per Nilsson i fyra delar av sex och kan ses som en röd tråd genom hela läroboken. Varför just Per Nilsson valts ut motiveras ingenstans och vi saknar en sådan förklaring.

I syftet och det centrala innehållet i Lgr11 påpekas att eleven inom litteraturundervisningen bör få möta olika genrer av skönlitterär text såsom lyrik, drama, sagor och myter. De skönlitterära texter som finns med i båda de undersökta läromedlen domineras av prosa och lyrik. I *Svenskan 9* saknas drama, sagor och myter, vilket går emot kursplanetexten. Endast en text som kan härledas till någon av ovan nämnda genrer finns med i läroboken och består av ett utdrag ur *Iliaden*, som är ett versepos med inslag från myter. Det sätt som förlaget presenterar läromedlet, som ett heltäckande läromedel med utgångspunkt i nyskriven och klassisk litteratur (Andersson, Hydén & Obbel, 2011:baksidestext) reagerar vi på då vår undersökning visar att flera viktiga genrer saknas eller är kraftigt marginaliserade. Att läromedlet beskrivs som heltäckande anser vi inte stämmer överens med resultatet av vår granskning.

Även i de undersökta delarna av *Svenska idag 9* marginaliseras genrerna drama, sagor och myter, då det endast finns en kort dilemma-saga i läroboken. Dock behandlar de tre

antologierna som inte ingår i vår undersökning dessa genrer. Men att de inte finns med i läroboken och övningsboken ger oss en signal om att dessa genrer inte anses vara de mest väsentliga i litteraturundervisningen eftersom det är dessa delar av läromedlet som kan ses som det grundläggande materialet för svenskundervisningen. Vi ställer oss följaktligen kritiska till den presentation som förlaget gör av läromedlet *Svenska idag 9*, då de hävdar att läroboken innehåller samtliga moment som ingår i svenskämnet (Ekholm, Lyberg Morgensen & Nordberg, 2011:baksidestext). Efter vår granskning av läromedlet anser vi att den beskrivningen är missvisande.

Det vidgade textbegreppet, det vill säga texter som kombinerar olika uttrycksätt som ord, bild och ljud, finns med i *Svenskan 9* där eleven skall se filmer utifrån olika kapitels teman och därefter bearbeta innehåll och budskap utifrån textuppgifter. Detta är något som finns med i det centrala innehållet och vi anser att det är viktigt att arbeta aktivt med ett vidgat textbegrepp. Fördelen med uttrycksmedlet film är att det är en del av många elevers vardag vilket gör att de har ett redan utvecklat förhållningssätt till textuttrycket som kan fungera som en trygg plattform att utgå ifrån i litteraturundervisningen.

I det centrala innehållet i Lgr11 påpekas att eleven bör möta både ungdoms- och vuxenlitteratur. Vi konstaterar att i *Svenskan 9* blandas dessa två typer av skönlitteratur, men då vi granskar de olika delarna av läroboken ser vi att blandningen främst gäller delarna med prosatexter. Både delarna med lyrik och klassiker domineras av kanoniserad vuxenlitteratur. Detta tror vi kan generera ett fokus på texten och dess stilistiska drag samt frågeställningar som berör den historiska kontext i vilken texten är skriven, snarare än att texten används för att belysa olika frågor kring livsvillkor och identitet. En risk som vi ser med att i för hög grad använda vuxenlitteratur, är att avståndet mellan text och läsare blir för stort och eleven får svårigheter att identifiera sig med karaktärer och händelser i texten. I läroboken och övningsboken till *Svenska i dag 9* dominerar kanoniserad vuxenlitteratur. Däremot blandas både ungdoms- och vuxenlitteratur i antologin *Från Tolkien till Thydell*. Men som vi har kommenterat tidigare ställer vi oss frågande till hur texterna i antologin skall användas och interagera med läroboken och övningsboken. Om man som lärare väljer att inte arbeta aktivt med antologin, ser vi att det ger allvarliga konsekvenser eftersom ungdomslitteraturen då helt bortses ifrån, vilket leder till att även väsentliga delar av det centrala innehållet i Lgr11 bortses ifrån. Gemensamt för de båda läromedlen är att eleven aldrig informeras om huruvida texten kategoriseras som ungdoms- eller vuxenlitteratur. Detta ser vi som positivt då vi tror att uttalade kategoriseringar skulle kunna begränsa eleverna i deras uppfattningar om litteraturen och sig själva som läsare. Däremot anser vi att de båda läromedlen skulle kunna utöka sitt ungdomslitterära innehåll då vi ser flera fördelar med att elever läser ungdomslitteratur, bland annat för att dessa texter använder ett anpassat språk vilket gör att teman och budskap blir lättare för eleven att tillägna sig än i vuxenlitterära texter.

Något som vi noterar är att det finns en överrepresentation av texter skrivna av män i *Svenskan 9*. Samtliga delar av läromedlet domineras av texter skrivna av manliga författare, till exempel finns endast en kvinnlig författare representerad i avsnitten Lyssna, Läs och Kort sagt (se bilaga 1). Vi reagerar även på hur många kvinnliga respektive manliga författare som finns representerade i de olika genrererna Fantasy, Spänning och Kärlek och relationer i antologin *Från Tolkien till Thydell*. Tio texter av totalt 25 är skrivna av kvinnor, den enda genren där kvinnliga författare dominerar är Kärlek och relationer där fem av sju texter är skrivna av kvinnor. En slutsats som vi drar av detta är att kvinnliga författare endast dominerar i en genre som behandlar kärlek och relationer, vilket vi upplever som befästande av stereotypa föreställningar om hur kvinnor skriver texter om känslor och män skriver texter om inom genrererna spänning och fantasy.

8.2. Textuppgifternas karaktär

I detta avsnitt analyserar och diskuterar vi de uppgifter som följer på de litterära texterna. Vi undersöker vilka förmågor som textuppgifterna syftar till att utveckla hos eleven samt hur de kan sättas i relation till de valda delarna av Lgr11 som behandlar litteratur.

De textuppgifter som följer på lyrikavsnitten i de båda läromedlen övar samma förmågor hos eleven, att kunna identifiera språkliga och stilistiska drag i texten samt att förklara sin känsloupplevelse i samband med läsningen. Denna sorts uppgifter återkommer på de texter med sakprosa karaktär där eleven bland annat skall lära sig vad som utmärker till exempel en krönika, insändare eller artikel. Enligt det centrala innehållet är detta delar som eleven skall få arbeta med i litteraturundervisningen. Vi ställer oss dock kritiska mot att texter i lyrikavsnitten främst bearbetas med uppgifter där stil och språkliga drag står i centrum. Detta tror vi kan bidra till att lyriken uppfattas av eleven som styrd av form och regler kring utformning, istället för att fungera som en kreativ process där ord och språkliga former får utrymme att skapa fria uttryck.

Flera av de textuppgifter som ges till delarna Läs och Se film i *Svenskan 9* kan relateras till den sortens frågor som Ullström (2009) kategoriserar som *Uppgifter som flykt från texten*. De syftar till att eleven utifrån den upplevda texten kan dra paralleller till sitt egna liv och reflektera över teman som texten väckt. Ullström ställer sig kritisk till den här sortens uppgifter då han anser att diskussioner utifrån sådana frågor kan riskera att hamna för långt bort ifrån den skönlitterära texten. Vi anser däremot att frågor av den här karaktären kan fylla en viktig funktion då de också sätter texten i en kontext där en diskussion av ett tema kan fungera utmanande för eleven som måste reflektera och ta ställning. Liknande textuppgifter återfinns även i antologin *Från Tolkien till Thydell* som tillhör *Svenska i dag 9*. Anmärkningsvärt här är de kontraster som vi upplever mellan textuppgifternas karaktär, där de öppna diskussionsfrågorna blandas med mer slutna frågor där svaren går att läsa i texten. Dessa mer slutna frågor kallar Ullström (2009) för Kontrolluppgifter och både han och Kalmus (2004) påpekar att den typen av frågor inte utmanar eleven att söka sina egna svar, utan genom ”sök läsning” finna ett redan formulerat rätt svar. Också de delar av *Svenska i dag 9* som behandlar litteraturhistoria har liknande frågor där svaren är faktabaserade och explicit går att finna i texten. Vi anser att frågor av denna karaktär inom litteraturundervisningen inte fyller något syfte eftersom de inte utvecklar några litterära förmågor hos eleven utan snarare faktakunskaper. Dessutom menar vi att sådana frågor skapar en bild av vad litteraturläsning är och vilken funktion den har, som inte stämmer överens med varken vad vi lägger in i begreppet litteraturläsning, eller såsom begreppet definieras i Lgr11.

I det centrala innehållet lyfts förmågan att kunna göra tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt att förstå parallellhandling och inre och yttre dialoger fram som viktig. Detta är något som i textuppgifterna i de två läromedlen inte får mycket utrymme. Istället ligger fokus i uppgifterna på andra delar av det centrala innehållet och förmågor som att kunna läsa mellan raderna och att se hur kontexter påverkar litterära texters innehåll. Att de förmågor som lyfts fram som viktiga i det centrala innehållet inte tränas i textuppgifterna, ställer vi oss kritiska till, då vi själva har många praktiska erfarenheter av att arbeta med förmågan att kunna göra tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar. Vi ser dessa färdigheter som grundläggande för att eleven skall kunna ta reflektionen vidare och göra kopplingar mellan den lästa texten och sin egen verklighet. Då vi i denna undersökning inte har studerat läromedlen *Svenskan* och *Svenska idag* för tidigare årskurser, vet vi inte heller om läromedlen har gett eleven möjlighet att träna dessa förmågor i tidigare årskurser.

8.3. Litteratursyn och ämneskonception

Vi kommer i detta avsnitt att diskutera hur litteratururvalet och textuppgifternas karaktär påverkar vilken litteratursyn och ämneskonception som läromedlen förmedlar. Dessutom synliggör vi här vilka möjliga skillnader som finns mellan de två undersökta läromedlens litteratursyn och ämneskonception.

De skillnader som synliggjorts i undersökningens resultat, och som redovisats i kapitel 7, visar att läromedlens litteratursyn skiljer sig åt. *Svenskan 9* representerar en kombinationsstrategi, där både litteratursynen genom litteratur och inom litteratur finns med. Dock dominerar litteratursynen genom litteratur vilket också synliggörs genom att läromedlet även faller inom kategorin svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. *Svenska i dag 9*

kombinerar också de två litteratursynerna inom och genom litteratur, men det som skiljer läromedlen åt är att i *Svenska idag 9* dominerar istället litteratursynen inom litteratur. Läromedlet baseras således på en ämnessyn som bygger på kategorierna svenska som färdighetsämne och svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne.

Trots att de båda läromedlen är producerade och utgivna efter införandet av Lgr11, kan vi alltså konstatera att den litteratursyn och ämneskonception som ligger till grund för läromedlens innehåll och utformning, skiljer sig åt. Vi har kunnat se mönster i hur litteratururval och textuppgifter påverkar den övergripande litteratur- och ämnessyn som förmedlas genom läromedlet. Dessutom har dessa mönster hjälpt oss att synliggöra läromedlens förhållande till det centrala innehållet i Lgr11 då det har blivit tydligt att läromedlen selektivt lyfter fram vissa delar som ges större utrymme än andra. Valet av vilka delar som framhävs som viktiga, säger också något om vilka delar som väljs bort och inte ges utrymme.

Resultatet av undersökningen visar också hur svenskämnets traditionella värderingar kring ämnets roll och funktion, fortfarande går att återfinna i moderna läromedel. I *Svenska idag 9* blir detta märkbart då läromedlet framhåller litterära kompetenser baserade på färdighetsträning och bildning inom litteraturhistoria som väsentliga. Dessa färdigheter baseras på en syn på elever endast som ”kunskapsinhämtare”, istället för ”kunskapsbärare”. I *Svenskan 9* ser vi att eleven i större utsträckning ges rollen som medskapare av meningsskapande. Textuppgifterna inkluderar i högre grad eleven och svaren skall ofta knytas an till dennes erfarenheter och livsvärld.

8.4. Slutord

Avslutningsvis vill vi ställa vår analys av undersökningens resultat i kontrast till den bild av läromedlen som de två förlagen vill förmedla i presentationen av respektive läromedel.

Svenskan 9 består främst av en lärobok som skall fungera som ett allsidigt läromedel, vilket vi tolkar som att samtliga delar av syfte och det centrala innehållet ligger till grund för utformandet av materialet. Eftersom stoffet ryms i en enda lärobok, ställer det höga krav på hur fördelningen av utrymme ser ut för att samtliga delar av svenskämnets syfte skall kunna uppnås med hjälp av läromedlet. Vår undersökning syftar endast till att närläsa en del av hela läromedlet, men resultatet av vår granskning visar ändå på svårigheter med att täcka alla delar av litteraturundervisningen i en enda lärobok. Vi ställer oss därmed undrande över om det är möjligt att vara ett heltäckande läromedel och endast bestå av en lärobok.

När det gäller läromedlet *Svenska idag 9*, anser vi att kopplingarna mellan lärobok, övningsbok och den valda antologin är något oklar då texterna från antologin inte på ett självklart sätt relateras till läroboken eller övningsboken. Läromedlet presenteras av förlaget som ett läromedel där litteraturen står i centrum och vi menar att det skulle krävas en tydligare inkludering av antologin i läroboken för att denna presentation skulle stämma. Dock ser vi en fördel i att läromedlet består av flera delar eftersom de olika böckerna kan fungera kompletterande till varandra.

9. Relevans för läraryrket och förslag på vidare forskning

Syftet med den här undersökningen har varit att granska och kartlägga hur två aktuella läromedel i svenska behandlar litteratur. I resultatredovisningen framgår det hur den bakomliggande litteratur- och ämnessynen till ett läromedel kan variera. Därför anser vi att lärare måste förhålla sig kritiskt till användandet av läromedel. Beroende på vilket läromedel som används, påverkas vilken riktning undervisningen tar. Vi har genom undersökningen insett den betydande roll som läraren som användare av läromedel besitter och denna insikt tror vi kan stärka oss i vår kommande profession som svensklärare.

Avslutningsvis skulle vi gärna se att fler undersökningar som denna görs, där delar av läromedel närläses för att nyanser av litteraturförmedling skall kunna synliggöras. Då vi har analyserat innehåll och uppbyggnad av två läromedel kan vår undersökning inte säga något

om hur materialet praktiskt hade kunnat användas. Därför anser vi att det hade varit intressant att få ta del av studier av den karaktären, där lärarens didaktiska val och elevens möte med läromedlet står i centrum.

10. Referenslista

- Ammert, Niklas. (2011). Om läroböcker och studiet av dem. I Niklas Ammert (Red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Petra, Hydén, Annica & Obbel, Håkan. (2011). *Svenskan 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, Christoffer. (2010). *Ett annorlunda brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*. Malmö: Holmbergs.
- Ekholm, Steven, Mogensen Lyberg, Annika & Nordberg, Malin. (2011). *Svenska i dag 9*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Englund, Boel. (1997a). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*, Stockholm: HLS.
- Englund, Boel. (1997b). Educational Texts as Offers of a Shared Meaning. I Selander, Staffan (Red.), *Textbooks and educational media. Collected papers 1991-1995*. Stockholm: HLS.
- Englund, Boel. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. I *Pedagogisk Forskning i Sverige 1999, årg 4, nr 4*.
- Englund, Boel. (2011). Vad gör läroböcker? I Niklas Ammert (Red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Hellspong, Lennart. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Kalmus, Veronika. (2004). What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research on socialization through educational media. I *Journal of Curriculum Studies 2004, vol.36. nr 4*.
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature. Literary understanding an literature instruction*. New York: Teachers Collage Press.
- Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Natianlencyklopedien, <http://www.ne.se/läromedel> (hämtad 2012-03-29).
- Persson, Magnus. (2008). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt M, Louise. (2002) femte upplagan. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Akademiens ordbok, <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (hämtad 2012-03-29).

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

Ullström, Sten-Olof. (2009). *Frågor om litteratur – Om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I Läs bör man? Den skönlitterära texten I skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

Wikman, Tom. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

11. Bilagor

11.1. Bilaga 1

Här följer en fullständig förteckning över författare, verk och antal sidor som primärtexterna samt de pedagogiska primärtexterna ges i läromedlet. Efter varje presentation följer en markering av vilken sorts text som de skriftliga primärtexterna utgör, skönlitteratur (sl) eller sakprosa (sp).

Svenskan 9 (totalt 135 sidor)

Lyssna

Per Nilsson, *Hjärtans fröjd*, utgör 1 sida. (sl)

John Steinbeck, *Möss och människor*, utgör 1 sida. (sl)

Markus Zusak, *Boktjuven*, utgör 1 sida. (sl)

Vibeke Olsson, *Ulrike och kriget*, utgör 1 sida. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Lyssna* 4 sidor av totalt 135 och alla primärtexter är skönlitterära.

Läs

Per Nilsson, *Hjärtans fröjd*, utgör 8 sidor. (sl)

John Steinbeck, *Möss och människor*, utgör 9 sidor. (sl)

Markus Zusak, *Boktjuven*, utgör 10 sidor. (sl)

Vibeke Olsson, *Ulrike och kriget*, utgör 9 sidor. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Läs* 36 sidor av totalt 135 och alla primärtexter är skönlitterära.

Klassiker

Mary Shelley, *Frankenstein*, utgör 7 sidor. (sl)

Selma Lagerlöf, *Kejsarn av Portugallien*, utgör 8 sidor. (sl)

Homeros, *Iliaden*, utgör 4 sidor. (sl)

George Orwell, *1984*, utgör 7 sidor. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Klassiker* 26 sidor av totalt 135 och alla primärtexter är skönlitterära.

Läst i tidningen

Intervju med en författare, utgör 3 sidor. (sp)

Krönika, utgör 3 sidor. (sp)

Artiklar, utgör 2 sidor. (sp)

Debattartikel, utgör 3 sidor. (sp)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Läst i tidningen* 11 sidor av totalt 135 och alla primärtexter är sakprosa.

Se film

Shakespeare in love, utgör 1 sida.

Sebbe, utgör 1 sida.

Pojken i randig pyjamas, utgör 1 sida.

Super Size Me, utgör 1 sida.

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Se film* 4 sidor av totalt 135.

Kort sagt

Edith Södergran, ”Dagen svalnar...”, utgör ½ sida. (sl)
Per Nilsson, ”Jag skriver inte för alla”, utgör ½ sida. (sl)
Tomas Tranströmer, sju haikudikter, utgör 1 sida. (sl)
Gunnar Ekelöf, ”Jag tror”, utgör ½ sida. (sl)
Gunnar Ekelöf, ”När man kommit så långt”, utgör ½ sida. (sl)
Gunnar Ekelöf, ”Blommorna sover i fönstret”, utgör ½ sida. (sl)
Hugo Ball, ”Moln”, utgör ½ sida. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Kort sagt* **4** sidor av totalt 135 och alla primärtexter är skönlitterära.

Svenska i dag 9 (totalt 191 sidor)

Läroboken

Läsa och lära för livet
Sex insändare, utgör 2 sidor. (sp)
Krönika, utgör 3 sidor. (sp)
Dilemmasaga, utgör 4 sidor. (sl)
Gustaf Fröding, ”Det var dans bort i vägen”, utgör 2 sidor. (sl)
August Strindberg, ”Lördagskväll”, utgör 1 sida. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Läsa och lära för livet* **12** sidor av totalt 191 och **5** sidor av primärtexterna är sakprosatexter och **7** sidor är skönlitterära texter.

Litteraturhistoria

”Realismen” faktatext, utgör 9 sidor. (sp)
”Sekelskiftet 1900” faktatext, utgör 7 sidor. (sp)
”Modern litteratur i krigets skugga” faktatext, utgör 11 sidor. (sp)
”Arbetarlitteraturen i Sverige” faktatext, utgör 5 sidor. (sp)
”Samtiden” faktatext, utgör 9 sidor. (sp)
Edith Södergran, ”Stjärnorna”, utgör ½ sida. (sl)
Selma Lagerlöf, *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, utgör ½ sida. (sl)
Wilfred Owen, ”Anthem of Doomed Youth”, utgör ½ sida. (sl)
Gunnar Ekelöf, ”Blommorna sover i fönstret”, utgör ½ sida. (sl)
Sonja Åkesson, ”Ja tack”, utgör ½ sida. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Litteraturhistoria* **45** sidor av totalt 191 och **42 ½** sidor av primärtexterna är sakprosatexter och **2 ½** sidor är skönlitterära texter.

Övningsboken (totalt 128 sidor)

Läsa och lära för livet
Sonja Åkesson, ”Skulden”, utgör 4 sidor. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Läsa och lära för livet* **4** sidor av totalt 128 och primärtexten är skönlitterär.

Från Tolkien till Thydell (totalt 312 sidor)

Fantasy
J. R.R. Tolkien, *De två tornen*, utgör 9 sidor. (sl)
Ursula K. Le Guin, *Gåvor*, utgör 15 sidor. (sl)
Jorun Modén, *Samael*, utgör 9 sidor. (sl)
Liam Hearn, *Över näktergalens golv*, utgör 13 sidor. (sl)
Niel Gaiman, *Amerikanska gudar*, utgör 11 sidor. (sl)

Philip Reeve, *De vandrande städerna*, utgör 17 sidor. (sl)
Mikael Niemi, *Blodsugarna*, utgör 5 sidor. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Fantasy* **79** sidor av totalt 312 och alla primärtexter är skönlitterära.

Spänning

Alexander McCall Smith, *Damernas detektivbyrå*, utgör 15 sidor. (sl)
Magnus Nordin, *Förföljaren*, utgör 7 sidor. (sl)
Mons Kallentoft, *Midvinterblod*, utgör 5 sidor. (sl)
Jan Guillou, *Ondskan*, utgör 9 sidor. (sl)
Wilhelm Agrell, *Desertwalker*, utgör 7 sidor. (sl)
Dan Brown, *Änglar och demoner*, utgör 7 sidor. (sl)
Andreas Roman, *Vigilante*, utgör 7 sidor. (sl)
Geraldine McCaughrean, *Det vita mörkret*, utgör 15 sidor. (sl)
Inger Edelfeldt, *Skuggorna i spegeln*, utgör 9 sidor. (sl)
Gillian Cross, *Den gömda skogen*, utgör 13 sidor. (sl)
John Ajvide Linqvist, *Låt den rätte komma in*, utgör 11 sidor. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Spänning* **105** sidor av totalt 312 och alla primärtexter är skönlitterära.

Kärlek & Relationer

Jonas Hassen Khemiri, *Montecore: En unik tiger*, utgör 2 sidor. (sl)
Katarina Kieri, *Majas morsas kompis sambo och andra noveller*, utgör 11 sidor. (sl)
Khaled Hosseini, *Flyga drake*, utgör 21 sidor. (sl)
Katarina von Bredow, *Hur kär får man bli?* utgör 11 sidor. (sl)
Cannie Möller, *Skulden*, utgör 7 sidor. (sl)
Åsa Linderborg, *Mig äger ingen*, utgör 9 sidor. (sl)
Johanna Thydell, *I taket lyser stjärnorna*, utgör 11 sidor. (sl)

Sammanfattningsvis utgör texterna i *Kärlek och relationer* **72** sidor av totalt 312 och alla primärtexterna är skönlitterära.