

”Äger du en skruvmejsel?”

”Äger du en skruvmejsel?”

Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under *Lpf 94* och *Gy 2011*

Av Katrin Lilja Waltå



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Akademisk avhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap, vid institutionen för litteratur, idéhistoria och religion (LIR), Göteborgs universitet 2016

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/45568>

© Katrin Lilja Waltå, 2016

ISBN 978-91-88348-73-9

Sättning: Stella Sjögren, Thomas Ekholm

Omslag: Mark Ingelse

Tryckning: Reprocentralen, Campusservice, Göteborgs universitet 2016

Distribution: Göteborgs universitet, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Box 200, 405 30 Göteborg

Ph.D. Dissertation at University of Gothenburg

Title: "Are you the owner of a screwdriver?" Literature Study in Textbooks Produced for Swedish Vocational Training Programs under two Curricula

Author: Katrin Lilja Waltå

Language: Swedish with an English Summary

Department: Department of Literature, History of Ideas, and Religion

Abstract

This thesis investigates two task-based textbook series which are meant to be used together – *Bra Svenska* and *Blickpunkt* – produced for Swedish high schools and upper secondary schools (*Gymnasiet*) and tailored for students in the vocational training programs in Sweden. They were produced for two different curricula between 1994 and 2011.

The dissertation focuses on the opportunities created for the reading and analysis of literature and the role the study of literature is given in the textbooks. This is done by using an in-depth analysis, exploring the pedagogy behind the texts and the choice of texts. Similarly, a content analysis which examines the texts themselves is applied.

The overall purpose of the dissertation is to examine how expectations for reading literacy achievement and processing and analyzing literary texts are conveyed to students through the two textbook series. The dissertation also makes an attempt to interpret what opportunities for creating understanding the texts and related questions offer.

The main theoretical premise is that a given textbook presumes a certain type of reader – this is supported by Eco's theory that an author always writes with a specific reader in mind: a Model Reader. The following research questions are used in order to examine and analyze the materials:

- What different types of approaches to literature, interpretation of the subject matter, and epistemology are being utilized in the textbooks? How do the texts suggest the construction of a certain Model Reader?
- How were the textbooks revised and changed in connection with the new curriculum?

The results of this survey indicate that there are differences in the textbooks concerning the demands made on students when it comes to literature study and the Swedish subject matter. The Model Reader who is postulated is assumed to be uninterested in literature and is motivated by instrumental needs. The textbooks examined can be said to reproduce the old idea about the small role of literature in vocational training programs. The textbooks' tasks generally favor components' parts and not the whole, i.e., an atomistic approach. The student is neither challenged to make independent observations and interpretations, nor challenged to meet something previously unknown to his or her sphere of life.

The dimension of self-cultivation, education, and formation, or *Bildung*, is more or less absent in the textbooks and their materials. They propose a conflict between the instrumental and utilitarian demands and *Bildung*.

Finally, the study concludes with a discussion about whether the forces acting outside of the national school system, such as market promoters and politicians, are given more and more space to influence what skills and knowledge the educational system communicates.

Keywords: Model Reader, Eco, epistemology, view of literature, Swedish High School, textbook research, literature study, subject concept, *Bildung*, literature education

Denna doktorsavhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning vid Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL.
Forskerskolan i utbildningsvetenskap.
Doktorsavhandling nr 62

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och läraryrkningen. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i läraryrkningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

www.cul.gu.se

Innehåll

FÖRORD	11
1. INLEDNING.....	13
Syfte och forskningsfrågor	17
Lärobokens aktualitet.....	20
Lärobok, läromedel och pedagogisk text.....	22
Läroboken – en historisk återblick.....	25
Det samtida sammanhanget	28
Spår av äldre skolformer och traditioner	30
Modellläsare – en utgångspunkt	32
Tillvägagångssätt.....	39
Material.....	44
Forskningsöversikt	48
Avhandlingens disposition	59
2. TEXTURVAL I <i>BLICKPUNKT</i> OCH <i>BRA SVENSKA</i> FÖR <i>LPF 94</i> – EN FRÅGA OM <i>VAD</i>	61
<i>Bra Svenska</i> – ett första intryck.....	62
<i>Blickpunkt</i> – ett första intryck	68
Texturval ur ett genreperspektiv	71
Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv	81
Texturval ur ett globalt perspektiv	93
Texturval ur ett genusperspektiv	98
Kapitlet i komprimerad form.....	106
3. UPPGIFTER I <i>BLICKPUNKT</i> FÖR <i>LPF 94</i> –EN FRÅGA OM <i>HUR</i>	111
Uppgifter – en översikt.....	112
<i>Förklara orden</i> och lämna texten.....	114
<i>Skrivförslag</i> och skrivande	121
<i>Dina funderingar</i> om texten och annat.....	134
<i>Gå vidare</i> – långt från texten	142
Ett underrepresenterat perspektiv – kulturkrock som utgångspunkt.....	148
Kapitlet i komprimerad form.....	153

4. TEXTURVAL I <i>BRA SVENSKA FÖR GY 2011</i>	
– EN FRÅGA OM <i>VAD</i>	157
Ny läroplan – nya läromedel	158
<i>Bra Svenska 1</i> – introduktion till en ny upplaga	162
Kapitelpresentation – ett nytt grepp	165
Olika slag av material	172
Layout och texturval	173
Texturval ur ett genreperspektiv	177
Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv	188
Texturval ur ett globalt perspektiv	195
Texturval ur ett genusperspektiv	201
Kapitlet i komprimerad form.....	206
5. UPPGIFTER I <i>BRA SVENSKA FÖR GY 2011</i>	
– EN FRÅGA OM <i>HUR</i>	209
Omformuleringar och förhållningssätt till lyrik	212
Omarbetning genom nya uppgiftsrubriker.....	221
Omarbetning genom nya och borttagna uppgifter.....	223
Uppgiftskulturen i <i>Bra Svenska 1</i>	228
Tolka och tycka.....	232
Språk och stil.....	234
Referera, jämföra, kontextualisera och yrkesanpassa	236
Digitaliserade uppgifter och test på kunskaper.....	238
Fiktiva karaktärer och faktiska personer som betonas	244
Uppgiftsmaterialet och Sveriges heterogenitet.....	247
Svenska och svenska som andraspråk – två olika ämnen med olika kurser.....	249
Samma lärobok till olika ämnen och kurser	253
Kapitlet i komprimerad form.....	260
6. AVSLUTNING	265
Resumé	265
Insikter – hur läroböckerna kan förstås	271
Mellan då och nu – en fråga om anpassning	275
Bildning – ett mångbottnat begrepp	280
Varför bildning inte aktualiseras i läroböckerna	284
En fråga om gränser och vad skolan ska representera	290

SUMMARY.....	297
LITTERATUR OCH MATERIAL.....	313
Litteratur.....	313
Övriga källor	333
PERSONREGISTER	336
BILAGOR.....	342
Bilaga 1. <i>Bra Svenska A</i> – innehåll.....	342
Bilaga 2. <i>Bra Svenska B</i> – innehåll.....	343
Bilaga 3. <i>Bra Svenska 1</i> – innehåll.....	345
Bilaga 4. <i>Bra Svenska</i> – en översikt.....	346
Bilaga 5. <i>Bra Svenska 1</i> – ändringar i texturval.....	348
Bilaga 6. Uppgiftsmaterial i <i>Bra Svenska 1</i>	350
Bilaga 7. <i>Bra Svenska 1</i> – ändringar i uppgiftsmaterial	353
Bilaga 8. Sammanställning av ändrade uppgifter	357
Bilaga 9. <i>Blickpunkt barn och fritid</i> - innehåll.....	358
Bilaga 10. <i>Blickpunkt bygg</i> – innehåll.....	359
Bilaga 11. <i>Blickpunkt el</i> – innehåll.....	360
Bilaga 12. <i>Blickpunkt fordon</i> – innehåll.....	361
Bilaga 13. <i>Blickpunkt hotell och restaurang</i> – innehåll	362
Bilaga 14. <i>Blickpunkt omvårdnad</i> – innehåll.....	363
Bilaga 15. Presentationer i <i>Blickpunkt</i>	364
Bilaga 16. <i>Blickpunkt</i> – en översikt.....	365
Bilaga 17. <i>Bra Svenska 1</i> – kapitel med citat	366
Bilaga 18. Presentationer i <i>Bra Svenska 1</i>	367
Bilaga 19. <i>Bra Svenska A</i> – lärobokens egna uppgifter	368
Bilaga 20. <i>Bra Svenska B</i> – lärobokens egna uppgifter	369
Bilaga 21. <i>Bra Svenska 1</i> – persongalleri i uppgifter.....	370
Bilaga 22. <i>Bra Svenska 1 som andraspråk</i>	373

Förord

Arbetet med att skriva den här avhandlingen kan liknas vid en krokig färd genom ett kuperat och delvis okänt landskap. Jag har befunnit mig i långa uppførsbackar och djupa dalar. Det har också inneburit en känslomässig pendling – allt från att ha vägen utstakad till att känna sig vilsen. Turligt nog har jag haft förmånen att ha tre handledare som, utifrån olika perspektiv och ämnen, har bidragit med värdefull hjälp vid olika svåra passager på vägen: docent Anna Nordenstam min huvudhandledare, docent Andreas Nord och docent Thomas Karlsruhn. Varmt tack för era läsningar, kloka kommentarer och stöd.

Tack säger jag också till deltagarna på LTS-seminarier (Lärande, text och språk) som är ett tvärvetenskapligt temaområde inom forskarskolan CUL. Det har varit givande att både få kommentera andras arbeten och att få respons på mina egna texter. Jag är också tacksam för att docent Olle Widhe och fil. dr. Hanne Andersson granskade min avhandling inför slutseminariumet, vilket bidrog till att min text förbättrades. Hjälpt till och läst och diskuterat delar av min avhandling har också fil. dr. Kristiina Savin, fil. dr. Göran O:son Waltå, fil. lic. Stella Sjögren och redaktör Lena Henrikson gjort. Stella Sjögren har dessutom fungerat som bollplank och teknisk support, speciellt i slutet av avhandlingsarbetet då hon haft jour dygnet runt, vilket jag inte nog kan tacka henne för. Tack också till Grace Huber för hjälp med English Summary.

Två personer på Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion i Göteborg som jag vill rikta några tacksamhetens ord till är Annika Bourdieu, som är administrativ chef och Kristina Svensson, som är studievägledare. Jag uppskattar verkligen att de alltid varit hjälpsamma utan att knorra, vilket har gjort att jag har fått mer tid för avhandlingsarbetet.

Jag vill också passa på att rikta ett tack till SMDI:s forskarskola vid Malmö högskola och speciellt till professor Magnus Persson och fil. dr. Lotta Bergman för att ni medverkade till att jag fått en bra grund att stå på.

Ett stort tack riktar jag till Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen för ett generöst bidrag, vilket har underlättat för mig att skriva klart avhandlingen. Ett stort tack också till Karl och Betty Warburgs fond för ett frikostigt bidrag, som ger mig möjligheten till fortsatt forskning. Jag tackar också Ingrid Gynäs för att hon har upplåtit ett rum till mig och uppskattar verkligen att hon har kommit att bli en nära vän.

Sist men inte minst vill jag tacka Göran, min man och själsfrände, för att han finns och för att han alltid stöttar mig. Till honom främst ägnar jag denna avhandling och till mina och Görans barn Demir, Shahan, Malcolm, Sasha och Markus. Allra sist skänker jag en tacksamhetens tanke till Disa, vår hund, för att hon pockande har puffat upp min arm med sin svarta blöta nos och återfört mig till verkligheten ibland.

Katrin Lilja Waltå, Lilla Homa på Gotland, 11 augusti 2016

Till Göran

1. Inledning

Varför har inte vi samma läroböcker i svenska som mina kompisar på samhällsprogrammet? Den och liknande frågor om varför studieinriktade gymnasieprogram har andra läroböcker har jag fått många gånger när jag har undervisat elever som går på yrkesinriktade program som utbildar för yrken såsom anläggare, elektriker, plåtslagare, målare, rörmokare och snickare.¹ Inte sällan har en annan elev snabbt replikerat något i stil med: Det vet ju alla att vi på Bygg läser en lättare kurs.²

Frågan om varför det finns olika läroböcker för olika elevgrupper är berättigad – speciellt med tanke på att det finns olika läroböcker för gymnasiegemensamma kurser, det vill säga kurser som alla elever, oavsett studieinriktning, läser. Detta implicerar att det finns olika förväntningar på vad ämnet svenska ska innehålla för olika elevgrupper.

När jag har låtit mina elever på något av gymnasiets yrkesinriktade program välja bland olika läroböcker när de arbetar med ett visst moment har de valt att använda läroböcker för båda inriktningarna. De har kunnat ta till sig innehållet i läroböcker som är tänkta att användas på studieförberedande program. Inte sällan har de också gett uttryck för att de är lättare att förstå – att de innehåller bättre förklaringar. Varför de även väljer läroböcker för studieinriktade program kan man bara spekulera i. Kanske grundar sig deras val inte alls på vilket program läroboken vänder sig till eller så är det

¹ Noteras bör att jag väljer att använda termen *yrkesinriktade program* som en samlingsterm för de program som i den tidigare läroplanen, *Lpf 94*, benämns yrkesförberedande program och som i *Gy 2011* benämns yrkesprogram. Jag väljer också att använda *studieinriktade program* som ett samlingsnamn för de som i *Lpf 94* kallas studieförberedande program och för de som i *Gy 2011* kallas högskoleförberedande program.

² Se även Katrin Lilja Waltå, ””Det är för att de tror att vi är dumma i huvudet”: En studie av ett läromedel för yrkesförberedande program”. I: Kent Adelman & Maria Brännström (red.), *Licentiaterna talar i egen sak*, Rapport från Symposium i Malmö 25 november 2011 med Forskarskolan/Läraryftet inom SMDI, Malmö, 2012a, s. 37. Katrin Lilja Waltå, ”Läroböcker i svenska? Om förväntningar...I: Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, 2012b, s. 103.

just det – att de vill jämföras med sina kamrater på studieinriktade program.

Det brukar talas om att skolan har ett dubbelt uppdrag då den både ska verka för att elever får olika kärn- och karaktärsämneskunskaper och för att de ska bli goda samhällsmedborgare. Med andra ord ska skolan både utbilda och fostra en uppväxande generation, det vill säga att den ska förbereda för ett kommande arbetsliv men också för själva livet, det vill säga för att vara människa. Betonas bör också att skolan vilar på en demokratisk värdegrund som ska genomsyra all undervisning. I gymnasiets läroplaner uttrycks det i termerna av att undervisningen både ska gestalta och förmedla ”alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet” och att skolan ”ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”.³

Inom skola och utbildning har läroboken en särställning. Det finns läroböcker till de allra flesta av skolans ämnen och forskning visar också att läroböcker verkligen används trots en ökad digitalisering. Läroboken är dessutom den bok som många barn och ungdomar ägnar mest tid åt.⁴ För några är också läroböcker de enda böcker man har läst.⁵ Som jämförelse kan även tas upp att läroböcker kommer ut i så stora upplagor att endast *Bibeln* och *Koranen* och ett litet antal andra kanoniserade texter är likvärdiga när det gäller utbredning.⁶ Mycket tyder således på att läroboken har varit – och fortfarande är – ett viktigt inslag inom skola och utbildning, vilket också uttrycks och bekräftas i internationella sammanhang:

All of the evidence points to the enduring importance of textbooks as basic tools for education in the twenty-first century.⁷

³ *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, Stockholm, 2006, s. 3. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm, 2011, s. 5. Fortsättningsvis refereras de som *Lpf 94* resp. *Gy 2011*.

⁴ Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken, ”Forord”. I: Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken (red.), *Läroboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, 2013, s. 11–12.

⁵ Niklas Ammert, ”Inledning”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 17.

⁶ Klas-Göran Karlsson, ”Läroboken och makten – ett nära förhållande”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 45.

⁷ UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*, 2009.

Undersökningar pekar också på att det finns ett samband mellan goda studieresultat och användande av läroböcker och andra läromedel av god kvalitet.⁸ Trots att mycket tyder på att läroboken spelar en viktig roll när det gäller förmedling av kunskaper, normer och värderingar får den inte ta plats i det offentliga rummet. Det råder i det närmaste en total tystnad om den i medier och i debatten om skolan.⁹ Avsaknaden av recensioner och diskussioner om läroböckers innehåll kan bidra till att läroboken kan uppfattas som mindre viktig, det vill säga att den får låg status.

Produktionen av läromedel är kommersiell och genomgår inte en statlig förhandsgranskning. Mot bakgrund av att läromedelsförlag gärna betonar att deras läroböcker och andra läromedel uppfyller läroplanens krav ligger därför ett stort ansvar på varje lärare att kritiskt undersöka och välja läroböcker och andra läromedel som ska ingå i undervisningen.¹⁰ Det är ett tidskrävande arbete som kräver kunskap om läroböckers och andra läromedels beskaffenhet. Tid för granskning och kunskap om läromedel finns inte alltid ute i den faktiska skolsituationen.¹¹ Med tanke på att läroböcker påverkar under-

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>> [2015-12-01]. FN-organet UNESCO samlar forskare från hela världen.

⁸ Tim Oates, *Why Textbooks Count: A Policy Paper*, Cambridge, 2014.

<<http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>> [2015-12-01]. Se även nedan i detta kapitel, under avsnittet "Lärobok, läromedel och pedagogisk text", där termerna lärobok och läromedel diskuteras.

⁹ Monica Reichenberg, "Läromedel i nättverksamhället [sic]". I: Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken (red.), *Läreboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, 2013, s. 246. Reichenberg tar upp Göran Häggs årliga granskning av ett ämnesområdes läroböcker i *Aftonbladet*, BT:s (tidigare Bibliotekstjänst) utlåtande om ett fåtal grund- och gymnasieläroböcker som refereras på max 150 ord och Skolverkets enstaka granskningar som enda exempel på att läroböcker och läromedel uppmärksammas i offentliga sammanhang. Vidare ifrågasätter hon varför inte Skolinspektionen granskar läromedel när de besöker skolor. Se även Karlsson, 2011, s. 44. Karlsson hävdar att läroböcker sällan uppmärksammas i 2000-talets offentlighet, men påpekar också att det inte alltid har funnits ett offentligt ointresse för dem.

¹⁰ En viktig aspekt är också att det används sponsrade och gratis läromedel från t.ex. Svenskt näringsliv. Det finns ingen garanti för att de följer läroplanens värdegrund.

¹¹ Dagrun Skjellbred, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, Tønsberg, 2003, s. 23.

<<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>> [2011-03-16]. Lärare anger tidsbrist som skäl till att de inte undersöker läroböcker närmare. Se även Sofia Stridsman, "Åtta av tio lärare hinner inte granska läromedel". I: *Skolvärlden*, 2014-11-19. <<http://skolvarden.se/artiklar/atta-av-tio-larare-hinner-inte-granska-laromedel>> [2016-06-05]. Lotta Bergman, "Textval i en global värld". I: Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet*, Lund, 2014, s. 261. Lena Lindh & Boel Söderberg, "Lärotextens makt och magi". I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 195. Resultatet från en undersökning av Monica Reichenberg i vilken 319 lärare medverkar pekar också på att lärares val av läromedel inte alltid grundar sig på medvetna val. Se Monica

visningens innehåll och upplägg samtidigt som förutsättningarna för att undersöka dem inte är optimala finns det alltså all anledning att studera dem.

Det finns således flera skäl att rikta uppmärksamhet mot läroböcker och vad deras innehåll förmedlar. Inte minst blir det angeläget med tanke på att det görs olika läroböcker för olika elevgrupper. Detta gäller framförallt gymnasiet där det finns läroböcker för obligatoriska gymnasiegemensamma kurser som antingen riktas mot yrkesinriktade eller studieinriktade program trots att de obligatoriska kursernas kursplan och betygskriterier är de samma för alla program. I bakgrunden av den här problematiken ligger också frågor om bildning. Vad den diskussionen handlar om tas upp i avslutningen av föreliggande avhandling. Betydelsefullt i den diskussionen är det främmandegöringsmoment som finns inrymt i ett hermeneutiskt bildningsbegrepp och som utgår från Hans-Georg Gadammers syn på bildning.

De avhandlingar om läromedel i svenska för gymnasiet som kommit ut de senaste decennierna fokuserar på läroböcker för gymnasiets studieinriktade utbildningar.¹² Det finns följaktligen ett be-

Reichenberg, ”Predicting Teachers’ Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers”. I: IARTEM *e-Journal*, Volume 6, No 2, s. 71–93.

<http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.2/papers/Paper4_Reichenberg_Predicting_Teachers_Choice_of_Teaching_and_Learning_Materials_IARTEM_ejournal_6.2.pdf> [2016-06-05]. Se även Reichenberg, 2013, s. 247–247. Läromedelskunskap har inte varit ett obligatoriskt moment i lärarutbildningen och därför finns det lärare som inte fått med sig kunskap om hur läromedel kan väljas och användas. Se också Selander, 2003a. En bit in på 2000-talet är det sällsynt att läroboks- och läromedelskunskap ingår i lärarutbildningen. Se *En hållbar lärarutbildning*, Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning, SOU 2008:109, Stockholm, 2008, s. 200 och s. 194.

<<http://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>> [2015-12-05]. Det är först på 2000-talet som läromedelskunskap börjar uppmärksammas i lärarfortbildningen och i lärarutbildningen. Utredningen slår fast att läromedelskunskap är ett viktigt moment i lärarutbildning och att en källkritisk grundinställning även bör omfatta läroböcker.

¹² Se nedan under avsnittet ”Forskningsöversikt”. Tilläggas kan dock att Agneta Bronäs avhandling är ett exempel på att både läroböcker för studieinriktade och yrkesinriktade gymnasieprogram undersöks. Bronäs undersöker inte läroböcker i svenska. Hon kartlägger och analyserar hur olika bilder av demokrati gestaltas i tyska och svenska samhällskunskapsböcker under fem decennier, 1950-1998. Hon finner att demokrati oftare knyts till vardagen i läroböcker för yrkesinriktade program samtidigt som läroböcker för studieinriktade program i högre grad utmanar elevers tänkande genom att föra upp processerna på en samhällsnivå, delvis skild från vardagsvärlden. Hon poängterar att skillnaderna är anmärkningsvärda med tanke på att de olika läroböckerna ska användas i ett sammanhållet gymnasium och i en samhällskurs som ställer samma krav på alla elever oavsett studieinriktning. Se Agneta Bronäs, *Demokratins ansikte: en jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*, Diss. Stockholm, 2000.

hov av att rikta ett intresse mot läroböcker för de yrkesinriktade utbildningarna – inte minst med tanke på att de olika inriktningarna präglas av olika traditioner.

I föreliggande avhandling undersöks två läroboksserier i svenska: *Bra Svenska* och *Blickpunkt*. Enligt förlaget Gleerups är dessa serier, som jag kommer att betrakta som ett sammanhållet läromedel, anpassat för elevgrupper på gymnasiet yrkesinriktade program och för kurser i ämnet svenska.¹³ Det är producerat för *Lpf 94* och reviderat inför *Gy 2011*.

Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med föreliggande avhandling är att undersöka vilka förväntningar på att läsa och bearbeta litteratur som förmedlas i ett läromedel i svenska för gymnasiet yrkesinriktade program och göra en tolkning av vilka förutsättningar för meningsskapande som läromedlets läroböcker erbjuder.

Avhandlingens centrala forskningsfrågor är:

- Vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner förmedlas i läromedlets läroböcker och vad säger det om läroböckernas modelläsare?
- Hur förändras läromedlet i samband med att det revideras inför en ny läroplan?

Begreppet modelläsare hämtar jag från Umberto Ecos teori om att texter rymmer en modelläsare, vilket implicerar en föreställning om att texter har vissa förväntningar på sina läsare. Jag undersöker alltså vilka förutsättningar som skapas i läromedlets läroböcker. Detta diskuteras närmare nedan i detta kapitel, under avsnittet ”Modelläsare – en utgångspunkt”. I avsnittet efter det, ”Tillvägagångssätt”, tar jag upp hur aspekterna kunskaps-, ämnes- och litteratursyner kopplas till forskningsprocessen.

I avhandlingen görs explicita kopplingar till läroplaner. Jag vill dock betona att min huvudsakliga målsättning inte är att granska

¹³ Se vidare nedan, under avsnittet ”Material”.

huruvida läromedlet uppfyller läroplansmålen, vilket är vanligt i läromedelsanalyser.¹⁴ Bengt Molander ställer sig kritisk till undersökningar av läromedel som utgår från två dominerande begreppsliga och metodiska förutsättningar och som han kallar ”ett tänkande i termer av mål-medel” och ”en inriktning på innehåll som givna”.¹⁵ Han finner följande typiska analysmönster:

Analysen skall genom en klassificerande tolkning beskriva såväl läroböckernas innehåll som innehållet i läroplans- och andra målformuleringar. Beskrivningen skall vara sådan att överensstämmelsen eller bristen på sådan mellan läroplan (mål) och lärobok/texter (medel) framgår klart och tydligt[.]¹⁶

Lite tillspetsat säger Molander att den målrationala undersökningen snarast är att likna vid en ”polisjär” uppgift.¹⁷ Han efterlyser läroboksanalyser som inte tar texten för given och som betraktar texten som en dialogpartner. Då kan exempelvis frågor om vad texten explicit eller implicit visar om sitt förhållningssätt till skolämnet, vad som räknas som kunskap inom ämnet, vilken roll som läsaren tilldelas av texten och vilka uppgifter och frågor som öppnas för läsarens kunskaper ställas.¹⁸ Även resonemang om skolans uppgifter kan dras in. På så sätt vill jag närma mig mitt material.

Den här studien utgår från ett svensksdidaktiskt perspektiv, det vill säga från forskningsansatsen svenska med didaktisk inriktning (SMDI). Forskningsämnet SMDI inrättades i Malmö 1996 i syfte att överskrida gränser genom att låta språk- och litteraturvetenskap och pedagogik samspela.¹⁹ Eftersom svenskämnet genomsyrar alla skolans ämnen studeras också språk, kultur och litteratur i andra sko-

¹⁴ Bengt Molander, ”Filosofiska analyser av pedagogiska texter – och bristen på sådana”. I: Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm, 2003.

¹⁵ Ibid. s. 115. Molander menar också att begreppsparet mål-medel, med sin inbyggda separation, inte fungerar när det gäller bildningsmål i vid mening.

¹⁶ Ibid. s. 114.

¹⁷ Ibid. s. 127.

¹⁸ Ibid. s. 128.

¹⁹ Se Jan Einarsson, ”Inledning: Svenskämnet och didaktiken”. I: Sofia Ask (red.), *Perspektiv på didaktik*, Stockholm, 2005, s. 7–14. SMDI-forskning ingår i det vidare forskningsfältet Utbildningsvetenskap. Se även Caroline Liberg, ”Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk”. I: Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*, Stockholm, 2012, s. 100–114. För en kortare sammanfattning av SMDI-orienterad forskning se Gustaf Skar & Michael Tengberg, ”Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning?” I: Peter Andersson m.fl. (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiraktik i Norden*, Göteborg, 2014, s. 353–373.

lämnen och i vidare samhällliga perspektiv utanför skolans ramar. Många studier utgår också från praxisnära forskning i en faktisk skolsituation. Forskningsfältet är alltså brett och tvärvetenskapligt och representeras till exempel av forskare som är språkvetare, litteraturvetare, pedagoger, filosofer och historiker. Samma förhållande råder även bland läromedelsforskare, som kommer från olika ämnen och discipliner.

Det svenskdidaktiska perspektivet innebär att jag intresserar mig för svenskämnets innehåll och hur det ska tas upp i undervisningen.²⁰ Fokus ligger på förutsättningar för litteraturläsning, det vill säga vilken roll litteraturstudiet får i läroböcker för yrkesinriktade program. Det innebär också att jag tar avstamp i de klassiska didaktiska grundfrågorna om undervisningens *vad* (innehåll), *hur* (tillvägagångssätt), *varför* (motiv) och *vem*, som här sätts i förbindelse med hur viss litteratur ska läsas och de förväntningar som förmedlas på en idealisk läsare – modellläsaren.²¹ Frågan om *vad* kopplas till läroböckernas *texturval*, det vill säga till hur den litteratur som presenteras är beskaffad. Frågan om *hur* riktas mot läroböckernas *uppgiftsmaterial* och ger inblick i vilka förväntningar som finns på hur litteratur ska läsas och bearbetas. Frågan om *vem* gäller vilken modellläsare som läroböckerna konstruerar och förutsätter. Slutligen handlar varför-frågan om av vilken anledning läromedlets läroböcker ser ut som de gör, vilket ytterst handlar om bildningsfrågor och om en samhälllig kontext och ett vidare sammanhang.

De didaktiska frågorna antyder att didaktik inte bara är en teori om undervisning och dess innehåll utan även en undervisnings- och

²⁰ Ämnesdidaktik skiljer sig från allmändidaktik då den förra kopplas till ett specifikt ämne och den senare till undervisning i allmänhet. För en översikt av litteraturredidaktisk forskning se Peter Degerman, "Litteraturen, det är vad man undervisar om": *Det svenska litteraturredidaktiska fältet i förvandling*, Diss. Åbo, 2012.

²¹ De didaktiska frågorna har gamla anor. Som exempel kan nämnas att Johan Amos Comenius, redan på 1600-talet, talade om ett utökat antal didaktiska frågor till alla undervisningsproblem: *vad, hur, när och varigenom* man kan lära sig. Se Tomas Kroksmark, "Inledning till den svenska utgåvan av år 1989". I: Johan Amos Comenius, *Didactica Magna: Stora undervisningsläran*, Göteborg, 1989, s. 21. Se även Stefan Hopmann, "Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken". I: Michael Uljens (red.), *Didaktik*, Lund, 1997, s. 198–214. Historiskt sett finns också drag av didaktiska tankar i alla europeiska kulturtraditioner från antiken till renässansen. Dagens didaktik har rötter i tre traditioner: antikens retorik, de första kristnas omformande av retoriken till kateketik och den senare metodiken. På 1800-talet försökte Johann Friedrich Herbart förena de tre traditionerna i sin didaktik, vilket ledde till att *retorik*, *kateketik* och *metodik* inlemmas i den moderna didaktiken. I den moderna didaktiken blir frågor, om hur en undervisningsverklighet ska utformas med utgångspunkt från undervisningens *innehåll*, *läraren* och *elev*en, centrala.

inlärningspraktik.²² I min studie ingår inte någon undersökning av hur läroböcker används i en faktisk skolsituation. Resultat från klassrums- och praxisnära forskning och från SMDI-studier används dock i analysen av empirin och presenteras i anslutning till analysen. Klassrums- och praxisnära forskning ger kunskap om det sammanhang som läroböckerna är en del av och ökar förståelsen för varför läroböckerna är beskaffade som de är. Därför redovisas också några reflektioner över hur det läromedel som undersöks i den här avhandlingen kan komma att fungera i en faktisk undervisnings-situation.

I det här inledande kapitlet följer nu avsnittet ”Lärobokens aktualitet” och en fördjupad diskussion om lärobokens roll. Därefter, i ”Lärobok, läromedel och pedagogisk text”, jämför jag närliggande begrepp som syftar på undervisningsmaterial. I de två påföljande avsnitten ”Läroboken – en historisk återblick” och ”Det samtida sammanhanget” placeras läroboken i en historisk respektive samtida kontext. I det nästkommande avsnittet ”Spår av äldre skolformer och traditioner”, för jag en diskussion om hur skola och litteraturundervisning förhållit sig till samhällsliga förändringsprocesser. Därpå, i ”Modellläsare – en utgångspunkt” och ”Tillvägagångssätt”, redogör jag för forskningsfrågor och de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för avhandlingen. Det här inledande kapitlet avslutas med avsnittet ”Avhandlingens disposition”, i vilket jag presenterar avhandlingens övriga fem kapitel.

Lärobokens aktualitet

Inom svensk forskning finns flera studier som bekräftar lärobokens aktualitet.²³ Den har getts en fostrande roll och förmedlar värdering-

²² Jfr Werner Jank & Hilbert Meyer, ”Nyttan av kunskaper i didaktisk teori”. I: Michael Uljens (red.), *Didaktik*, Lund, 1997, s. 17–19. Till didaktiska grundfrågor kan även föras när, var, genom vad, för vad och med vem man ska lära sig. Se s. 18 där Jank & Meyer föreslår att didaktik kan definieras som: ”Undervisningens och inläringens teori och praktik.”

²³ Boel Englund, ”2. Vad har vi lärt oss om läromedel?¹² En översikt över nyare forskning”. I: *Läromedels roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Rapport 284, Stockholm, 2006, s. 25. Ann-Christine Juhlin Svensson, *Nya redskap för lärande: Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Diss. Stockholm, 2000, s. 57–59. Sture Långström, *Författarröst och lärobokstradition: En historiskdidaktisk studie*, Diss. Umeå, 1997, s. 10–11. Monica Reichenberg, *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*, Diss. Göteborg, 2000, s. 27–28. Staffan Selander, ”Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation: En översikt över läromedel – perspektiv och forskning”, Bilaga 2. I: *Läromedel – specifikt*, Betänkande om läromedel för funktionshindrade,

ar om världen, om vad som räknas som kunskap och hur kunskap ska tillägnas. Följaktligen är läroboken en text som kan sägas innehålla en strävan att informera, övertyga och påverka, vilket gör den till en viktig aspekt i den pedagogiska kommunikationen.²⁴ Enligt Sten-Olof Ullström lyfter lärare dock inte gärna fram läroböckernas betydelse. Trots att de spelar en central roll i nästan all skolundervisning och att många använder dem beskriver lärare gärna sin undervisning som läroboksfri.²⁵ Ullström tolkar detta som ett uttryck för ”en, egentligen omotiverad, osäkerhet i relationen till läroboken som pedagogisk text.”²⁶

Det vanliga är troligen inte att undervisning utgår strikt från en lärobok, men större eller mindre delar av den kan fungera som stöd i skolarbetet. Mycket pekar på att läraren har en avgörande betydelse för vilken funktion läroboken får i undervisningen.²⁷ Med utgångspunkt från vilken funktion den har i undervisningen sammanfattar Boel Englund lärobokens ställning i fem punkter:

- Läroboken har en *kunskapsgaranterande-auktoriserande* roll.
- Läroboken har en *gemensambetskapande-sammanhållande* roll, både tankemässigt-ideologiskt och praktiskt.
- Läroboken *underlättar* – genom kombinationen av de två förstnämnda funktionerna – *utvärderingen* av eleverna och deras kunskaper för lärarna.

SOU 2003:15, Stockholm, 2003a, s. 186. <<http://www.regeringen.se/content/1/c4/10/29/7af6dff7.pdf>> [2011-02-24].

Sten-Olof Ullström, ”Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan”. I: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm, 2009, s. 118. Tom Wikman, *På spaning efter den goda läroboken: Om pedagogiska texters lärande potential*, Diss. Åbo, 2004, s. 90.

²⁴ Jfr Staffan Selander & Boel Englund, ”Inledning”. I: Staffan Selander & Boel Englund (red.) *Konsten att informera och övertyga: En antologi om pedagogik, text och retorik*, Stockholm, 1994, s. 8. Jfr också Alain Choppin, ”The Emmanuelle Programme Research on Textbooks in Europe” Härnösand, Nov. 4–6 1991, s. 2–4.

²⁵ Ullström, 2009, s. 118–119.

²⁶ Ullström, 2009, s. 119. Jfr Staffan Selander & Dagrún Skjelbred, *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Oslo, 2003, s. 23. Med hänvisning till Ball och Marsden tar Selander och Skjelbred upp att många lärare har utvecklat ett *anti-textbook ethos*, vilket har uppstått i spåren av progressivismens utbildningsideal.

²⁷ Ann-Christine Svensson, ”Hur används läroboken?”. I: Niklas Ammert (red.), *Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 313. Boel Englund, ”Vad gör läroböcker?”. I: Niklas Ammert (red.), *Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 283.

- Läroboken *underlättar i övrigt arbetet* och livet först och främst för lärarna, men också för eleverna.
- Läroboken har slutligen en *disciplinerande* roll²⁸

Englund menar således att läroboken konkretiserar läroplansmål och att lärare och elever kan se läroboken som en garanti för att läro- och kursplanens mål uppfylls. Den underlättar också planering, genomförande och utvärdering av skolarbetet och bidrar till ett lugnt arbetsklimat.

Lärobok, läromedel och pedagogisk text

Begreppen *lärobok* och *läromedel* används ofta synonymt, men det finns en betydelseskilnad mellan dem. Begreppet läromedel, som började användas officiellt i mitten av 1970-talet, är vidare.²⁹ Den kan till exempel användas om ett undervisningsmaterial som utgörs av en läroboksserie med lärarhandledningar. Med läromedel kan nästan menas vad som helst som används för att nå läroplanens uppsatta mål: läroböcker, digitala läroböcker, skönlitteratur, radio, TV, tidningar, digitala spel et cetera.

En lärobok eller en samling läroböcker med lärarhandledningar kan således betraktas som ett läromedel. En lärobok och ett läromedel kan också benämnas *pedagogisk text*, ett begrepp Staffan Selander myntar i slutet på 1980-talet och som avser ”ett material som har framställts och strukturerats med syftet att användas i en utbildning” och som inte är ”öppen för olika slags läsningar”.³⁰ Pedagogiska texter kan exempelvis utgöras av tal, bilder, illustrationer och digitala

²⁸ B. Englund, 2006, s. 26.

²⁹ Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*, Diss. Linköping, 2009, s. 9. En statlig offentlig utredning bekräftar att begreppet läromedel har använts på ett oprecist sätt i utredningar, förordningar, propositioner sedan 1960-talet. Se *Läromedel – specifikt*, Betänkande om läromedel för funktionshindrade, SOU 2003:15, Stockholm, s. 54. <<http://www.regeringen.se/contentassets/67f8c3d1db4f4b4db39716e40e9792dd/sou-200315-laromedel-specifikt-missiv-t.o.m.-kapitel-8>> [2015-12-05].

³⁰ Staffan Selander, ”Skolboks-kunskap och pedagogisk textanalys”. I: *Skolböcker 3: Den (o)möjliga läroboken*. Rapport från läromedelsöversynen, Ds 1988:24, Stockholm, 1988, s. 96–97. Begreppet pedagogisk text inkluderar att faktiska läsare och användare existerar i en faktisk kontext, d.v.s. att användningssituationen beaktas. På 2000-talet, och i spåren av utvecklingen av digitala medier, talas det om pedagogiska texter i en vidare bemärkelse då begreppet också används utanför utbildningsväsendet t.ex. i studier av coaching av medarbetare i privata och offentliga verksamheter. Se Susanne V. Knudsen, ”De umulige muligheters begreb – læsning og læseren i og af ”pedagogiske tekster”. I: Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst som flytter grenser: Om Staffan Selanders ’pedagogiske tekster’*, Oslo, 2008, s. 82.

texter.³¹ De kan vara läroböcker, men även annat material som producerats för undervisningssammanhang, men däremot inte ett litterärt verk, en journalistisk artikel eller liknande, som används i undervisning.³² För Selander är således det ursprungliga syftet med framställningen av materialet avgörande för vad som ska räknas som en pedagogisk text. Den utgångspunkten skiljer sig något från Peder Skyum-Nielsens sätt att se på begreppet. Han gör en åtskillnad mellan *primary educational texts*, det vill säga texter som skapats för undervisning, och *secondary educational texts*, det vill säga texter som ursprungligen inte är avsedda för undervisning, men som används i den.³³ För honom är således exempelvis en novell en pedagogisk text oavsett om den, i en faktisk undervisningssituation, hämtas ur ett läromedel eller ej. Både Skyum-Nielsen och Selander förutsätter dock att pedagogiska texter används i en lärandesituation.

Det bör också betonas att definitionen av begreppet pedagogisk text har kommit att anpassas till samhällsliga förändringar. I globaliseringens och digitaliseringens spår följer att det blir möjligt att hänföra pedagogiska texter till en mängd olika domäner även utanför det officiella skolväsendet. Inte minst accentueras detta av att globaliseringen tycks medföra konsensus kring det som brukar gå under benämningen *livslångt lärande* och som innefattar alla lärsituationer en människa möter under hela sitt liv, både formella och informella såväl inom som utanför det officiella skolväsendet.³⁴

Senare har också Selander utvecklat sin begreppsapparat och klassificerat olika typer av pedagogiska texter. Han låter också pedagogiska texter innefatta texter som inte ursprungligen är producerade i syfte att användas i det officiella skolväsendet såsom kokböcker, instruktionsmaterial till elektroniska apparater och informat-

³¹ Staffan Selander, "Didaktisk design av pedagogiska texter". I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 63. Numera, d.v.s. en bit in på 2000-talet, betonar Selander att alla olika sorters texter för undervisningsändamål, såväl tryckta som digitala, är att betrakta som pedagogiska texter.

³² Selander, 2003a, s. 186. Begreppet pedagogisk text har utvecklats och omfattar även nya medier. Eftersom nya medier är multimodala "talar" de samtidigt med olika språk. Tilläggas bör att även äldre medier i någon mening är multimodala.

³³ Peder Skyum-Nielsen, "Analysing Educational Texts". I: Peder Skyum-Nielsen (red.), *Text and Quality: Studies of Educational Texts*, Köpenhamn, 1995, s. 172.

³⁴ Jfr Bengt Kristensson Ugglå, "Flexibilitet eller bildning?". I: Bernt Gustavsson (red.), *Bildningens förändringar*, Göteborg, 2007, s. 116–118. Se även Staffan Selander & Gunther Kress, *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*, Stockholm, 2010, s. 18–19. Det talas även om *vidgat lärande* (life-wide learning), d.v.s. lärande som sker utanför formella institutioner som exempelvis yrkesbaserad vidareutbildning.

ionsbroschyrer. Läsningen av dessa blir inte kontrollerad mot någon mall som mäter kunskaper. Selander kallar dem *andra ordningens pedagogiska texter*. Till en *första ordningens pedagogiska texter* för han texter som är skapade för ”att ge en bestämd form åt en avgränsad mängd information i syfte att någon annan ska upplysas och lära sig något av ett kunskapsområde, där läsningen av texten också kontrolleras genom prov och betyg.”³⁵ Hit för han till exempel läroböcker, lärarhandledningar och lärares taveltexter. Selander talar också om en *tredje ordningens pedagogiska texter*, som han ser som en blandform av de två första kategorierna. Till denna kategori förs exempelvis leksaker, dataspel och tredimensionella modeller.³⁶ Jämfört med definitionen från 1988 har på så sätt betydelsen av begreppet pedagogisk text kommit att bli vidare.

Begreppet *lärobok* är inte heller entydigt.³⁷ Läroböcker kan syfta på böcker som från början är producerade för skolbruk, men också på böcker som används i mer informella lärmiljöer utanför det officiella skolsystemet. De kan vara tryckta på papper eller tillgängliga digitalt. Tom Wikman gör en genomgång av hur olika forskare definierar begreppet och menar att det är svårt att precisera en etablerad betydelse av vad en lärobok är. Wikmans begreppsbestämning utgår från vilka utmärkande egenskaper en lärobok har. Han kallar det för en substantiell definition, vilket innebär att definitionen utgår från en strävan att ange utmärkande egenskaper:

En lärobok kan sålunda, med entydighet som värderingsaspekt, ses som en speciell, tillrättalagd text som är tänkt att användas i undervisning. Den förmedlar information och också ett förhållningssätt till vad som räknas som kunskap.³⁸

³⁵ Staffan Selander, ”Design av pedagogiska texter: representationer av medeltiden!”. I: Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken (red.), *Läreboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, 2013, s. 166–167. *Första och andra ordningens texter* verkar motsvaras av texter som Selander tidigare kategoriserar som *Pedagogisk Text Typ I* resp. *Pedagogisk Text Typ II*, vilka är en underkategori till, vad han kallar, *andra ordningens artefakter*. Jfr Staffan Selander, ”Pedagogiska texter: Socialt minne, multimodala artefakter för kommunikation!”. I: Eva Forsberg (red.), *Skolan och tusenårskiftet: En vänbok till Ulf P. Lundgren*, Uppsala, 2003, s. 74–76.

³⁶ Selander, 2013, s. 167.

³⁷ Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope: A critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Oslo, 1993, s. 24–26. Johnsen hänvisar bl.a. till Chris Stray som skiljer mellan textbooks och schoolbooks, d.v.s böcker som har en instruerande roll resp. böcker som har ett mer tydligt pedagogiskt upplägg.

³⁸ Wikman, 2004, s. 19.

Jag förutsätter att Wikmans definition inbegriper ett vidgat textbegrepp, det vill säga att även bilder betraktas som del av texten, och utgår från att man kan kategorisera en lärobok både som ett läromedel och som en pedagogisk text. Den stora skillnaden är att en pedagogisk text och ett läromedel inte behöver vara en lärobok. I de källor jag refererar till används de tre begreppen ibland synonymt. Eftersom det råder en viss osäkerhet kring definitionen av dem vill jag poängtera att jag betraktar en lärobok både som ett läromedel och som en pedagogisk text. Ett läromedel kan också syfta på en samling tryckta och/eller digitala läroböcker med lärarhandledningar som är avsedda att användas tillsammans.

Läroboken – en historisk återblick

För att få förståelse för lärobokens roll i utbildningssammanhang behöver den belysas utifrån en historisk kontext. Lärobokens historia är lång.³⁹ Redan under antiken fanns läroböcker avsedda för skolbruk. Därefter kan lärobokens historia grovt delas in i tre utvecklingsskeden. Gemensamt för dessa är att de alla innebar nydande förändringar vad gäller tillgång till information.

Under det första skedet, på 1500- och 1600-talen, blir det genom boktryckarkonsten möjligt att sprida information. Vid den här tiden utgörs läroböckerna främst av grammatikor, matematikböcker och olika utgåvor av katekesen. Under det andra skedet, i slutet av 1800-talet och i samband med införandet av en obligatorisk skola börjar den moderna läroboken växa fram, det vill säga olika läroböcker för olika ämnen och årskurser.⁴⁰ Den moderna läroboken är således omkring 150 år gammal.

Det tredje skedet går inte att urskilja lika markant som de övriga två, men här kan nämnas de olika varianter av läromedelspaket med basböcker/grundböcker, övningsböcker och bredvidläsningslitteratur som började ges ut på 1960-talet. Det är också från 1960-talet,

³⁹ Här sammanfattar jag två genomgångar av lärobokens historia: Staffan Selander, ”Skolans blick – världen som text”. I: Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm, 2003c, s. 92–94 och Wikman, 2004, s. 71–78.

⁴⁰ Här kan framhållas Herman Bjurstens *Öfversigt af svenska språkets och litteraturens historia: Till skolungdomens tjänst. I Lärobok; II Läsebok, åtföljd af ett bihang, innehållande profstycken ur danska och norska författares skrifter*, som gavs ut 1859–61. Se Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Diss. Uppsala, 1992, s. 29.

närmare bestämt 1967, som man finner det tidigaste belägget för begreppet ”läromedel” i den moderna betydelsen ”läroböcker och andra pedagogiska hjälpmedel”.⁴¹ Det var också under 1960-talet, i samband med 1966 års gymnasiereform, som så kallade heltäckande läromedel började produceras, vilket kan ses som ett försök att spränga den enskilda lärobokens snäva ramar.⁴² Den traditionella uppfattningen att några centrala personer skulle styra över läromedelsproduktionen och därmed över de kunskaper som skolan behövde dröjde sig dock kvar. De författare som stod bakom de mest spridda och långlivade antologierna för svenskämnet på 1960-talet var välkända litteraturhistoriker, litteraturvetare och/eller lärarutbildare som Gunnar Tideström, Bernhard Tarschys, Sven-Gustaf Edqvist, och Bengt Brodow.⁴³ Detta kan jämföras med dagens läroböcker i svenska, som ofta är skrivna av lärare.⁴⁴

En betydelsefull förändring skedde också år 1991 genom nedläggningen av Statens Institut för Läromedel (SIL).⁴⁵ Detta innebar att den statliga förhandsgranskningen av läromedel upphörde, som sedan slutet på 1930-talet hade skett genom ekonomiska direktiv och detaljerade kursplaner med förslag på lämpliga läromedel. Ur ett historiskt perspektiv kan också statens kontroll över läromedel ses som en medverkande kraft för att genomdriva den likvärdiga eller enhetliga skolan under 1960–1980-talen.⁴⁶

Genom nedläggningen av SIL minskade statens möjligheter att kontrollera och styra såväl läromedelsval, som läromedelsanvänd-

⁴¹ Ibid. s. 56.

⁴² Johnsen m.fl. *Kunskapens texter: Jakt på den goda läroboken*, Stockholm, 1998, s. 186.

⁴³ Jan Thavenius, ”Traditioner och förändringar”. I: Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*, Lund, 1999, s. 127–128. Se även Annica Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter: En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, Diss. Lund, 1988, s. 64–65.

⁴⁴ Ett undantag finns. En bit in på 2000-talet har läromedlet *Människans texter* utkommit på Studentlitteratur. En av läroboksförfattarna presenteras som forskare, Bengt Sjöstedt. Se Bengt Sjöstedt & Tomas Jeppson, *Människans texter: Språket*, Lund, 2011, baksidestext. Sjöstedt disputerade 2013: Bengt Sjöstedt, *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*, Diss. Malmö, 2013.

⁴⁵ Johnsson Harrie, 2009, s. 10. SIL inrättades genom ett riksdagsbeslut 1938. Bakgrunden till beslutet var att kvalitén på läroböcker ansågs vara en politisk angelägenhet. För exempel på statliga direktiv se t.ex. *Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan: Supplement II*, Stockholm, 1970, s. 256. Under rubriken ”Läromedel” förutsätter läroplanen att läroböcker används och att språkliga och litteraturhistoriska handböcker bör användas som komplement till läroböcker.

⁴⁶ *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskolelärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Rapport 284, Stockholm, 2006, s. 13.

ning.⁴⁷ Mycket tyder på att den, under den tid den fanns, medförde en jämnare kvalitet på utgivningen.⁴⁸ Idag är det andra krafter som utövar inflytande på läromedelsutgivningen. Avvecklingen av SIL banade väg för den fria kommersiella marknaden, som har kommit att bli en central aktör med möjlighet att styra över läromedelsproduktion och i förlängningen de kunskaper som skolan ska förmedla.

Skolverket kan fortfarande göra punktvisa kontroller av läromedel, men det har bara skett vid ett tillfälle sedan 1991.⁴⁹ I Skolverkets rapport från 2006, *I enlighet med skolans värdegrund?*, undersöks totalt 24 läroböcker uppdelade på ämnena biologi/naturkunskap, historia, religion och samhällskunskap för högstadiet och gymnasiet utifrån aspekterna etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/annan trosuppfattning och sexuell läggning.⁵⁰

En annan viktig förändring under 1990-talet är att läroboken börjar utmanas av och öppna sig mot andra medier och annan litteratur, vilket naturligtvis hör samman med utvecklandet av ny informations- och kommunikationsteknik. Den tryckta läroboken ersätts eller kompletteras med olika digitala material. Läroboken återspeglar således den tid, den historiska kontext, i vilken den har kommit till. Selander talar om läroböcker som en ”minnesbank för kunskap och kommunikation”, att de fungerar som redskap för undervisning, men också som ett ”socialt minne”.⁵¹ Läroböcker ger således uttryck för olika tiders uppfattningar om kunskap, hur den ska tillägnas och uttryckas.

⁴⁷ *Läromedlens roll i undervisningen*, Rapport 284, 2006, s. 13. Se även Juhlin Svensson, 2000, s. 18–19. Hon hävdar också att staten använt läroboken som en styrfaktor för att åstadkomma den likvärdiga skolan.

⁴⁸ Johnsson Harrie, 2009, s. 221.

⁴⁹ *Ibid.* s. 14.

⁵⁰ *I enlighet med skolans värdegrund?* Rapport 285, Stockholm, 2006, s. 5 och s. 60–64. I Skolverkets rapport visas att det förekommer att läroböcker förmedlar stereotyper eller onyanserade framställningar, som kan upplevas som diskriminerande eller kränkande.

⁵¹ Selander, 2003a, s. 184. Se även Roger Säljö, *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*, Stockholm, 2005. Säljö poängterar textens betydelse för det kollektiva minnet: ”Vår syn på kunskap och våra sätt att lära är i en mycket konkret mening härledda ur användning av text.” (s. 119). Se även Selander & Kress, 2010, s. 51–52. Selander och Kress betonar att läromedel är anpassade för en redan etablerad social praktik och att läromedel kodifierar och standardiserar det lärande som skolans styrdokument ger uttryck för. Därmed påverkar de en tradition av accepterande förhållningssätt till lärande.

Det samtida sammanhanget

Det senmoderna samhället präglas av djupgående förändringsprocesser, som framförallt kan härledas till globaliseringen, medialiseringen och den informationstekniska revolutionen och som påverkar världen på flera plan: kulturellt, politiskt, socialt och inte minst sätt att kommunicera och skapa mening. Traditioner och tidigare etablerade hierarkier luckras upp. I *Skolan och de kulturella förändringarna* diskuterar Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson och Jan Thavenius begreppet kultur utifrån ett föränderligt samhällsperspektiv.⁵²

Andersson pekar särskilt på begreppen traditionsupplösning och auktoritetsförlust, som han menar är centrala för att komma till insikt om skolans roll i det senmoderna samhället. Skolan har fått nya uppgifter och en ny roll i en tid där kulturbegreppet har kommit att bli mångtydigt. Utvecklingen av informationsteknik har skett snabbt och mediekulturen har slagit igenom på allvar. Andersson anser att om skolan ”någonsin haft ett kunskapsmonopol har detta brutits”, men då den ännu är en av de få demokratiska offentligheter som kan fungera i en föränderlig värld, som blir allt mer oöverblickbar, så bör den också ”erbjuda ett rum för denna nödvändiga offentlighet” och skolan måste också ta ställning till de kulturella förändringarna och erbjuda möjligheter att lära av och handskas med dem.⁵³ Exempelvis lyfter han fram att det mediala inflytandet kräver en kritisk kompetens, som också kan fungera som en utgångspunkt i demokratisk fostran.⁵⁴ En slutsats som kan dras av detta är att skolan bör förhålla sig till de samhällsliga förändringarna på ett medvetet sätt för att kunna hantera dem.

Skola och förändringar är något som Andy Hargreaves fokuserar på i slutet av 1990-talet. Hargreaves menar att skolan befinner sig i

⁵² Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund, 1999.

⁵³ Lars Gustaf Andersson, ”De kulturella förändringarna”. I: Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund, 1999a, s. 38. Samhälleliga förändringar i ett skolperspektiv uppmärksammas av många. Inom The New London Group tar man t.ex. upp att det blir allt vanligare att arbetsplatser har en platt organisation, som kräver samarbetsförmåga och att t.ex. teknisk utveckling påverkar språket. Därför måste skolan sätta sin verksamhet i relation till den värld som elever ska möta. Se The New London Group, ”A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures”. I: Bill Cope & Mary Kalantzis (red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London, 2000, s. 11.

⁵⁴ Lars Gustaf Andersson, ”Mediekritik och mediepedagogik”. I: Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund, 1999b, s. 72–76.

ett modernistiskt tillstånd som bland annat kännetecknas av stora organisationer och en tungrodd byråkrati samtidigt som den postmoderna världen utanför skolan präglas av snabbhet och flexibilitet. Han hävdar att: ”det som skapar förändringsmönstren i dagens skola är en genomgripande kamp mellan två enorma samhällskrafter: modernitet och postmodernitet.”⁵⁵ Hargreaves betonar att det inte finns några universella lösningar på hur den postmoderna utmaningen ska hanteras. En aspekt som han dock särskilt lyfter fram är att skolan måste få möjlighet att själv utveckla kontinuerliga förändringar.⁵⁶

Under 2000-talet höjs röster som menar att utbildning kommit att handla om att producera sådant som är ekonomiskt lönsamt och att kunskap betraktas som en vara att konkurrera med och sälja i en allt mer teknologiserad och globaliserad värld.⁵⁷ Tankegångarna återspeglas också i talet om skolans svenskämne.⁵⁸ Exempelvis pekar Stefan Lundström på att ett nyttotänkande och ett fokus på mätbara kunskaper har blivit mer styrande. Han lyfter fram att kunskaper som läsning av litteratur utvecklas på längre sikt. Kreativitet och kritiskt tänkande är svåra att mäta och riskerar därför att komma i skymundan för mer kortsiktiga och mätbara mål.⁵⁹ I artikeln ”Den mätbara litteraturläsaren” uttrycker Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo en oro över att litteraturläsning kan komma att fokusera på att lära sig *om* litteratur eftersom det är enklare att mäta än det som går att lära *genom* litteratur.⁶⁰

Det är ingen tvekan om att olika förändringsprocesser gör avtryck i svenskämnets innehåll och utformning. Exempelvis skapar,

⁵⁵ Andy Hargreaves, *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund, 1998, s. 23. Se även s. 24–25.

⁵⁶ *Ibid.* s. 275.

⁵⁷ Se t.ex. Bengt Kristensson Ugglå, ”Flexibilitet eller bildning? I: Bernt Gustavsson (red.) *Bildningens förvandlingar*, Göteborg, 2007, s. 111 – 138. Se även Christian Mehrstam, ”Att ha och inte ha: Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning”. I: Ann Boglind, Per Holmberg, & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet*, Lund, 2014, s. 27–45.

⁵⁸ Mehrstam, 2014, s. 27–45.

⁵⁹ Stefan Lundström, ”Förnimnelser av fiktion”. I: Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm, 2011, s. 29.

⁶⁰ Stefan Lundström, Lena Manderstedt & Annbritt Palo, ”Den mätbara litteraturläsaren, En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen”. I: *Utbildning och demokrati*, Vol. 20, Nr. 2, 2011. <<http://www.oru.se/Forskning/Forskningsmiljoer/miljo/HS/Utbildning-och-Demokrati/Utbildning--Demokrati/Tidigare-nummer/>> [2014-01-16]. I *Lgr 11* ser de en kursplan i svenska som lägger tonvikten på mätbara och formella aspekter av litteratur, vilket de finner problematiskt då läroplanens allmänna del innehåller krav på en undervisning som främjar demokratiska värden.

som tidigare, undervisningsteknologier såsom böcker, pennor, internet och skärm naturligtvis förutsättningar för vad som tas upp och hur innehållet utformas.⁶¹ De läroböcker jag undersöker ska ses i ljuset av det senmoderna samhällets förändringsprocesser, men också i ett vidare tidsmässigt perspektiv. Läroböcker är påverkade av traditioner och av olika intressen såsom ekonomiska, politiska och pedagogiska.

Spår av äldre skolformer och traditioner

Tendensen inom utbildningsväsendets domäner har varit att det tar lång tid innan samhälleliga förändringsprocesser gör sig påminda. På 1950-talet visade Karin Tarschys att skolans verksamhet förändras långsamt. Exempelvis kommer strömningar i skoldebatten under perioden 1810–1830 in i stadgor först på 1850-talet och präglar inte undervisningen förrän under 1860–70-talen.⁶²

Flera senare undersökningar bekräftar den tröghet som tycks prägla skolan när det gäller att ta till sig nyheter. Bengt-Göran Martinssons studie av studentuppsatser från perioden 1865–1968 pekar på detta. Han finner tre olika litterära förhållningssätt under perioden: det idealistiska, det historisk-empiriska och det psykologisk-symboliska.⁶³ Martinssons material uppvisar tydliga tidsmässiga förskjutningar mellan de litterära strömningarnas uppkomst och när de syns i uppsatserna. Han drar också slutsatsen att det tar lång tid innan nya samhälleliga diskussioner, reformer och läroplaner påverkar undervisningens innehåll och form.⁶⁴

Lars Brink drar samma slutsatser som Tarschys och Martinsson. Han finner att 1900-talslitteraturen ges lite utrymme i antologier och litteraturhistorier under den första hälften av 1900-talet. Det är istället den tidigare 1800-talslitteraturen och främst romantiken som

⁶¹ Jfr Per-Olof Erixon, ”Svenskämnets sociodigitala klassrum”. I: Per-Olof Erixon (red), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*, Lund, 2014, s. 225.

⁶² Karin Tarschys, *Svenska språket och litteraturen: En studie över modersmålsundervisningen i högre skolor*, Diss. Stockholm, 1955, s. 282–284.

⁶³ Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, Diss. Linköping, 1989, s. 59–60.

⁶⁴ *Ibid.* s. 170–177.

betonas.⁶⁵ Samtida litteratur har således svårt att ta sig in i läromedel i början av 1900-talet. Enligt Annica Danielsson dröjer det ända fram till 1970-talet innan antologier börjar fokusera på samtida 1900-talslitteratur.⁶⁶ Detta blir också mönsterbildande för senare antologier, med följden att texterna byts ut allt oftare. Hon tolkar detta som att det finns en vilja hos antologiredaktörerna att anpassa urvalet efter massmarknadens villkor.⁶⁷ Av tradition har det dock tagit lång tid innan samhällsliga förändringar återspeglas i skolans verksamhet och det har funnits en tendens att samtida litteratur får en undanskymd plats i läromedel.⁶⁸

Spår av äldre skolformer och deras traditioner kan alltså dröja sig kvar. Ytterligare ett exempel på det är uppdelningen mellan språk och litteratur. Längre var undervisning i svenska lika med språkundervisning. Först i läroverksstadgorna 1856 och 1859 fick undervisning i svensk litteratur en fast plats i kursplanerna.⁶⁹ Undervisning i språk och undervisning i litteratur har således olika historia. Detta återspeglas fortfarande i dagens läromedel. Vanligt är att ett läromedel i svenska för gymnasiet utgörs av läroböcker som antingen fokuserar på svenskämnets språkliga del eller på litteratur. Ofta innehåller ett läromedel tre separata delar: en som handlar om litteratur, en som fokuserar på litteraturläsning och en språkligt orienterad del, det vill säga vad som brukar benämnas en litteraturhistoria, en litteraturantologi och en språkbok. I 2000-talets styrdokument för gymnasieskolan, *Gy 2011*, indelas också alltjämt svenskämnet i språk och litteratur. Inte minst vittnar den inledande meningen i ämnesplanen

⁶⁵ Brink, 1992, s. 279–280. Se även Lars Brink, ”Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905–45”. I: Gun Malmgren och Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling: Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*, Lund, 1991, s. 194–195. Det är en inte alltför världsfrånvärd romantik, idealrealism och nittioalets nationalromantik som favoriserar i läromedel under perioden 1905–1945, s. 195.

⁶⁶ Danielsson, 1988, s. 256.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ En studie som dock pekar i motsatt riktning är Janne Holmén’s undersökning av hur känsliga läroböcker är för förändringar i det politiska klimatet. Han undersöker om och hur Norges, Sveriges och Finlands olika utrikespolitik under kalla kriget lämnar avtryck i respektive länders läroböcker när det gäller bilden av USA och Sovjetunionen. Holmén’s resultat pekar på att läroböcker är känsliga för politiska förändringar och snabbt anpassar sig efter rådande politisk korrekthet. Se Janne Holmén, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Diss. Uppsala, 2006.

⁶⁹ Jan Thavenius, ”Modersmålet – redskap eller bildningsmedel?”. I: Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*, Lund, 1999b, s. 21–34. Se även Ullström, 2009, s. 120. Det är också i mitten på 1800-talet som det blir standard med två läroböcker, en litteraturhistoria och en antologi.

för svenska om detta: ”Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur.”⁷⁰

Mot bakgrund av att dagens samhälle präglas av en snabb förändringsprocess inom många områden uppkommer frågan om inte dagens skola ändå är mer benägen att anpassa sig till nya förhållanden i samhället. Kan man finna spår av en bakomliggande vilja att anpassa innehållet i mitt undersökta läromedel efter dagens samhällsliga förändringar? Finns det en tendens, som i 1970-talets läromedel, att i högre grad betona samtida texter? Finns det spår av traditioner som dröjer sig kvar? Det är frågor som jag kommer att diskutera.

Modelläsare – en utgångspunkt

Roger Säljö menar att läroboksgenren är intressant eftersom den säger något om hur kunskapsförmedling och tillägnande av kunskap sker i en institutionaliserad lärmiljö och för att den skapar villkoren för lärande.⁷¹ Han lyfter fram att: ”Läroboken innebär ett tillrättaläggande av innehåll för en tänkt läsare och denna anpassning sker i enlighet med en viss föreställning om vad lärande innebär.”⁷² En utgångspunkt i min studie är just detta att en lärobok är anpassad till en tänkt läsare. Med andra ord har en lärobok vissa förväntningar på sin läsare. Med hjälp av Umberto Ecos *modelläsarbegrepp*,⁷³ som fungerar som ett både teoretiskt och metodiskt verktyg försöker jag urskilja vilka förväntningar som förmedlas och vilka slags ideala läsare som förutsätts i ett läromedel i svenska för gymnasiets yrkesinriktade program. I min undersökning står således *receptionsförutsättningar* i fokus.

Receptionsforskningens teoririktningar kan delas in i externa och interna teorier.⁷⁴ De externa teorierna intresserar sig för den faktiska eller den situationsbestämda receptionen och studerar den historisk-empiriska läsaren medan de interna teoririktningarna fokuserar på receptionsförutsättningarna och ser på läsaren som en abstrakt in-

⁷⁰ Gy 2011, s. 160.

⁷¹ Roger Säljö, *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm, 2010, s. 217–219. Säljö talar om att ge och ta mening.

⁷² Säljö, 2010, s. 217.

⁷³ Umberto Eco, ”Modelläsaren”, (1979). I: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.), *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*, Lund, 2008.

⁷⁴ Finn Frandsen, *Umberto Eco og semiotikken*, Århus, 2000, s. 92–94.

stans eller roll. Ecos teori om *modellläsaren* kan föras till de senare. Eco utgår från att läsarens medverkan, det vill säga att läsaren tolkar texten, är en förutsättning för att en text ska kunna aktualiseras.⁷⁵ Läsaren betraktas således som en medskapare av texten. Därför måste en författare, när han/hon planerar och utformar sin text, föreställa sig och gå i dialog med en tänkt idealisk läsare, en hypotetisk läsare, och respons från denne. Författaren måste förutsätta aspekter såsom vilka intressen, kunskaper och förmågor läsaren har. Detta lämnar avtryck i texten, en modellläsare, som ska betraktas som en abstrakt instans som bara finns i texten. Modellläsaren blir således inskriven eller inkodad i texten.

Eco talar om att en författare måste organisera en textstrategi. Författaren måste göra en sannolikhetskalkyl och anta att ”summan av de kompetenser han refererar till är den samma som den hans läsare refererar till”.⁷⁶ Med andra ord måste författaren föreställa sig en modellläsare som är kapabel att bidra till aktualiseringen av texten genom att göra samma drag som författaren gjorde när han/hon skapade texten. En textstrategi blir i det här sammanhanget summan av de komponenter som författaren väljer att aktivera och som han förutsätter att den tänkta läsaren också kan relatera till. Sådana komponenter är många och kan till exempel vara val av språk (svenska, engelska etc.), grad av språklig svårighet, mängd av hänsyftningar (såsom att införa speciella allusioner i texten, som får gemensamma betydelsegrunder – konnotationer), ordval (*blomma* gör fler tolkningar möjliga än exempelvis *tussilago*), encyklopedisk kunskap (läsaren förutsätts ha en viss kunskap om världen et cetera) och associationsförmåga (läsarens förmåga att exempelvis relatera till tillbakasyftningar). Genom att förutsätta en tänkt idealisk läsare skapar författaren på sätt och vis en egen läsare, en modellläsare. Det betyder också att en text har vissa förväntningar på sin läsare.

Modellläsaren ska inte förväxlas med en empirisk läsare. Mellan dem gör Eco en tydlig distinktion:

The model reader of a story is not the empirical reader. The empirical reader is you, me, anyone, when we read a text. Empirical readers can

⁷⁵ Eco, 2008 (1979), s. 124.

⁷⁶ Ibid. s. 125.

read in many ways, and there is no law that tells them how to read, because they often use the text as a container for their own passions, which may come from outside the text or which the text may arouse by chance.⁷⁷

Eco hävdar också att texter genomsyras av det icke-sagda, som kan liknas vid tomrum som måste fyllas ut av en aktiv och medveten läsare och som genom sin tolkning realiserar texten. Således förutsätter text och läsare varandra. Med denna dialogiskt orienterade utgångspunkt ansluter sig Eco till Wolfgang Iser tankar om att texter är fulla av luckor/tomrum (*Leerstellen*), som stimulerar läsarens fantasi. För Iser är tomrum utelämnanden. Läsaren måste *läsa mellan raderna* för att få en bild av texten och för att kunna förstå textens mening, det vill säga att tolka texten. När läsaren försöker fylla ut tomrummen blir denne något av en medförfattare i en dynamisk verksamhet. Eftersom alla läsare kommer till texten med olika erfarenheter och föreställningar blir texten till först vid läsningen:

In the same way, two people gazing at the night sky may both be looking at the same collection of stars, but one will see the image of a plough, and the other will make out a dipper. The 'stars' in a literary text are fixed; the lines that join them are variable. The author of the text may, of course, exert plenty of influence on the reader's imagination—he has the whole panoply of narrative techniques at his disposal—but no author worth his salt will ever attempt to set the *whole* picture before his reader's eyes. If he does, he will very quickly lose his reader, for it is only by activating the reader's imagination that the author can hope to involve him and so realize the intentions of his text.⁷⁸

Iser intresserar sig för *mötet* mellan läsare och text. Han fokuserar på relationen mellan text och läsare och förutsätter att det finns en dialog mellan läsare och text. Först när texten läses får den liv och mening. Läsaren blir på så sätt en medskapare av texten. I texten finns en *implicit läsare* (*implied reader*), en tänkt läsare, som kan liknas vid en struktur som styr läsningen i en viss riktning, det vill säga som hjälper läsaren att tolka texten:

⁷⁷ Umberto Eco, *Six Walks in the Fictional Woods*, Cambridge, Massachusetts, 1998, s. 8.

⁷⁸ Wolfgang Iser, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore and London, 1978b, s. 282.

This active participation is fundamental to the novel; the title of the present collection sums it up with the term 'implied reader'. This term incorporates both the prestructuring of the potential meaning by the text, and the reader's actualization of this potential through the reading process. It refers to the active nature of this process—which will vary historically from one age to another—and not to a typology of possible readers.⁷⁹

Det finns således stora likheter mellan Ecos modelläsare och Iser's implicita läsare, men hos Iser står den implicita läsaren för någonting mer än textstrukturen då den faktiska eller verkliga läsarens tolkning involveras i begreppet. I *The Act of Reading* markerar dock Iser, som Eco gör, en åtskillnad mellan en implicit läsare och en faktisk läsare:

Consequently, the implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader.⁸⁰

Eco och Iser menar båda att en faktisk, eller empirisk, läsare kan tolka texten på många olika sätt. Iser intresserar sig dock mer för den (faktiska) läsaren än vad Eco gör eftersom Iser fokuserar mer på själva läsakten, i vilken han menar att mötet mellan text och läsare sker. Eco inriktar sig mer på texten och dess inneboende egenskaper och hur de förbinds med varandra. I sin teoribildning utgår Iser från skönlitterära verk. Så gör även Eco, men han inkluderar även andra slags texter i sina resonemang:

In this sense I would speak of model readers not only for texts that are open to multiple points of view but also for those that foresee a very obedient reader. In other words, there is a model reader not only for *Finnegans Wake* but also for a railway time-table, and the texts expect a different kind of cooperation from each of them.⁸¹

Enligt Eco finns det en modelläsare i alla texter, såsom i en tåg-tidtabell, och alltså inte endast i skönlitterära verk.⁸² Ett exempel på att Ecos teori om modelläsaren används för att undersöka andra texter

⁷⁹ Ibid. Förord, s. xii.

⁸⁰ Iser, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, London, 1978a, s. 34.

⁸¹ Eco, 1998, s. 16.

⁸² Här bör noteras att en tåg-tidtabell kan vara skriven av fler än en person. Det kan för övrigt en skönlitterär bok också vara oavsett om det anges eller inte. Jag drar slutsatsen att Ecos modelläsare även är applicerbar på texter med fler än en faktisk författare, vilket inte är ovanligt när det gäller läroböcker. De är t.ex. i högre eller lägre grad påverkade av en redaktör.

än skönlitterära är Anders Björkvalls avhandling, *Svensk reklam och dess modellläsare*.⁸³ Björkvalls undersökning är inriktad på att det finns en inbyggd läsare, en modellläsare, i reklamtexter. Ett annat exempel på hur Ecos teori om modellläsaren används för att analysera icke-skönlitterära texter är Andreas Nords avhandling, *Trädgårdsboken som text 1643–2005*.⁸⁴ Nord använder begreppet modellläsare i syfte att visa vilken eller vilka läsarroller och läsaridentiteter, som olika trädgårdshandböcker erbjuder.

Det finns också undersökningar av läromedel där Ecos modellläsare används som analysredskap. I en artikel, ”Skolans blick – världen som text”, utgår Staffan Selander från Ecos modellläsarbegrepp när han jämför två traditionella läromedelstexter med två andra samtida texter.⁸⁵ Selander kommer fram till att olika sätt att formge ett innehåll, utforma text- och bildstrategier och skriva in en modellläsare betyder något för det som texten erbjuder sin läsare och att det i en läromedelstext finns en föreställning om att modellläsaren ska kunna göra något med texten och kunna veta eller göra något nytt med hjälp av texten.⁸⁶

Ytterligare ett exempel på att Ecos modellläsarbegrepp används i läromedelsanalyser är Susanne V. Knudsen's undersökning av hur samer framställs i en norsk lärobok. Hon utgår från att lärobokstexter konstruerar en ”model-läsare eller en model-elev” och att det kan finnas flera inskrivna modellelever i en lärobok.⁸⁷ När hon analyserar hur samerna skildras i en litteraturhistoria menar hon att det går att tala om minst två modellelever.⁸⁸ Knudsen och andra forskare verksamma i Norge verkar vara ha tagit starkt intryck av Johan L. Tønnesson, som förespråkar hållningen att en text kan rymma

⁸³ Anders Björkvall, *Svensk reklam och dess modellläsare*, Diss. Stockholm, 2003.

⁸⁴ Andreas Nord, *Trädgårdsboken som text 1643–2005*, Diss. Stockholm, 2008.

⁸⁵ Selander, 2003c, s. 95–108.

⁸⁶ Ibid. s. 106–107. Selander kopplar också begreppet modellläsare till, vad han benämner, en *modell-användare* i samband med att han berör dataspel, vilket han definierar som en text. Således verkar de båda begreppen ses som synonyma.

⁸⁷ Knudsen, 2008, s. 78.

⁸⁸ Susanne V. Knudsen, ”Intersektionalitet – teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog”. I: Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjælbred, & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Oslo, 2007, s. 49–66.

flera modelläsare.⁸⁹ Tønnesson menar att villkoren har förändrats sedan modelläsarbegreppet myntades:

On the other hand, with today's insights into intertextuality, multivocality and perhaps even polyphony in academic discourse,¹⁹ I will regard it as being too reductive to declare one single *reading* [min kursivering] to be the appropriate one for a given text. A textbook in secondary school, for instance, has to be actualised both by the teacher and the student – and even for more than one type of student. This implies, I think, that more than one Model Reader has to be constructed in a potentially well-functioning textbook, according to our preliminary definition of this concept.⁹⁰

Det Tønnesson lyfter fram ovan är att läsningen av en text kan se olika ut. Tønnessons argumentation för att det kan finnas flera modelläsare i en text tar således snarare avstamp i en *faktisk läsning* och i att en text kan *användas* på olika sätt än i att en text förutsätter sin läsare – som alltså enligt Eco företräds av en modelläsare, det vill säga en instans inskriven i texten som representerar de val och strategier som påverkat textens utformning.

Vidare menar Tønnesson att det är möjligt att tala om flera modelläsare i en lärobok eftersom den måste aktualiseras både av elever och av lärare. Min invändning är att *hur* en lärobok används, inte ska sammanblandas med den läsare som den förutser eller kräver.⁹¹ När en lärare använder en lärobok så sker dessutom en läsning som utgår från en elevs perspektiv. Detta gäller för övrigt exempelvis också en

⁸⁹ Under rubriken ”Modelleseren er ingen leser, og det er flere av dem” hävdar Tønnesson att det är vanligt att forskare som utgår från modelläsarbegreppet laborerar med flera modelläsare i en text och att pedagogiska texter oftast innehåller både en lärar- och en elevmodelläsare. Se Johan L. Tønnesson, ”Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori”. I: Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken, *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*, Kristiansand, 2010, s. 177. Se även Tønnesson i följande två referenser: 1) Johan L. Tønnesson, ”Model Readers and other textual strategies in Norwegian historian Professor Finn Olstad's paper ”New perspectives on the rise and fall of the working class””. I: Kjersti Fløttum & François Rastier (red.), *Academic discourse Multidisciplinary approaches*. Oslo, 2003, 158–180. 2) Johan L. Tønnesson, *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon : Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*, Diss. Oslo, 2004, s. 100–135. Ytterligare en forskare som, visserligen med en viss skepsis och utifrån en delvis annan synvinkel, talar om flera modelläsare i en text är Bente Aamotsbakken. Se Bente Aamotsbakken, ”The relation between the model reader/-s and the authentic reader/-s. The possibilities for identification when reading curricular texts”. I: Éric Bruillard m.fl. (red.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*, Utrecht, 2006. <https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf> [2016-07-31].

⁹⁰ Tønnesson, 2003, s. 165. För ett längre resonemang om detta se Johan L. Tønnesson, *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon : nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*, Diss. Oslo, 2004, s. 123. I avhandlingen förs en längre diskussion om modelläsarbegreppet, s. 100–135.

⁹¹ Jfr Eco, 2008 (1979), s. 123–127.

förälders läsning av en lärobok i samband med att en elev utför hemuppgifter med hjälp av en lärobok. Som visats ovan är Eco också mycket tydlig med att göra en skarp åtskillnad mellan den empiriska läsaren och modelläsaren. Han skiljer således på bruket av en text och tolkningen av den och betonar också att en faktisk läsare måste bestämma sig för hur texten ska användas. I ett tillspetsat exempel tar han upp att det är fullt möjligt – och tillåtet – att läsa Kafkas *Processen* som en kriminalroman, men att det textuellt får ett mycket olyckligt resultat och tillägger: ”Man skulle lika gärna kunna använda bokens sidor till att rulla marijuanacigaretter med; det skulle man få ut mer av.”⁹² Det är sålunda viktigt att göra en åtskillnad mellan de faktiska personer som använder en text och den läsare som texten förutsätter, modelläsaren. Vidare betonar också Eco att många texter ”gör det uppenbart *vem* [min kursivering] deras Modelläsare är” genom att de ”*apertis verbis*”, det vill säga explicit i ord, förutser sin modelläsare och dess kompetens.⁹³

Till skillnad från Tønnesson väljer jag således att bara tala om *en enda* modelläsare i en lärobok eftersom jag betraktar modelläsarbegreppet som en syntes av de val som har gjorts i utformandet av den. Detta innebär dock inte att modelläsaren är utan motsägelser eftersom en modelläsare kan vara komplext sammansatt. En lärobok kan konstruera olika roller för modelläsaren. En modelläsare kan framträda på olika sätt, till exempel genom att tillhöra en viss nation, kultur, etnicitet, kön, vara i en viss ålder, ha eller sakna vissa kunskaper och förmågor, ha en viss åsikt och ett speciellt intresse. När allt läggs samman framträder något annat.

Viktigt att poängtera är också att jag betraktar en lärobok som en text och som en helhet – *ett verk*.⁹⁴ Ett verk kan till exempel vara en roman, en flora, en faktabok innehållande artiklar av olika författare och som en eller flera redaktörer står bakom – eller en lärobok. En lärobok innehåller ofta utdrag skrivna av olika författare, men innehållet har valts och organiserats av någon, eller snarare av flera personer (författare, redaktör et cetera). Min utgångspunkt är att oavsett

⁹² Ibid. s. 131.

⁹³ Ibid. s. 125–126.

⁹⁴ *Verk* är också en sammanfattande benämning för sådana prestationer som åtnjuter upphovsrätt. *Nationalencyklopedin*, verk < <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/verk> > [2014-11-20].

om en eller flera författare står bakom ett verk finns *en* modelläsare inskriven i det. För övrigt är det också möjligt att ett verk, exempelvis en skönlitterär bok, som utges för att vara skriven av *en enda* författare i själva verket är skriven av flera personer (och under inflytande av redaktör et cetera). Poängen är att ett verks innehåll och organisation är påverkat av vissa bakomliggande val och med tanke på en tänkt läsare – oavsett om en eller flera författare står bakom verket.

Flera författare kan således stå bakom ett verk. Det gäller i allra högsta grad läroböcker. Dessutom är utgivningen av dem en komplex process påverkad av läromedelsförfattare, läromedelsutvecklare, redaktörer, et cetera.⁹⁵ I den här studien är det dock inte författaren eller författarna som står i centrum utan läroböckernas modelläsare. I fokus står det innehåll som handlar om litteratur, litteraturläsning och om bearbetning av det lästa, det vill säga ett urval av litteratur och uppgifter till detta urval, som kan jämföras med traditionella litteraturantologier för skolbruk.⁹⁶ Det är utifrån det materialet som jag försöker finna modelläsaren i de olika läroböckerna, det vill säga den idealiska läsare som de olika läroböckerna förutsätter.

Tillvägagångssätt

Grundläggande i Ecos teori om modelläsaren är att det, i en text, finns avtryck eller spår av de val och strategier som ligger till grund för att texten har fått det innehåll och den form som den har. Jag använder modelläsbegreppet under forskningsprocessen för att få hjälp att utforska och påminnas om att det finns bakomliggande val som ligger till grund för läroböckernas innehåll och organisation.

⁹⁵ David Whitling & Malin Kågerman Hansén, ”Sedan är det väl bara att trycka?”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 87–114. Se även Caroline Graeske, ””Gy 2011-säkrad”? – Förlag och författare om fiktionernas funktioner i svenskämnet”. I: Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), *Läsning*, 2013a, s. 56–72. Graeskes studie visar också att många personer är involverade när ett läromedel utformas.

⁹⁶ Brink, 1992, s. 196–197 och s. 317. Äldre litteraturantologier från 1900-talets första hälft presenterar ett urval av texter inom epik, lyrik och dramatik. Fr.o.m. mitten av 1900-talet börjar det bli allt mer vanligt med uppgifter som syftar till att bearbeta läroböckernas litteratururval. Exempel på äldre litteraturantologier som ingår i Brinks studie är Richard Steffens, *Översikt av svenska litteraturen på grundvalen av Bjursten-Friesens läsebok I–V*, Stockholm, 1906–1908. Ett exempel på en yngre litteraturantologi från 2000-talet är: Svante Skoglund, *Svenska timmar: antologin*, Malmö, 2012a.

En utgångspunkt är att läroböcker är värdeförmedlare eller som Klas-Göran Karlsson uttrycker det:

I läroboken talar ett samhälle eller en statsmakt om vilken kunskap och vilka värderingar som är värda att förmedla vidare till och inympa i ett uppväxande släkte. Outtalat skvallrar samma lärobok då även om vad som inte anses angeläget att lära ut.⁹⁷

Läroböcker kan med andra ord sägas spegla olika samhälleliga intressen. Citatet ovan antyder också att det är viktigt att undersöka både vad som förmedlas och vad som inte förmedlas i läroböcker. Andra centrala aspekter som kan läggas till är hur och varför en lärobok styr meningsskapande på ett visst sätt. Jag förutsätter att läroböcker förmedlar normer och synsätt men också vad som räknas som kunskap och att syn på kunskap påverkar sättet att se på ämnet svenska. Vidare utgår jag från att val av litteratur och utformning av uppgifter till litteratur säger något om en bakomliggande litteratursyn, vilken i sin tur är nära förbunden med kunskaps- och ämnessyn. Jag utgår från att läroböcker förmedlar olika kunskaps-, ämnes- och litteratursyner och att dessa aspekter säger något väsentligt om modellläsaren och den läsare som läroböckerna förutsätter.

Begreppen kunskaps-, ämnes- och litteratursyn kan ses som vida begrepp. Magnus Persson lyfter fram begreppet litteratursyn som ”ett förvånansvärt öppet och underteoretiserat begrepp”, inte minst med tanke på att det används frekvent, men också med tanke på att det finns många studier som kartlägger och behandlar förhållnings-sätt till litteratur utan att begreppet används explicit.⁹⁸ Det finns sålunda många olika sätt att komma åt en litteratursyn. Persson menar dock att idealt sett ska en litteratursyn kunna förhålla sig till och ge svar på fyra frågor: *Vad* ska läsas? *Hur* ska man läsa? *Varför* ska man läsa? och *Vem* ska läsa?⁹⁹ Frågorna är exempel på grundläggande didaktiska frågor, vilket gör dem relevanta för avhandlingens svensksdidaktiska perspektiv. Jag väljer att närma mig mitt material genom att använda begreppet litteratursyn på det sätt Persson före-

⁹⁷ Karlsson, 2011, s. 49.

⁹⁸ Magnus Persson, ”Litteratursyner på svenska folkbibliotek. Självklarhet, ambivalens och mångfald”, i Maria Ehrenberg, Magnus Persson & Cinna Svensson (red), *Syner på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek*, Halmstad 2013, s. 10–11.

⁹⁹ Ibid. s. 14.

slår, vilket jag även överför till begreppen kunskaps- och ämnessyn. Som en grund för undersökningen ligger alltså frågor om vad som räknas som kunskap, hur och varför den ska tillägnas, vilket hör nära samman med ämnessyn. Begreppet ämnessyn syftar på föreställningar om hur svenskämnets innehåll ska organiseras för vissa elevgrupper och varför, det vill säga vilka förutsättningar som svenskundervisningen vilar på.¹⁰⁰

Jag menar att de tre begreppens tolkningsbredd är någonting positivt och att de tillsammans bildar underlag för en mångfacetterad beskrivning och diskussion av läromedlet. Som underlag används teorier, begrepp och andra studier som anknyter till kunskaps-, ämnes- och litteratursyn. Dessa presenteras närmare i direkt anslutning till analysen.

För att besvara de övergripande forskningsfrågorna, om hur ett läromedel i svenska för yrkesinriktade gymnasieprogram förändras i samband med att det revideras för att anpassas till en ny läroplan och om vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner som förmedlas i läromedlets läroböcker och vad det säger om deras modelläsare, väljer jag att också beskriva och analysera läroböckernas texturval och uppgiftsmaterial ur fyra olika perspektiv:

- *Ett genreperspektiv*
- *Ett litteraturhistoriskt perspektiv*
- *Ett globalt perspektiv*
- *Ett genusperspektiv*

Genreperspektivet handlar om vilka olika slags texter som läroböckerna presenterar och om hur begreppet genre behandlas. Det *litteraturhistoriska perspektivet* berör läroböckernas litteraturhistoriska urval, de tidsperioder och författare som är företrädna och om bearbetning av det litteraturhistoriska urvalet. I vilken omfattning och hur olika geografiska områden, nationer, kulturer och etniciteter representeras är utgångspunkten i det *globala perspektivet* och slutligen innefattar ett

¹⁰⁰ Jfr Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund, 1996, s. 86–87. Malmgren drar paralleller till internationell forskning som talar om paradigm, det vill säga något som betecknar en förebild, något som hör ihop. En sammanhängande uppfattning om ämnets innehåll och form kan således likställas med ämnessyn eller ämnesuppfattning.

genusperspektiv fördelningen mellan manliga och kvinnliga författare och på vilket sätt de blir representerade. Valet av de fyra perspektiven har sin grund i en strävan att betrakta läroböckerna ur olika synvinklar för att få ett helhetsgrepp om deras innehåll.

Jag gör en kritisk närläsning av läroböckerna.¹⁰¹ Här är omläsningar viktiga och även detaljer såsom ord, funktioner och konnotationer studeras i syfte att förstå mening och underbyggda strukturer. En kritisk närläsning kan aldrig vara helt objektiv eftersom lärsarens val av ämne och perspektiv påverkar sättet att uppfatta. Med andra ord finns en normativ dimension närvarande. Betonas ska att den normativa dimensionen inte innebär att det är fråga om en normativ undersökning. Studien är främst kvalitativ, men kvantitativt beräknar jag fördelning mellan olika genrer, antal sidor och antal texter författade av män respektive kvinnor, och antal sidor och antal texter som representerar olika tidsepoker och olika geografiska områden. De fyra perspektiven behandlas närmare i samband med att jag redovisar mina resultat. Noteras ska också att jag väljer att behandla de fyra perspektiven i alla kapitel.

En viktig fråga är hur textmassan ska bearbetas. Olika böckers sidor är helt enkelt olika stora, har olika *typrum* och inslag av bilder skiftar, vilket påverkar hur utrymmet fylls.¹⁰² Vidare utgår olika forskare från olika beräkningsgrunder. Många väljer dock att utgå från måttenheten hel- eller halvsidor.¹⁰³

Jag väljer att tillämpa tiodecimaler, det vill säga att jag delar in varje sida i läroböckerna i tio vertikala delar. Vidare låter jag författar- och textpresentationer ingå i textsidor, det vill säga de sidor som utgör läroböckernas texturval.¹⁰⁴ Text som utgörs av frågor och ar-

¹⁰¹ Denna är huvudsakligen inspirerad av: Eco, 1998, s. 1–16. Umberto Eco, *The Role of the Reader: The explorations in the Semiotics of Texts*; Bloomington, 1984 (1979), s. 7–40.

¹⁰² Begreppet ”typrum” går tillbaka på Brink och hänvisar till hur typerna disponerats på sidan. Se Brink, 1992, s. 194.

¹⁰³ Danielsson, 1988, verkar utgå från helsidor. B. Englund, 1997, och Brink, 1992, tillämpar hel- och halvsidor. Det gör också Graeske, 2013a. Christoffer Dahl använder hela sidor och tiondelssidor: Christoffer Dahl, *Ett annorlunda BRUS: Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*, Lic. Malmö, 2010. Christoffer Dahl, *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*, Diss. Göteborg, 2015.

¹⁰⁴ Termen textsidor används för att markera att det rör sig om läroböckernas texturval, d.v.s. sidor som kan sägas motsvara litteratur i traditionella litteraturantologier för skolbruk. När detta framgår tydligt används även termerna sida/sidor. De författar- och textpresentationer som finns i direkt anslutning till delar av texturvalet är ofta mycket korta och påverkar det totala antalet sidor marginellt. Till textsidor för jag även några texter som introducerar en litterär epok när den finns ovan och i direkt anslutning till delar av texturvalet.

betsuppgifter till texturvalet, det vill säga läroböckernas uppgifts-material, beräknas separat. Sidor som utgörs av presentationer av kapitel och separata avsnitt som handlar om litterära epoker beräknas också för sig och ses inte som delar av läroböckernas texturval eller uppgifts-material. När antal textsidor beräknas inkluderas bilder som finns i eller i direkt anslutning till textsidorna och som alltså korresponderar med skriven text.¹⁰⁵ Med andra ord betraktas bilder som en integrerad del i texten. Jag gör dock inga ingående analyser av läroböckernas bilder.

Som visats i avsnittet ”Spår av äldre skolformer och traditioner” ovan kan spår av äldre skolformer och deras traditioner dröja sig kvar under lång tid. Ett exempel är uppdelningen mellan språk och litteratur, vilket går att skönja i såväl styrdokument som i läromedel. Uppdelningen mellan språk och litteratur kan diskuteras då svenskämnet även innehåller andra viktiga moment, såsom muntlig och skriftlig kommunikation med hjälp av olika medier och att lyssna. Dessutom är språk och litteratur, liksom svenskämnets övriga delar, intimt förbundna med varandra. Att dela upp svenskämnet i olika delar kan emellertid fylla en funktion då det blir möjligt att belysa specifika ämnesperspektiv på djupet, vilket också förekommer inom svenskdidaktisk forskning.¹⁰⁶ Det ligger också i lärobokens natur att helheter styckas upp i delar då dess innehåll är anpassat efter en viss föreställning om vad hur och varför som något ska läras.¹⁰⁷

Jag väljer att dela in stoffet i det läromedel jag undersöker i två olika slag av material. Det ena är ett, vad jag benämner, *språkinriktat*

¹⁰⁵ *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska. I den äldre läroplanen, *Lpf 94*, talas det explicit om ett *vidgat textbegrepp*, d.v.s. att även talade texter och bilder betraktas som text. <<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=8&skolform=21&sprak=sv&tid=SV>> [2010-01-12]. Se under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. I den senare läroplanen, *Gy 2011*, är begreppet inte med, men Skolverket poängterar att multimediala texter, som t.ex. bild och ljud betraktas som text. Se Skolverket. Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*. <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasicutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve&lang=sv>> [2014-01-31]. Se under rubriken ”Begrepp i ämnets syfte och mål” och underrubriken ”Text”.

¹⁰⁶ Exempel på SMDI-forskning från 2000-talet, som fokuserar på en specifik del av svenskämnet är: Kent Adelman, *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*, Diss. Malmö, 2002. Birgitta Bommarco, *Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö, 2006 (lyssna). Stefan Lundström, *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Diss. Umeå, 2007 (litteratururval). Suzanne Parmenius Swärd, *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*, Diss. Malmö, 2008 (skriva). Cecilia Olsson Jers, *Klassrummet som muntlig arena: Att bygga och etablera ethos*, Diss. Malmö, 2010 (tala). Pernilla Andersson Varga, *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*, Diss. Göteborg, 2014 (skriva).

¹⁰⁷ Jfr Säljö, 2010, s. 217.

faktamaterial. Det innehåller informera­nde texter/faktatexter och uppgifter som till exempel handlar om ordkunskap, stavning, skrivregler, grammatik och studieteknik. Det andra utgörs av, vad jag be­nämner, ett *texturval* med *uppgiftsmaterial*, det vill säga en samling tex­ter som det finns studiefrågor och uppgifter till. I min studie är det texturval med uppgiftsmaterial som står i fokus, det vill säga ett in­nehåll som handlar om litteratur, om litteraturläsning och om att be­arbeta det lästa, alltså ett stoff motsvarande det traditionella litteratu­rantologier för skolbruk tar upp. Det material, som ingår i avhand­lingens undersökning redovisas i nästkommande avsnitt, ”Material”.

Material

I avhandlingen undersöks ett läromedel i svenska för 2000-talets yr­kesinriktade gymnasieprogram. Det började ges ut av Gleerups för­lag i början av 2000-talet, under den då gällande läroplanen *Lpf 94*. I samband med införandet av en ny läroplan, *Gy 2011*, reviderades delar av läromedlet. I läromedlet finns två olika typer av läroböcker:

- 1) *Blickpunktsserien*, så kallade programanknytningsböcker som var och en riktar sig till ett specifikt yrkesinriktat program.¹⁰⁸ När de ges ut i början av 2000-talet är de enda i sitt slag. Vid den här tiden är Gleerups det enda av Sveriges ledande läro­medelsförlag som lanserar läroböcker i svenska som endast riktas mot ett enda yrkesinriktat program.¹⁰⁹ *Blickpunktsserien* revideras inte inför *Gy 2011*, men fortsätter att ingå i förlagets utbud efter införandet av den nya läroplanen.¹¹⁰ De finns för programmen Barn- och fritid, Bygg, El, Fordon, Hotell- och restaurang och Omvårdnad:

¹⁰⁸ Förlaget kallar dem *införningsböcker* men övergår till att benämna dem programanknytningsböcker, vilket förmodligen är en anpassning till olika läroplaner. Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/+product_category_id=1329> [2010-04-07].

¹⁰⁹ De fem svenska ledande läromedelsförlagen som säljer läroböcker i svenska för gymnasiet är Gleerups, Liber, Natur och Kultur, Sanoma Utbildning och Studentlitteratur.

¹¹⁰ Läroboken för programmet Hotell- och restaurang utgår dock ur förlagets sortiment i samband med infö­randet av *Gy 2011*. Ännu ett år efter det finns de övriga fem *Blickpunktsböckerna* kvar. Gleerups hemsida. <http://webbshop.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/bra_svenska/blickpunkt_omvardnad.ecp?product_category_id=1329&groupdetail=true&PositionId=15> [2012-10-29].

- *Blickpunkt barn och fritid* (2006)
- *Blickpunkt bygg* (2005)
- *Blickpunkt el* (2007)
- *Blickpunkt fordon* (2007)
- *Blickpunkt hotell och restaurang* (2007)
- *Blickpunkt omvårdnad* (2007)

2) Serien *Bra Svenska*, basböcker/grundböcker, som också kallas allt-i-ett-böcker.¹¹¹ De riktar sig till alla yrkesinriktade gymnasieprogram och utges för att täcka en hel kurs i svenska:

- *Bra Svenska A* (2004)
- *Bra Svenska B* (2005)
- *Bra Svenska 1* (2012)
- *Bra Svenska 1: Elevwebb* (2012)

I samband med införandet av *Gy 2011* revideras de två basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, som sägs vara heltäckande för två 100-poängskurser i svenska, enligt den äldre läroplanen *Lpf 94* och ges under år 2012 ut under titeln *Bra Svenska 1*.¹¹² Samtidigt kommer också en digital utgåva av läroboken.

Revideringen hänger samman med att de flesta yrkesinriktade programmen inte längre ger högskolebehörighet. För dem reduceras den obligatoriska svenskundervisningen till hälften mot tidigare, till 100-poängskursen Svenska 1. Kursen är obligatorisk för alla gymnasieprogram, det vill säga att alla elever läser samma kurs, men på de studieinriktade programmen finns ytterligare två obligatoriska kurser i svenska. Elever på yrkesinriktade program kan fortfarande läsa in högskolebehörighet.¹¹³

¹¹¹ På förlagets hemsida presenteras basböckerna/grundböckerna under huvudrubriken ”Svenska” och under rubriken ”Basläromedel”. De lanseras som kompletta kursböcker i svenska. Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/?produkt_category_id=1331&ew_15_cat_id=513&ew_15_p_id=48099&groupdetail=true> [2010-04-07]. Jag väljer att använda termen basböcker.

¹¹² Eva Hedencrona & Karin Smed-Gerdin, *Bra Svenska 1*, Malmö, 2012.

¹¹³ Skolverket, ”Grundläggande högskolebehörighet på yrkesprogrammen”, publicerad 2011-05-24. <<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/om-gymnasieskolan/grundlaggande-hogskolebehorighet-pa-yrkesprogrammen-1.130238>> [2012-11-22]. Förutsättningarna skiftar dock mellan olika program. På vissa yrkesprogram är det till exempel möjligt att välja kurser inom ramen för det individu-

I läromedlet ingår också lärarhandledningar till läroböckerna i serien *Bra Svenska*:

- *Bra Svenska A: Lärarpärm* (2004)¹¹⁴
- *Bra Svenska B: Lärarpärm* (2005)¹¹⁵
- *Bra Svenska 1: Lärarwebb* (2013)

Till de sex läroböckerna i *Blickpunktsserien*, de så kallade programanknytningsböckerna, finns inga lärarhandledningar.

Min indelning av läroböckernas material utgår från en traditionell och grov uppdelning av svenskämnets innehåll i två delar: språk och litteratur.¹¹⁶ Det är den senare delen som min studie fokuserar på. Alla programanknytningsböcker innehåller ett, vad jag benämner, texturval, en samling texter. Till dessa finns studiefrågor och arbetsuppgifter, ett uppgiftsmaterial. I *Blickpunktsseriens* programanknytningsböcker finns inget vad jag benämner språkinriktat faktamaterial. Basböckerna i serien *Bra Svenska* däremot innehåller både ett språkinriktat faktamaterial och ett texturval med uppgifter.

Enligt förlaget är det tänkt att en programanknytningsbok i *Blickpunktsserien* ska användas parallellt med en basbok i serien *Bra Svenska*.¹¹⁷ Av den anledningen väljer jag att benämna de båda läro-

ella valet och inom andra krävs ett utökad program. Det senare innebär att eleven måste läsa fler än de 2500 poäng, som krävs för att få gymnasieexamen.

¹¹⁴ I lärarhandledningen ges informationen att inläsningar av lärobokens alla skönlitterära texter och facktexter finns på en CD-skiva, som sägs vara ett komplement till läroboken för ”elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med invandrarbakgrund, med behov av stöd i svenska”. *Bra Svenska A: Lärarpärm*, under avsnittet ”Bra Svenska A – en introduktion”, s. 2. I samma avsnitt finns också information om en hemsida där det finns länkar till webb-platser. CD-skivan och hemsidan ingår inte i studien.

¹¹⁵ I lärarhandledningen ges informationen att inläsningar av lärobokens alla skönlitterära texter och facktexter finns på en CD-skiva, som sägs vara ett komplement till läroboken för ”elever med läs- och skrivsvårigheter och elever med invandrarbakgrund, med behov av stöd i svenska”. *Bra Svenska B: Lärarpärm*, under avsnittet ”Bra Svenska B – en introduktion”, s. 2. I samma avsnitt finns också information om en hemsida där det finns länkar till webb-platser. CD-skivan och hemsidan ingår inte i studien.

¹¹⁶ Som poängterats ovan under avsnittet ”Syfte och forskningsfrågor” kan den grova uppdelningen diskuteras då svenskämnet innehåller så mycket mer och då olika delar går in i varandra. Jag menar dock att indelningen kan fylla en funktion då det blir möjligt att belysa specifika ämnesperspektiv på djupet, vilket också förekommer inom svenskdidaktisk forskning.

¹¹⁷ Henric Arfwidsson, redaktör på Gleerups förlag, telefonsamtal, 2009-03-01. Arfwidsson står som redaktör för alla böcker i läromedlet med undantag av *Bra Svenska A*, *Bra Svenska 1* och *Blickpunkt bygg*. På frågan om vilka texter i basböckerna som är lämpliga att ersätta med texter från programanknytningsböckerna, svarar

boksserierna *ett* läromedel. De är alltså tänkta att användas tillsammans för att nå läroplanens uppsatta mål. Det är meningen att innehållet i en *Blickpunktsbok* ska kunna ersätta delar av innehållet i en basbok. Det språkinriktade faktamaterialet i en basbok kan dock inte bytas ut. Det är således inte meningen att till exempel ett utdrag ur en roman med uppgifter i en *Blickpunktsbok*, ska ersätta exempelvis en informativ faktatext om ordklasser med uppgifter i en basbok.¹¹⁸ Med andra ord är det tänkt att det innehåll i en basbok som motsvarar den del av svenskämnet som handlar om litteraturläsning är möjlig att ersätta med innehåll från en *Blickpunktsbok*. Vidare är läroböckerna i serien *Bra Svenska* och lärarhandledningarna till dem skrivna av samma författarduo, Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin. De står även bakom läroböckerna i *Blickpunktsserien*, med undantag av *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el*, vilka är författade av Kerstin Meyer respektive Cecilia Ryrstedt.¹¹⁹

Traditionella litteraturantologier för skolbruk brukar presentera ett urval av texter inom epik, lyrik och dramatik och uppgifter som syftar till att bearbeta läroböckernas litteratur. I det läromedel jag undersöker finns läroböcker som kan kategoriseras som litteraturantologier. I baksidestexter omnämns de som "textsamlingar".¹²⁰ Förutom epik, lyrik och dramatik presenterar de emellertid även sakprosa såsom recept och populärvetenskapliga artiklar, vilket inte är brukligt i traditionella litteraturantologier. Vidare innehåller läromedlet även basböcker.¹²¹ I dem finns ett innehåll motsvarande det som brukar återfinnas i en litteraturhistoria, i en litteraturantologi och i en språkbok i en och samma lärobok.

han att det inte spelar någon roll, men att de i första hand är tänkta att ersätta texter (med uppgifter) i *Bra Svenska A*.

¹¹⁸ Arfwidsson, telefonsamtal, 2011-06-01.

¹¹⁹ För utförligare källhänvisningar till läromedlets läroböcker och lärarhandledningar se nedan i "Litteraturförteckning" under rubriken "Läroböcker och lärarhandledningar".

¹²⁰ Baksidestexterna omnämner läroböckerna i *Blickpunktsserien* som textsamlingar.

¹²¹ Gleerups hemsida.

<http://webbshop.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/bra_svenska/bra_svenska.ecp?packagedetail=true&PositionId=15&product_category_id=1331> [2012-11-29].

I avsnittet som följer förskjuts intresset till olika studier om läromedel och till undersökningar som har relevans för den här avhandlingen.

Forskningsöversikt

Temat för forskningsgenomgången nedan är läromedelsstudier, framförallt sådana som handlar om läroböcker i en nordisk kontext.¹²² Forskning om läroböcker och andra läromedel kan beskrivas på olika sätt, men vanligen delas den in i tre kategorier eller forskningsansatser: ett *användarorienterat* som intresserar sig för hur läromedlet används i en faktisk undervisning, ett *processororienterat* som riktar uppmärksamheten mot vad som sker innan läromedlet börjar användas i undervisningen och ett *produktorienterat* som fokuserar på analys av innehållet.¹²³ De användar- och processororienterade undersökningar är mer sällsynta än den vanligare produktorienterade läromedelsstudien.¹²⁴

I det här avsnittet följer först en översiktlig tillbakablick på forskning om läroböcker. Syftet med detta är att ge en bakgrund till varför läroböcker och läromedel studeras. Avsikten är också att placera min avhandling i ett historiskt och samtida sammanhang.

Efter tillbakablickens ges exempel på studier som har en annan forskningsinriktning än föreliggande avhandling, sådana som jag definierar som användar- och processororienterade. Den forskning som lyfts fram här handlar även om läroböcker och läromedel i andra ämnen än svenska för både grund- och gymnasieskola, men har relevans för min studie genom att de anknyter till vissa aspekter såsom

¹²² Som redan sagts ovan, presenteras övrig svenskdidaktisk forskning och övrig litteratur som berör kunskaps-, ämnes- och litteratursyner i anslutning till mina analyser. Se ovan under avsnitten "Syfte och forskningsfrågor" respektive "Tillvägagångssätt".

¹²³ B. Englund, 2006, s. 19–20. Englund utgår från Johnsen, 1993 och Juhlin Svensson, 2000. Niklas Ammert talar om en annan indelning, vilken utgår från ett analytiskt och didaktiskt perspektiv och som formuleras som olika perspektiv i en kommunikationskedja: ett *processuellt* perspektiv, ett *strukturellt* perspektiv och ett *funktionellt* perspektiv. Se Niklas Ammert, "Om läroböcker och studiet av dem". I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 25–41. Utifrån en indelning av Alain Choppin delar Staffan Selander in läromedelsforskning i fyra kategorier: 1) System- och processanalys, 2) Produktanalys, som innefattar ämnesdidaktik, kritisk diskursanalys och historiska studier, 3) Receptions- och läsforskning och 4) Design, som handlar om analys och som syftar till utveckling. Se Staffan Selander, 2003a, s. 212–217.

¹²⁴ Monica Reichenberg, *Forskning om läromedel. 2010 års upplaga sammanställd av professor Monica Reichenberg*, Stockholm, 2010. <http://www.slff.se/global/forskningsbibliografi/forskningsbibliografi_2010.pdf> [2016-02-23]. Att få studier har ett processinriktat perspektiv kan bero på att läromedelsförlag oftast inte lämnar ut försäljningssiffror.

hur läromedel väljs och hur uppgifter fungerar i en faktisk undervisningssituation.

Därefter övergår jag till att referera till forskning som är orienterad mot samma inriktning som min avhandling, det vill säga produktorienterade undersökningar. Jag börjar med studier av läroböcker i olika ämnen och för olika stadier, som behandlar delvis samma perspektiv. Därpå behandlas forskning om svenskämnets läroböcker för gymnasieskolan. De presenteras kronologiskt utifrån den tid som läroböckerna representerar. Fokus ligger på undersökningar där litteraturstudiets roll står i centrum. Här lyftes även fram några studier som inte handlar om läromedel, men som berör skolans litteraturläsning. Forskningsgenomgången tar således avstamp i det förgångna och det allmänna för att landa i det mer specifika och samtida.

När det gäller det förgångna är det centrala att ett intresse för forskning om läromedel, och då företrädesvis om läroböcker, väcktes efter första världskriget. Norden (Danmark, Norge, Sverige samt Finland och Island) låg i framkant och strävade tidigt efter samverkan och förståelse över nationsgränser. En orsak till det ökade intresset för läroböcker var att de sågs som förmedlare av värderingar och negativa fördomar om länder.¹²⁵ Efter första världskrigets slut 1919 bildades Föreningen Norden i Danmark, i Norge och i Sverige. Kort därefter inleds Föreningarna Nordens historieläroboksrevision, som innebar att nationerna granskade varandras historieböcker, vilket kom att pågå ända fram till 1970-talet.¹²⁶ Syftet var att lyfta fram det gemensamma och rensa bort krig, motsättningar och nedlåtande framställningar om varandras folk och historia.¹²⁷

Efter andra världskriget och i svalet av historieläroboksrevisionen påbörjades också en granskning av läroböcker i geografi.¹²⁸ Undersökningar av historia, geografi- och samhällskunskapsböcker är för övrigt fortsatt vanliga. Det var dock först efter andra världskrigets slut, i samband med bildandet av UNESCO, som ett bredare internationellt samarbete kring läroboksforskning i fler ämnen – och

¹²⁵ Falk Pringel, *UNESCO, Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hannover, 1999, s. 9.

¹²⁶ Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*, Diss. Lund, 2013, s. 13.

¹²⁷ Jfr Långström, 1997, s. 20.

¹²⁸ Åström Elmersjö, 2013, s. 45–46.

om andra läromedel – inleddes.¹²⁹ Ett grundläggande syfte var, och är fortfarande, att motarbeta negativa stereotyper i läroböcker och att uppmuntra till mångfald i undervisning.¹³⁰

Ett exempel på en *användarorienterad* studie, som har beröringspunkter med den här avhandlingen, är en norsk avhandling av Ann Charlotte Torvatn. Hon undersöker läroböckers användning i en faktisk klassrumsundervisning och finner att lärobokstexter i allra högsta grad påverkar elevers sätt att läsa och tillägna sig kunskap.¹³¹ Hur utformningen av lärobokstexter påverkar förståelsen av dem är också utgångspunkten i Monica Reichenbergs avhandling, *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*.¹³² Hon studerar första- och andraspråkselevers förståelse av lärobokstexter och huruvida förståelsen förändras när lärobokstexter förses med variablerna röst och/eller kausalitet. Reichenbergs resultat visar att informationstäta texter som förses med ett personligt berättande tilltal och/eller omformuleras så att samband framgår, blir lättare att förstå.

Till de processorienterade studierna kan man föra Anna Johnsson Harries avhandling, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*.¹³³ Utifrån utbildningshistoria, statsvetenskap och läromedelsforskning studerar hon hur den svenska statliga förhandsgranskningen påverkade läromedel under fem decennier. Hon menar att staten kan styra skolans form, men har svårare att styra undervisningens innehåll. Johnsson Harrie finner dock exempel på att den statliga läromedelsgranskningen påverkade läromedel, det vill säga att den statliga styrningen nådde ända in i klassrummet. I andra senare undersökningar intresserar sig hon sig också för de allt vanligare så kallade sponsrade läromedel, som är

¹²⁹ Pringel, 1999, s. 9. Sedan början av 1990-talet anordnar ett nordiskt initierat och vitt förgrenat internationellt forskningsnav, IARTEM (The International Association for Research on Textbooks and Educational Media), konferenser och ger ut publikationer om läroboks- och läromedelsforskning. Vidare ger Egil Børre Johnsens sammanställning av läroboksforskning, i *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Text*, en god överblick av internationell forskning fram till 1990-talet. Se Johnsen, 1993.

¹³⁰ Svenska Unesco-rådet. <<http://www.unesco.se/ny-kunskapssatsning-hur-undviker-man-stereotyper-i-larobocker-och-undervisning/>> [2014-01-12]. Att motverka ojämlikheter mellan könen ingår också. Se UNESCO, 2009.

¹³¹ Anne Charlotte Torvatn *Tekststrukturens inverkan på leseförståelsen: En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*, Diss. Elverum, 2004, s. 266.

¹³² Reichenberg, 2000.

¹³³ Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*, Diss. Linköping, 2009.

billiga eller gratis och ofta producerade av olika företag i näringslivet.¹³⁴ Resultaten från Johnsson Harries studier är relevanta för föreliggande avhandling eftersom de handlar om externa krafters påverkan av skolans innehåll och form, vilket diskuteras i avhandlingens avslutande kapitel.

Flera forskningsansatser kan naturligtvis kombineras. Ett exempel är Ann-Christine Juhlin Svenssons avhandling, *Nya redskap för lärande: Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Den är inriktad på ett användarperspektiv i undervisningen samtidigt som processororienterade aspekter studeras.¹³⁵ Juhlin Svensson undersöker hur läroböcker används i undervisningen men också hur gymnasielärare väljer läromedel, det vill säga vad som sker innan läromedel börjar användas i undervisningen. Hon finner att den enskilda läraren inte har så stor frihet och att ämneskonferenser och ekonomi styr valet av läromedel. Det senare stämmer för övrigt väl överens med mina egna erfarenheter från ett trettioårigt lärarliv.

De användar- och processororienterade undersökningar är mer sällsynta än den vanligare produktorienterade läromedelsstudien.¹³⁶ Att få studier har ett processinriktat perspektiv kan bero på att läromedelsförlag oftast inte lämnar ut försäljningssiffror. En möjlighet att få kunskap om läromedelsbranschen och läromedelsförfattare är att göra intervjuer. En studie, som utgår från intervjuer och som kan betecknas som processororienterad, är Sture Långströms avhandling, *Författarröst och lärobokstradition: En historiskdidaktisk studie*.¹³⁷ Han undersöker hur läromedelsförfattare i historia skriver, deras bakgrund och varför de skriver och kommer fram till att den enskilda författaren och dennes livsvärld, att kommersiella villkor och traditionens makt påverkar upplägg och utformning av läroböcker.

I en annan senare undersökning, som också inriktar sig på att intervjua personer i läromedelsbranschen, tar Caroline Graeske avstamp i tiden efter genomförandet av *Gy 2011* och fokuserar på frå-

¹³⁴ Anna Johnsson Harrie, ”Sponsrade läromedel i samhällskunskap”. I: Anna Johnsson Harrie & Hans Albin Larsson (red.) *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, Linköping, 2012. <<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:555949/FULLTEXT01.pdf>> [2016-02-22].

¹³⁵ Juhlin Svensson, 2000.

¹³⁶ Monica Reichenberg, *Forskning om läromedel. 2010 års upplaga sammanställd av professor Monica Reichenberg*, Stockholm, Sveriges Läromedelsförfattares Förbund – SLFF, 2010. <http://www.slff.se/global/forskningsbibliografi/forskningsbibliografi_2010.pdf> [2016-02-23].

¹³⁷ Långström, 1997.

gor om hur läromedelsutvecklare och läromedelsförfattare förhåller sig till styrdokument, kunskap och fiktionsläsning.¹³⁸ Hon intresserar sig speciellt för svenskämnet. Hennes resultat pekar också på att läromedelsförfattare har stor inverkan på läromedelsutformningen.¹³⁹ Graeske studerar också läroböcker i svenska utifrån ett produktorienterat perspektiv med ett fokus på fiktioner, det vill säga hur litteratur behandlas. Hennes undersökningar är relevanta för den här avhandlingen då de delvis uppmärksammar samma aspekter såsom hur kvinnor, män och olika etniciteter representeras i läroböckers texturval och uppgifter.¹⁴⁰ Hon visar att läromedel för yrkesinriktade och studieinriktade program ställer olika krav på sina läsare och att de förmedlar olika sätt att se på litteratur. Graeske har dock inget direkt fokus på vilken kunskapssyn och ämnessyn som läromedel förmedlar.

Produktorienterade studier, till vilka föreliggande avhandling kan föras, fokuserar på en eller flera aspekter såsom skolämne, årskurs, språk, genre, litteratur, kanon, ideologi, kunskap, multimodalitet, genus, etnicitet och förhållande till styrdokument. Alain Choppin skiljer också mellan synkroniska och diakroniska studier där de förra ser till produktionen vid en viss tidpunkt och de senare undersöker produktionen under en längre tid för att kartlägga en utveckling.¹⁴¹

Luis Ajagán-Lesters avhandling, *"De Andra": Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, är ett exempel på en produktorienterad diakronisk undersökning. Han undersöker processer av ideologiska förskjutningar, som har skett i diskursen om afrikaner i svenska läroböcker i geografi under perioden 1768–1965 och finner att diskursen om afrikaner under den senare tidsperioden tenderar

¹³⁸ Caroline Graeske, *Fiktionernas mångfald: Om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Lund, 2015, s. 85–112. Se även Graeske, 2013a.

¹³⁹ Graeske, 2015, s. 107–108.

¹⁴⁰ Ibid. Se även Caroline Graeske, "Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska". I: *TFL: Tidskrift för litteraturvetenskap*, Nr. 3-4, 2010. Caroline Graeske, "Intryck, omtryck, avtryck: Om genus och värdegrund i läromedel i svenska". I: Eva Heggstad, Anna Williams & Ann Öhrberg (red.), *Fält i förvandling: Genusvetenskaplig litteraturforskning*, 2013b. Caroline Graeske, "Verktyg i en redskapsbod? Fiktioner i läroböcker efter gymnasireformen 2011". I: Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk (red.) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, 2013c. Caroline Graeske "Vidgade kunskapsklyftor? – Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasireformen 2011". I: *Utbildning och lärande*, Vol. 7, 1/2013d.

¹⁴¹ Alain Choppin, "EMMANUELLE ett program för forskning om läroböcker". I: *Spov 21*, Härnösand, 1993, s. 3–4.

att fokusera mer på likheter än på skillnader.¹⁴² Inriktningen på hans studie berör ett av de perspektiv jag anlägger på mitt material, som jag kallar ett globalt perspektiv, och som handlar om i vilken omfattning och hur olika geografiska områden, nationer, kulturer och etniciteter behandlas. Det handlar också om hur läroböcker förhåller sig till det som kan betecknas som främmande och obekant i relation till det bekanta.

En annan produktorienterad och diakronisk läroboksstudie som behandlar delvis samma perspektiv som min avhandling gör är Jörgen Mattlars *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. Mattlar intresserar sig för ett närliggande ämne till svenska, svenska som andraspråk. Utgångspunkten är att läroböcker finns på en fri läromedelsmarknad som präglas av ideologisk maktkamp. Utifrån parametrarna kön, etnicitet och klass kartläggs vilken ideologiproduktion som kommer till uttryck i läroböckerna. Syftet är att finna vilka förväntningar läroböckerna har på målgruppen och hur läroböckerna återspeglar samhällets kulturella mångfald.¹⁴³ Avhandlingen visar att läroböckerna ger uttryck för skilda ideologiska värderingar, samtidigt som de ger en tämligen samstämmig bild av det svenska samhället, i vilket *de Andra* förutsätts assimileras.

Ajagán-Lesters och Mattlars studier har beröringspunkter med Angerd Eilards, *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*.¹⁴⁴ Eilard kartlägger representationer av genus, etnicitet och generation i läseböcker för grundskolans svenskämne. Hennes studie pekar på att det kan diskuteras om läroböcker generellt uppfyller läroplanens intentioner. Studien visar bland annat att läroböcker reproducerar stereotypa könsmonster och föreställningar om människor från andra länder.

I det här sammanhanget ska också Dagrún Skjelbreds & Bente Aamotsbakkens rapport från projektet, *Det flerkulturelle perspektivet i*

¹⁴² Luis Ajagán-Lester, "De Andra": *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, Diss. Stockholm, 2000.

¹⁴³ Jörgen Mattlar, *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*, Diss. Uppsala, 2008

¹⁴⁴ Angerd Eilard, *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*, Diss. Malmö, 2008. Eilard riktar således blicken mot ett annat skolstadium än vad jag gör.

lærebøker og andre læremidler, lyftas fram.¹⁴⁵ Bakgrunden till rapporten är nedläggningen av den norska statliga läromedelsgranskningen år 2000 och inrättandet av en handlingsplan mot rasism och diskriminering, vilket skapade ett behov av en vetenskaplig granskning av hur det flerkulturella perspektivet behandlas i läroböcker. Deras forskning pekar på att läroböcker och läromedel marginaliserar ett flerkulturellt perspektiv.

Skjelbred och Aamotsbakken är verksamma i den norska forskningsmiljön Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser. Inom den bedrivs, sedan början av 2000-talet, en livaktig forskning om läroböcker och andra läromedel vilket redovisats i olika publikationer som är relevanta för min avhandling. Skjelbred och Aamotsbakken står som redaktörer för en rad publikationer såsom *Kartlegging av læremidler og Laæremiddelpraksis*, *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders 'pedagogiske tekster'* och *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*.¹⁴⁶ Andra forskare som är knutna till Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser och som jag hänvisar till är Susanne V. Knudsen och Staffan Selander.

Knudsens forskning är intressant för mig eftersom hon använder modellärsbegreppet, men också för att hon utgår från intersektionella aspekter som genus och etnicitet, vilka är jämförbara med det jag kallar ett genusperspektiv och ett globalt perspektiv.¹⁴⁷ Här ska Selander nämnas, som i huvudsak är verksam i forskargruppen Didaktikdesign vid Stockholms universitet och som står bakom en mängd publikationer om teoretiska perspektiv på läromedelsanalyser. Han använder också modellärsbegreppet.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken, *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*, Slutrapport, Høgskolen i Vestfold, 2003. <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>> [2014-04-03].

¹⁴⁶ Dagrun Skjelbred, Trine Solstad & Bente Aamotsbakken, *Kartlegging av læremidler og Laæremiddelpraksis*, Vestfold, 2005. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf> [2010-02-02]. Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Oslo, 2007. Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst som flytter grenser: Om Staffan Selanders 'pedagogiske tekster'*, Oslo, 2008. Knudsen & Aamotsbakken, 2010. Se även Norunn, Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken (red.) *Læreboka: Studier i ulike læreboketekster*, Trondheim, 2013.

¹⁴⁷ Knudsen, 2007. Hennes artikel ”Interseksjonalitet – teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog” diskuteras ovan i avsnittet ”Modellärsaren”.

¹⁴⁸ Selander, 2003c. Selanders forskning berörs mer ingående ovan i detta kapitel.

Litteraturstudiets roll är central i min avhandling. Ett framträdande och vanligt inslag i alla läroböcker är uppgifter av olika slag. Så även i läroböcker i svenska och deras litteratururval. Uppgifter till litteratur har tidigare undersökts av Sten-Olof Ullström. Han talar om olika uppgiftskulturer och föreslår olika begrepp för att tala om uppgifter: *uppgifter som läskontroll*, *uppgifter som flykt från texten* och *uppgifter för att dikta vidare*. Dessa används när jag diskuterar mina resultat.¹⁴⁹ Jag tar också hjälp av en analysmodell som Lars Wolfs använder på uppgifter till lyrik och som utgår från att en dikt rymmer olika skikt, det vill säga fler dimensioner än vad den explicit förmedlar.¹⁵⁰

När det gäller undersökningar av läromedel för gymnasiet svenskämne ska Lars Brinks, Annica Danielssons, Boel Englunds avhandlingar framhållas. De är alla inriktade mot litteraturläsningens innehåll och roll. Deras huvudmaterial utgörs av läroböcker för studieinriktade program. Tillsammans täcker de perioden 1910–1980.¹⁵¹

I *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910–1945* undersöker Brink läroböcker, litteraturhistorier och antologier, som faktiskt har använts i undervisning, under perioden 1910–1945.¹⁵² I fokus står hur och varför litterär kanon bildas och förändras. I Brinks studie framkommer det att kanonförskjutning är en långsam process och att det är några få litteraturvetare som står bakom litteraturhistorier och antologier under första hälften av 1900-talet. Här kan inflikas att en jämförelse med Brinks kanondiskussion kan göras med Aamotsbakkens artikel ”Kanon på grensen – det svenske i det norske og det norske i det svenske”, i vilken läroböcker och styrdokument i den svenska och norska skolan stude-

¹⁴⁹ Sten-Olof Ullström, ”Läroboken som lärare. ”Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan”. I: Anders Sigrell (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Tala, lysna, skriva, läsa, lära - modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Umeå, 2007. Se även Ullström, 2009. Vidare kan tilläggas att Ullströms avhandling ger en inblick i 1900-talets litteraturundervisning i gymnasieskolan med utgångspunkt i hur August Strindberg och hans verk togs emot. Han utgår från styrdokument, studentuppsatser och i läroböcker. Se Sten-Olof Ullström, *Likt och olik: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*, Diss. Stockholm, 2002.

¹⁵⁰ Lars Wolf, *Läsaren som textskapare*, Lund, 2002.

¹⁵¹ När det gäller undersökningar av gymnasiet läroböcker brukar Karin Tarschys avhandling, *Svenska språket och litteraturen: En studie över modersmålsundervisningen i högre skolor*, tas upp som ett pionjärbete. Den kan ses som en första svenskämneshistorisk eller svenskdidaktisk studie. Avhandlingen belyser, den vid hennes tid så kallade, modersmålsundervisningen och läromedel i ett historiskt perspektiv, men också från både ett språkdidaktiskt och ett litteraturredidaktiskt perspektiv (innan man börjat tala i de termerna). Se K. Tarschys, 1955.

¹⁵² Brink, 1992. Brink utgår från de tidigare obligatoriska årsredogörelserna och skolkatalogerna, vilka fortfarande ger information om vilka läroböcker som tagits upp i undervisningen.

ras.¹⁵³ Artikeln pekar på att förhållningssättet till grannlandets kanoniserade litteratur är olika i de båda länderna.

Danielssons *Tre antologier – tre verkligheter: En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975* täcker in de tre påföljande decennierna.¹⁵⁴ Utifrån ett tematiskt och litterärt perspektiv undersöker hon vilken bild av världen och vilka värderingar som förmedlas i de mest använda litteraturantologierna för gymnasieskolan under perioden 1945–1975. Hon finner stora skillnader mellan vilka teman som dominerar i de olika läroböckerna. Hennes studie pekar på att samtida litteratur får lättare att ta plats efter andra världskriget: ”Litteraturen blir ’trendkänslig’ på ett förut okänt sätt”.¹⁵⁵

Delar av Danielssons material, Natur och Kulturs *Dialogserie*, kommer ut i nya upplagor och ingår i Boel Englunds *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*.¹⁵⁶ Englund gör en komparativ studie av vilka texter som ingår i några av de mest framträdande svenska och franska läroböckerna på 1920-talet och 1980-talet. Hennes intresse är inriktat på vilka litteraturuppfattningar som läroböcker ger uttryck för vilket kopplas till styrdokument och i förlängningen skolans roll som ideologisk statsapparat. En stor skillnad mellan de båda länderna är att samtida litteratur och populärlitteratur tränger sig in i de svenska läroböckerna, men inte i de franska. Här kan också inflikas att Maritha Johanssons avhandling från 2015, också pekar på att det, en bit in på 2000-talet, finns fortsatt stora skillnader mellan den franska och den svenska skolans litteraturundervisning, det vill säga vilken roll som litteratur får i undervisningen.¹⁵⁷ Johanssons material är främst elevtexter, men några lärobokstexter ingår också.

¹⁵³ Bente Aamotsbakken, ”Kanon på grensen – det svenske i det norske og det norske i det svenske”. I: Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst som flytter grenser: Om Staffan Selanders ’pedagogiske tekster’*, Oslo, 2008.

¹⁵⁴ Danielsson, 1988.

¹⁵⁵ Ibid. s. 256.

¹⁵⁶ Boel Englund, *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, Diss. Stockholm, 1997. Se även Charlotte Flyckeberg och Inga-Lena Gullbrand, ”Kanon eller kaka-foni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet”, Magisteruppsats, Borås, 1998. Uppsatsen bygger på undersökning av olika upplagor av *Dialogserien*. Se även Katrin Lilja Waltå, ”Litterär kanon på gymnasiet: Kanonförskjutningar, litterär förmedling och litteratursyn i *Dialogantologierna* 1990 och 2000”, C-uppsats, Malmö, 2006. I uppsatsen undersöks *Dialogseriens* antologier från 1990 och 2000.

¹⁵⁷ Maritha Johansson, *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*, Diss. Linköping, 2015.

Brinks, Danielssons och B. Englunds läroboksundersökningar ger således en samlad bild av litteraturstudiets texturval och vilka litteratursyner som förmedlas i etablerade läroböcker i svenska under perioden 1910–1980. Ökad kunskap om olika litteratursyner ger också Bengt-Göran Martinssons avhandling, *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*.¹⁵⁸ I hans studie ingår inga läroböcker, men hans granskning av studentuppsatser under perioden 1865–1968 bidrar med kunskap om vilka litteratursyner som dominerar i skolans litteraturundervisning under ett längre perspektiv och som delvis överlappar tidsperioderna i Brinks, Danielssons och Englunds studier.

Magnus Perssons undersökningar kretsar också kring olika sätt att se på litteratur och är därför relevanta för föreliggande avhandling. Han talar i termerna av att: ”Litteraturundervisningen i skolan har drabbats av en legitimeringskris.”¹⁵⁹ Med hänvisning till Skaftun menar han att litteraturens ”nyttovärde” måste förklaras och motiveras.¹⁶⁰ I *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* undersöker Persson hur litteraturen motiveras och vilka litteratursyner som framträder i styrdokument och läroböcker för grundskola, gymnasium och universitet under perioden 1960-tal fram till 2000-talet.¹⁶¹ Tidsmässigt kan såldes hans undersökning sägas ta vid där Brinks, Danielssons och B. Englunds studier slutar. Persson finner att legitimeringarna i stort sett är de samma i läromedlen och i kursplanerna. Han finner också att det har blivit allt vanligare att motivera litteraturläsning utifrån att den är språkutvecklande.¹⁶²

Läromedel i svenska för 2000-talets gymnasieskola står i blickfånget i Christoffer Dahls licentiatavhandling, *Ett annorlunda Brus: Ett läromedels litteraturförmedling i spännfältet mellan tradition och förnyelse*.¹⁶³ Hans forskningsintresse sammanfaller i många stycken med

¹⁵⁸ Martinsson, 1989, s. 59–60.

¹⁵⁹ Magnus Persson, *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund, 2012, s. 7.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund, 2007.

¹⁶² Ibid. s. 278. Se även ovan, under avsnittet ”Tillvägagångssätt”, där jag tar upp Perssons uppfattning om hur litteratursyn kan definieras.

¹⁶³ Dahl, 2010.

mitt då han studerar läroböcker i svenska för gymnasiet utifrån ett svenskdidaktiskt perspektiv och med fokus på litteraturstudiet. Dahl koncentrerar sig dock på läromedel för studieinriktade program, läroböcker i serien *BRUS*. De uppvisar förnyande drag då de har veckotidningens form och layout och då den litteraturhistoriska antologin tar sin början i nuet. Dahl kommer fram till att uppgifter tar stor plats och att läromedlet visserligen förmedlar att litteraturläsning är något positivt, men att läromedlet inte utmanar till ett kritiskt perspektiv på litteratur.

Detta bekräftas också i hans avhandling, *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*, i vilken han också gör en fördjupad undersökning av relationen mellan skrift och bild.¹⁶⁴ I hans material ingår både läroböcker för *Lpf 94* och för *Gy 2011*. Även här är det läroböcker för studieförberedande program som undersöks. I avhandlingen kombinerar Dahl olika metoder och teorier från litteratur- och språkvetenskapen när han undersöker vilka legitimeringar av litteraturstudiet som dominerar, hur de realiserar i skrift och bild och hur de förändras över tid. Den typiska legitimeringen är att läroböckernas litteratur beskrivs som god, vilket gör att litteratururvalet inte inbjuder till att betraktas ur ett kritiskt perspektiv. Karakteristiskt är också att läsaren ges en framträdande roll i läroböckernas legitimeringar av litteraturstudiet. Detta uttrycks framförallt genom ett fokus på underhållning och individuell nytta, vilket Dahl menar speglar de samhälleliga förändringar som pågår.

Dahls resultat visar också att det finns en stor skillnad mellan de tematiskt och de kronologiskt disponerade läroböckerna, vilket han sammankopplar med Lars-Göran Malmgrens ämneskonceptioner: de tematiska representerar svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne och de kronologiskt inriktade läroböckerna ger uttryck för värderingar som kan kopplas till svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

En slutsats som kan dras när det gäller studier om läroböcker i svenska för gymnasiet är att forskningen koncentrerats till studiein-

¹⁶⁴ Dahl, 2015.

riktade program.¹⁶⁵ Med andra ord finns inte samma kunskap om läroböcker och för yrkesinriktade program. Vidare känner jag inte till någon studie som egentligen undersöker hur innehållet i läroböcker för svenskämnet påverkas av nya läroplaner.¹⁶⁶ Således finns ett tomrum att fylla i när det gäller läromedelsforskning, vilket föreliggande avhandling förhoppningsvis kan bidra till att göra.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex kapitel. Detta första kapitel inleds ovan med att läroboken relateras till begreppen läromedel och pedagogisk text för att därefter belysas i en historisk och samtida kontext. Därpå presenteras avhandlingens forskningsfrågor, teoretiska och metodologiska utgångspunkter, det undersökta läromedlets olika delar och tidigare forskning. Efter det första och inledande kapitlet följer fyra kapitel där avhandlingens resultat redovisas.

Kapitel 2 tar upp texturval i alla läroböcker i det undersökta läromedlet som producerats för den äldre läroplanen *Lpf 94*, det vill säga basböcker i serien *Bra Svenska* och programanknytningsböcker i *Blickpunktsserien*. Kapitel 3 fokuserar på uppgiftsmaterialen i *Blickpunktsseriens* läroböcker.

Kapitel 4 ägnas åt texturval i en, inför *Gy 2011*, omarbetad *Bra Svenska* och kapitel 5 beskriver uppgiftsmaterialen i både de äldre och i den nya upplagan av *Bra Svenska*. I avhandlingens avslutande del, kapitel 6, sammanfattas studiens resultat, som relateras till en utbildningshistorisk kontext. I avhandlingens sista kapitel blir ett hermeneutiskt bildningsbegrepp centralt. Här diskuteras hur läroböckerna kan förstås, vilket mynnar ut i en diskussion om gränser mellan skolan och det omgivande samhället och om läraryrkets profession.

¹⁶⁵ Ett undantag är Graeske, 2013a. Ett annat är min licentiatavhandling: Katrin Lilja Waltå, *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellläsare*, Lic. Malmö, 2011.

¹⁶⁶ På senare tid finns dock ett ökat intresse att undersöka hur digitaliseringen påverkar skolans olika ämnen. Se Per-Olof Erixon (red), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*, Lund, 2014. Se särskilt en artikel som berör svenskämnet: Johan Elmfeldt, "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion". I: Per-Olof Erixon (red), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*, Lund, 2014, s. 203–222.

2. Texturval i *Blickpunkt* och *Bra Svenska* för *Lpf 94* – en fråga om *vad*

I det här kapitlet står ett gymnasieläromedel i svenska, som producerats för *Lpf 94*, i centrum. Det utgörs av sex så kallade programanknytningsböcker i serien *Blickpunkt* och två basböcker, *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*.¹⁶⁷ Fokus ligger på den didaktiska och innehållsrelaterade frågan om *vad* som ska läsas, det vill säga hur det innehåll som rör litteraturläsning är beskaffat.¹⁶⁸ Här diskuterar och analyserar jag vilka sätt att se på kunskap, ämnet svenska och litteratur som läroböckernas texturval förmedlar och vad det säger om modellläsaren. Modellläsarbegreppet som jag hämtar från Ecos receptionsteori är, som sagts ovan, en teoretisk konstruktion som finns i alla texter – ett mönster av olika aspekter som har skapats utifrån förväntningar på en tänkt läsares egenskaper, kunskaper och kompetenser.¹⁶⁹ Som också tidigare poängterats, ska inte textens modellläsare förväxlas med en faktisk läsare.

Utgångspunkten i avhandlingen är alltså att olika kunskaps, ämnes- och litteratursyner är aspekter som kan säga något väsentligt om den läsare som läroböckerna förutsätter och om vem som är modellläsaren i dem. I min strävan att synliggöra de olika modellläsare som konstrueras i och av läromedlets läroböcker diskuterar och analyserar jag deras texturval utifrån fyra infallsvinklar eller perspektiv: ett genreperspektiv, ett litteraturhistoriskt perspektiv, ett globalt perspektiv och ett genusperspektiv. Dessa diskuteras mer ingående i anslutning till att jag redovisar mina resultat.

Kapitlet inleds med avsnitten ”*Bra Svenska* – ett första intryck” och ”*Blickpunkt* – ett första intryck”. Dessa avsnitt fungerar som en introduktion till de texturval som läroböckerna för *Lpf 94* presenterar. Syftet är att ge en överblick och en bild av vad som ingår i läroböckernas texturval och hur litteratur motiveras.¹⁷⁰ Här granskas

¹⁶⁷ Av förlaget omnämns *Bra Svenska* som ett basläromedel, som allt-i-ett-böcker och som grundböcker.

¹⁶⁸ Med *texturval* avses, som tidigare sagts, dessa läroböckers urval av skönlitteratur och sakprosa, alltså inte de språkinriktade faktatexter som basböckerna, men inte programanknytningsböckerna, tar upp.

¹⁶⁹ Se kapitel 1 ovan under avsnittet ”Modellläsare – en utgångspunkt”.

¹⁷⁰ Det är lämpligt att en läromedelsanalys tar avstamp i ett helhetsintryck. Se t.ex. Skyum-Nielsen, 1995, s. 177–178. Se även Egil Børre Johnsen m.fl. *Kunskapens texter: Jakten på den goda läroboken*, Stockholm, 1998, s. 197–206.

förord, baksidestexter och kapitelindelningar, vilket ger ett första intryck av texturvalens sammanhang och vilket utrymme de får. I det här sammanhanget undersöks också hur lärarhandledningar förhåller sig till läroböckernas texturval. Därefter följer fyra avsnitt som diskuterar de ovan nämnda fyra infallsvinklarna. Kapitlet avslutas med en komprimerad sammanställning av dess innehåll.

I det här sammanhanget ska också understrykas att undersökningen av läroböckernas texturval kompletteras med en undersökning av de uppgiftsmaterial, det vill säga studiefrågor och arbetsuppgifter som finns till texturvalen. Detta redovisas i kapitel 3 ”Uppgifter i *Blickpunkt* för *Lpf 94* – en fråga om *hur*”. Det bör också betonas att de olika läroböckernas modelläsare framträder tydligare när både texturvalens studiefrågor och uppgifter beaktas.

Bra Svenska – ett första intryck

Basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* är så kallade allt-i-ett-böcker för yrkesinriktade gymnasieprogram. De utges för att vara heltäckande för kurserna Svenska A respektive Svenska B enligt *Lpf 94*. Detta uttrycks bland annat i baksidestexten till *Bra Svenska A*:

När du är färdig med den här boken har du erövat nya kunskaper i svenska. Du har genomfört A-kursen och fått en trygg grund för dina fortsatta studier.¹⁷¹

Här kan också noteras att baksidestexten, genom ett personligt du-tilltal, vänder sig direkt till någon som antas läsa en gymnasiekurs i svenska. Detta förekommer också frekvent i läroböckernas baksidestexter.¹⁷² I förord och baksidestexter finns inga avsnitt som explicit riktas till en lärare. Med andra ord gör baksidestexter och förord det uppenbart genom att de *apertis verbis* förutsätter att modelläsaren är en elev.

Bra Svenska A innehåller ett texturval, som upptar drygt en tredjedel av lärobokens utrymme och som utgörs av 38 främst korta texter.¹⁷³ Genomsnittslängden är 2,1 sidor.¹⁷⁴ Texturvalet i *Bra Svenska B*

¹⁷¹ *Bra Svenska A*, baksidestext.

¹⁷² I baksidestexterna, som i *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* utgörs av sex meningar, förekommer ett du-tilltal fem gånger i de båda läroböckerna.

¹⁷³ Bilaga 1.

är till omfånget större, och innehåller också fler texter, 59 stycken.¹⁷⁵ Även här rör det sig dock främst om korta texter med en genomsnittlig längd på 2,4 sidor.¹⁷⁶ Den korta genomsnittslängden hör samman med att texturvalen i de båda läroböckerna framförallt utgörs av utdrag ur längre texter som till exempel romaner.

Dahl menar att förordet är en nyckeltext och poängterar dess informativa funktion då det bland annat introducerar och anger vilka perspektiv som prioriteras, litteraturdidaktiska förhållningssätt och eventuella kopplingar till styrdokument i ett läromedel.¹⁷⁷ På så sätt är förordet en av nyckeltexterna i en lärobok.

Baksidestexter och förord i *Bra Svenska A* antyder att litteraturläsning och bearbetning av litteratur ges en nedtonad roll:

¹⁷⁴ Se Bilaga 4. Texturvalet tar upp 79,5 av lärobokens 218 sidor.

¹⁷⁵ Bilaga 2.

¹⁷⁶ Ibid. Texturvalet i *Svenska B* tar upp 142,2 av lärobokens 305 sidor, d.v.s. knappt hälften av lärobokens utrymme.

¹⁷⁷ Dahl, 2015, s. 27, s. 57 och s. 59. Dahl utgår från Gérard Genettes begrepp paratext, som kan ses som ”ett slags gränssnitt mellan läsare, författare, förlag, media och huvudtext, vilka ger läsaren information om hur ett litterärt verk ska tolkas”. Ibid. s. 57. Förord är således ett exempel på en paratext.

FÖRORD

Bra Svenska A är boken främst för dig som studerar på de yrkesinriktade programmen. Den innehåller sex kapitel eller teman. Syftet med dessa är att bygga upp språkliga färdigheter genom arbete med både skönlitterära texter och faktatexter. Du kommer att få möta författare som J.R.R. Tolkien, Liza Marklund och Stephen King men även arbeta med yrkesspråk, praktikrapporter och tidskrifter.

Varje kapitel inleds med en översikt av innehållet och i slutet av alla delkapitel finns en lista där du kan bocka av vad du har gjort. Avsikten är att du hela tiden ska kunna planera och utvärdera dina studier. Du får också tips om hur du kan reflektera över det du arbetat med i en speciell loggbok.

I bokens mitt ligger resurssidorna. Här får du bland annat författartips, biblioteksinformation, skrivråd och förslag på ordböcker som du har användning för under hela A-kursen. Dra nytta av sidorna och återvänd ofta till dem!

Vi hoppas att *Bra Svenska A* ska ge dig läslust och hjälpa dig att använda språket i många olika sammanhang. Vi hoppas också att du ska finna lust och motivation att gå vidare i ämnet svenska, som erbjuder oceaner att ösa ur.

Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin.¹⁷⁸

Inledningsvis lyfter förordet fram att syftet med läroboken är att bygga upp *språkliga* färdigheter genom *arbete* med olika slags texter. Därpå ges exempel på författare som finns representerade i läroboken följt av ett *men* och ett betonande av att *arbete* med yrkesspråk, praktikrapporter och tidskrifter är centrala moment. Därefter följer ett avsnitt om hur arbetet med läroboken är tänkt att utföras. Slutligen uttrycks en förhoppning om att läroboken ska väcka läslust och motivation att läsa ämnet svenska. Texturvalet motiveras mycket kortfattat och legitimeras främst med att läsning kan utveckla språkliga färdigheter och ge läslust. I förordet konstrueras sålunda en modelläsare som inriktar sig på att öva upp sina språkliga färdigheter. Vidare rör sig modelläsaren i det populärkulturella och läser för nöjes skull.

¹⁷⁸ *Bra Svenska A*, förord.

Att språkliga färdigheter framhävs och att litteraturläsning ges en undanskymd roll signaleras också i lärobokens innehållsförteckning, i valet av totalt sex huvudrubriker:

Klara, färdiga ... gå
Ta kontroll!
Resurssidor
Att tala
I sällskap med språken
Media¹⁷⁹

Lärobokens sex huvudkapitel är i sin tur försedda med sammanlagt 71 underrubriker, vilka domineras av formuleringar som anknyter till svenskämnets språkliga innehåll som följande exempel:

Om ordklasser
Adjektiv
Yrkesspråk
Dialekter
Substantiv
Gruppspråk
Verb
Synonymer
Språkets melodi
Skrivregler – skiljetecken, stor bokstav
Skrivregel – sammansättningar
Skrivregler – skiljetecken, avstavning
Yrkesspråk
Förkortningar
Konjunktioner¹⁸⁰

Endast ett tiotal underrubriker väcker associationer till momentet litteraturläsning exempelvis ”Du är halva boken”, ”Sagor” och ”Presentera boken”.¹⁸¹

¹⁷⁹ *Bra Svenska A*, innehållsförteckning, s. 4–5.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Ibid.

Förordet till den andra basboken inleds med exakt samma formuleringar och är i stora stycken identiskt med förordet i *Bra Svenska A*. Ett undantag är att *Bra Svenska B* även lyfter fram momenten skriva ”argumenterande och utredande texter”, ”litterära kunskaper” och att arbete med lärobokens innehåll förbereder för det nationella provet.¹⁸² Avslutningsvis uttrycks förhoppningen att ”du efter avslutad kurs känner dig väl rustad att möta yrkeslivets krav på goda svenskkunskaper” och att ”du ska finna glädje och nöje i att fortsätta utforska och ta del av litteraturens rika skatt.”¹⁸³ I *Bra Svenska B* uppmärksammas således litteraturläsning och litteraturstudium i större utsträckning, vilket också ligger i linje med kursplanernas intentioner. I kursen Svenska B fokuseras litterära och andra texter tydligare som kunskapskällor.¹⁸⁴

Till de två basböckerna finns två lärarhandledningar, en för *Bra Svenska A* och en för *Bra Svenska B*. De inleds båda med informationen att läroböckerna är heltäckande och att de främst vänder sig till ”elever på de yrkesförberedande programmen”.¹⁸⁵ Det som uppmärksammas vad gäller läroböckernas texturval är att de får ”vara utgångspunkt för olika tal- och skrivövningar” och att de ”har valts för att de ska engagera, ge möjlighet till identifikation och därmed stimulera till samtal och diskussioner”.¹⁸⁶ Lärarhandledningarnas presentationer av de två läroböckerna är identiska med undantag av att den för *Bra Svenska B* tar upp ”litteraturhistorien” och motiveerar texturvalet med att ”eleven ska få ta del av texter från olika litterära epoker”.¹⁸⁷ Det är således svenskämnets språkliga del och undervisningssätt, som lärarhandledningarna lägger särskild vikt vid. Likt läroböckernas förord och baksidestexter ges på så sätt den del av svenskämnet som handlar om litteratur och litteraturläsning en undanskymd roll.¹⁸⁸

¹⁸² *Bra Svenska B*, förord. Lärobokens baksidestext och innehållsförteckning tar också upp momenten litteraturhistoria och argumentation.

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”.

¹⁸⁵ *Bra Svenska A: Lärarpärm* under avsnittet ”Bra Svenska A – en introduktion”, s. 1 och *Bra Svenska B: Lärarpärm*, under avsnittet ”Bra Svenska B – en introduktion”, s. 1.

¹⁸⁶ *Bra Svenska A: Lärarpärm* under avsnittet ”Bra Svenska A – en introduktion”, s. 1–2 och *Bra Svenska B: Lärarpärm*, under avsnittet ”Bra Svenska B – en introduktion”, s. 1–2.

¹⁸⁷ *Bra Svenska B: Lärarpärm*, s. 1

¹⁸⁸ *Bra Svenska A: Lärarpärm*, s. 1 och *Bra Svenska B: Lärarpärm*, s. 1.

Ett första intryck av läroböckerna är således att svenskämnets språkliga del ges stort utrymme. Litteraturläsning legitimeras framförallt med att den skapar förutsättningar för att träna språkliga färdigheter och med att den kan ge läslust. I förord, baksidestexter och innehållsförteckningar antyds en ämnessyn, som lägger tonvikten på träning av isolerade färdigheter som ”kan bockas av”, vilket också antyder en kunskapssyn som betraktar kunskap som något redan givet och i förväg bestämt.¹⁸⁹ Med andra ord framträder en modellläsare som fokuserar mer på undervisningens mål, det vill säga att klara av ett visst moment, än på vägen till målet, det vill säga den process som leder fram till kunskap.

I *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* studerar Magnus Persson hur litteraturläsning legitimeras i kursplaner och läromedel. Han menar att legitimeringarna som förs fram i stort sett korresponderar med varandra och att de ”kännetecknas av att de är explicita, svaga, positivt formulerade och individualistiskt präglade”.¹⁹⁰ Persson finner också att legitimeringar av litteraturläsning i grundskolans och gymnasiet kursplaner i stort sett överensstämmer och att de flesta, som sagts, också återfinns i läromedlen där de dock uttrycks på olika sätt.¹⁹¹ Han finner följande legitimeringar av litteraturläsning:

- (1) ger upplevelser
- (2) ger kunskap
- (3) är språkutvecklande
- (4) utvecklar och stärker den personliga identiteten
- (5) stärker den kulturella identiteten
- (6) ger förtrogenhet med kulturarvet
- (7) ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald

¹⁸⁹ *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, förord. I förord till läroböckerna uttrycks explicit att det som gjorts i varje kapitel kan bockas av i en lista.

¹⁹⁰ Persson, 2007, s. 156–157.

¹⁹¹ *Ibid.* s. 139. Detta gäller dock ej kulturaliseringen och det vidgade textbegreppet.

- (8) främjar goda läsvanor
- (9) motverkar odemokratiska värderingar och
- (10) skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever
- (11) ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare¹⁹²

Ett första intryck är att litteraturläsning i *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* främst legitimeras med det som ryms under den tredje, åttonde och i viss mån den elfte punkten ovan, det vill säga att läsning av litteratur är språkutvecklande, att den främjar goda läsvanor och med att litteraturläsning ger kunskap om en litterär kanon. Den syn på litteratur som förmedlas i läromedlet verkar således betrakta litteratur främst som ett medel att uppnå glädje med läsning, att få kunskap om litteratur och att utveckla språklig kompetens. Detta pekar på att modelläsa i de två basböckerna förväntas läsa litteratur för en viss nytta skull och inte i första hand för litteraturens egen skull.

Samtidigt kan påpekas att texturvalet ofta handlar om ungdomar, vilket kan tolkas som en bakomliggande önskan om att läsaren ska känna igen sig. Detta kan möjligen tolkas som att litteraturläsning även legitimeras med att den, som Persson uttrycker det, utvecklar och stärker den personliga identiteten.

Blickpunkt – ett första intryck

Till *Blickpunktsserien*, de så kallade programanknytningsböckerna, som riktas mot ett enda yrkesinriktat program, finns inga lärarhandledningar. *Blickpunktsseriens* läroböcker, som är tunnare än basböckerna, innehåller inget språkinriktat faktamaterial. I dessa finns endast en textsamling med uppgifter till, det vill säga det finns endast det jag benämner texturval med uppgiftsmaterial vars innehåll har stora likheter med traditionella litteraturantologier. Texturval med uppgiftsmaterial upptar mellan 81 och 93 sidor i *Blickpunktsböckerna*, vilket är ungefär lika många sidor som motsvarande material upptar i *Bra Svenska A*.¹⁹³ Samtidigt kan noteras att det finns en skillnad mel-

¹⁹² Ibid. s. 123–139.

¹⁹³ Bilaga 16 och Bilaga 4.

lan de olika läroböckerna i serien *Blickpunkt*. Exempelvis får texturvalet ta mest plats i *Blickpunkt el*. I den och i *Blickpunkt bygg* är också den genomsnittliga längden på texterna högst, 3,5 sidor. I de övriga är genomsnittslängden mellan 2 och 2,9 sidor.¹⁹⁴ Divergensen kan tyckas vara marginell, men det är ändå en viss skillnad, vilket ger en indikation på att det finns skillnader mellan läroböckernas texturval och mellan de modellläsare som förutsätts i dem.

Endast *Blickpunkt bygg*, vilken för övrigt är den äldsta läroboken, har ett förord. Det inleds med ett direkt tilltal:

Till dig som går på byggprogrammet! I den här boken hittar du texter och uppgifter som handlar om dig och din framtid som byggnadsarbetare, men även om dina föregångare i branschen.”¹⁹⁵

Här framträder modelläsa tydligt. Explicit framkommer det att modelläsa är en elev på byggprogrammet, som antas läsa och bearbeta texter som kan associeras till ett framtida arbetsliv inom byggbranschen och texter som anlägger ett historiskt perspektiv på byggbranschen.

Alla läroböcker i *Blickpunkts*serien har en baksidestext. Med undantag av *Blickpunkt bygg* är de näst intill identiska.¹⁹⁶ Skillnaden är att olika genrer framhävs. I *Blickpunkt el, hotell och restaurang* och *omvårdnad* presenteras texturvalet som noveller, romanutdrag, dikter och faktatexter, i *Blickpunkt fordon* som noveller, romaner och faktatexter och i *Blickpunkt barn och fritid* som noveller romanutdrag, dikter och debatttexter. I *Blickpunkt byggs* baksidestext, som är längre än de övrigas, omnämns texturvalet som noveller, romanutdrag och artiklar.

Gemensamt för alla läroböcker i serien är att baksidestexten poängterar att lärobokens texter är till för att skapa reflektionstillfällen över ett framtida yrkesliv och alla avslutas med: ”Som en bonus ökar du *din språkliga förmåga* [min kursivering] i alla möjliga situationer, både på och utanför arbetsplatsen”.¹⁹⁷ Här återfinns på nytt den syn på litteratur som basböckerna förmedlar, det vill säga att litteratur-

¹⁹⁴ Bilaga 10.

¹⁹⁵ *Blickpunkt bygg*, förord.

¹⁹⁶ I baksidestexterna omnämns titel på läroboken, det program den riktas mot och det yrke som programmet leder till.

¹⁹⁷ Citatet återfinns i alla *Blickpunkts*böckers baksidestexter, med undantag av *Blickpunkt bygg*, där formuleringen ”din språkliga förmåga” motsvaras av ”att klara svenskan”.

läsning per automatik utvecklar språket. I *Blickpunktsseriens* läroböcker verkar dock också ett förmodat och specifikt framtida yrke inom en viss bransch vara utgångspunkten för valet av texter. Detta bekräftas av deras innehållsförteckningar, som exempelvis den i *Blickpunkt hotell och restaurang*:

INTRODUKTION

Mat är mer än mat...

MATLAGNING

Ju fler kockar desto bättre soppa

I KÖKET

Bakom svängdörrarna

SERVERING

På lokal

MAT OCH KULTUR

Kebab, grodlår och paltbröd

HOTELL

Rum nummer 12¹⁹⁸

Att programval står i centrum kännetecknar även baksidestexterna som också kan sägas vara individorienterade. Det uttrycks explicit i termerna av att texterna är valda ”just för dig” och ”med tanke på ditt program och ditt framtida arbete”.¹⁹⁹ På så sätt motiveras litteraturläsning med att det utvecklar en yrkesidentitet. Det liknar den fjärde legitimering som Persson tar upp och som utgår från att litteraturläsning utvecklar och stärker den personliga identiteten.²⁰⁰

I *Blickpunkt byggs* baksidestext, som skiljer sig något från de övrigas, formuleras ytterligare en motivering till litteraturläsning. I den presenteras texturvalet som ”en brokig samling texter om allt från blåställ till operasång” som kommer att ”vidga dina vyer”. Här lyfts även fram att litteraturläsning kan ge kunskap om aspekter som inte är direkt relaterade till en framtida yrkesroll.

¹⁹⁸ Jfr Bilaga 13.

¹⁹⁹ Baksidestext i *Blickpunkt barn och fritid*, *Blickpunkt el*, *Blickpunkt fordon*, *Blickpunkt hotell och restaurang* och *Blickpunkt omvårdnad*.

²⁰⁰ Persson, 2007, s. 123.

Ett första intryck av läroböckerna i *Blickpunktsserien*, som alla vänder sig till sex olika program, är således att det finns skillnader mellan vad de förmedlar, men också många likheter. Deras innehåll verkar vara valt utifrån principen att texter ska handla om något som anknyter till ett visst yrke inom en viss bransch. Vidare ses litteraturläsning som ett medel att utveckla en yrkesidentitet och språklig förmåga. Ett första intryck är också att modelläsaren i de olika *Blickpunktsböckerna* förutsätts ha ett stort intresse för sitt kommande yrkesliv.

I följande avsnitt behandlas texturvalen i *Blickpunktsserien* och basböckerna i serien *Bra Svenska* utifrån fyra perspektiv: Ett genreperspektiv, ett litteraturhistoriskt perspektiv, ett globalt perspektiv och ett genusperspektiv.

Texturval ur ett genreperspektiv

Ett genreperspektiv relaterar till frågor om litteraturens sammanhang, innehåll och form. I den här avhandlingen handlar genreperspektivet om vilka olika slags texter som läroböckerna presenterar och om hur begreppet genre behandlas.²⁰¹ Hur litteratur kan delas in i olika genrer, det vill säga i olika slag av litteratur, är dock förknippat med en rad problem. Det är för övrigt inte självklart vad som avses med litteratur eller hur litterära texter kan skiljas från andra (icke-litterära) texter. Vad som är litteratur hänger samman med både form och innehåll. Form och innehåll samexisterar alltid, men det är alltså en öppen fråga om det finns några specifikt litterära egenskaper av språkliga eller innehållsliga slag. Av den anledningen kan man aldrig betrakta den gängse indelningen av texter i litterära respektive icke-litterära som given på förhand.²⁰² Däremot konstaterar Björn Larsson att det råder en viss konsensus om ”att litteratur har något med fiktion att göra, att litteratur på det ena eller andra

²⁰¹ Nedan följer en introduktion som lyfter fram olika infallsvinklar på genreperspektivet. En annan introduktion av genreperspektivet tas också upp i kapitel 4 nedan, under avsnittet ”Texturval ur ett genreperspektiv”, d.v.s. i avsnittet som handlar om den omarbetade *Bra Svenska*.

²⁰² Jfr Björn Larsson, ”Vad är det för mening med litteratur... och med vetenskap om litteratur?”. I: Torbjörn Forslid & Anders Ohlsson (red.), *Litteraturens offentligheter*, Lund, 2009.

sättet är 'lögn och förbannad dikt' även om det finns stora skillnader i graden av fikcionalitet mellan olika texter".²⁰³

I allmänhet brukar man med litteratur mena poesi, dramatik och berättarkonst i romaner och noveller, sådant som också brukar benämnas skönlitteratur.²⁰⁴ Skönlitteratur associeras gärna till engelskans *fiction*, det vill säga till något uppdyktat eller påhittat. Skönlitteratur, lyrik, dramatik och film omnämns därför också ofta som fiktioner eller fiktionstexter.²⁰⁵

Att genrebestämma texter är således problematiskt men vanligt är att begreppen *fiktion* och *fakta* tolkas utifrån deras förhållande till verkligheten och som varandras motsatser. Som Christina Olin-Scheller påpekar är en texts relation till verkligheten "också en tolkningsfråga", men faktatexter uppfattas ofta som sådana som ger upplysningar, till exempel en instruktionsmanual, nyheter från en myndighet eller dagstidning, medan fiktion lämnar "frågan om textens relation till verkligheten öppen".²⁰⁶

När det gäller problematiken att skilja fiktionstexter från icke-fiktiva texter är Peter Hallbergs resonemang om Per Olov Enquists *Legionärerna* intressant. Hallberg lyfter fram att Enquist, i förordet, presenterar sin text som en roman om baltutlämningen, men att han också ger utrymme för en annan tolkning då han tillägger att *Legionärerna* också kan ses som ett reportage eller en bok.²⁰⁷ Hallberg hävdar att Enquist, på ett estetiskt sätt, förmedlar en dynamisk bild av en verklig historisk händelse, byggd på noggrant genomgångna historiska källor, men att texten, det vill säga *Legionärerna*, till syvende och sist ändå är författarens rekonstruktion av en verklighet. Därför bör *Legionärerna* betraktas som fiktion, det vill säga som litteratur och som en skönlitterär roman.²⁰⁸ Hallberg menar att det sätt man förhåller sig till ämne och framställningssätt är avgörande för hur en

²⁰³ Ibid. s. 234.

²⁰⁴ Peter Hallberg, *Litterär teori och stilistik*, Göteborg, 1979, s. 1. Det är relativt sent, under 1700-talet, som begreppet skönlitteratur börjar likställas med litteratur. Se t.ex. Bengt Landgren, "Vad är en litterär text?". I: Staffan Bergsten (red.), *Litteraturvetenskap – en inledning*, Lund, 2002, s. 21–22.

²⁰⁵ Kopplingen fiktion – skönlitteratur är inte heller oproblematiskt då det finns skönlitterära genrer som sällan har en inneboende fikcionalitet som t.ex. essän och reseskildringen.

²⁰⁶ Christina Olin-Scheller, *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, Stockholm, 2008, s. 10. Olin-Scheller utgår från ett vidgat textbegrepp och inkluderar, förutom skönlitteratur, även texttyper som teveserier, datorspel och film i fiktionsbegreppet.

²⁰⁷ Hallberg, 1979, s. 3.

²⁰⁸ Ibid. s. 2–5.

text ska kategoriseras och att hänsyn måste tas till det inflytande som samhällsutveckling utövar. Hallbergs diskussion visar att det finns texter som befinner sig i ett gränsland mellan fiktion och fakta. Tilläggas kan också att det idag även talas om *faktioner*, det vill säga texter som innehåller en kombination av fakta och fiktion såsom dramadokumentären och doku-såpan gör.²⁰⁹

Med utgångspunkt från resonemangen ovan kan konstateras att det inte är oproblemiskt att kategorisera och genrebestämma texter. Det handlar inte bara om att ta ställning till kriterier som rör innehåll och form. Tidsaspekten och samhälleliga förändringar påverkar också. Ett bra exempel på en svårdefinierad text är William Shakespeares *Romeo och Julia*. Här blandas högt (tragedin) och lågt (komedin) inte minst vad gäller den språkliga utformningen. Dessutom skiljer sig det engelska språk, som talades och skrevs i Shakespeares samtid, väsentligt från det språk som används i England i våra dagar.

Ett exempel på att genrer också förändras över tid är krönikan, som under medeltiden syftar på berättelser i kronologisk ordning om vad som hänt och som med tiden glider över till att bli en allmän översikt över aktuella tider utan krav på kronologiskt berättande.²¹⁰ Det är sålunda inte möjligt att en gång för alla slå fast ett genresystem eftersom tidsaspekten, olika tolkningar av innehåll och form påverkar sättet att se på texter. Dessutom uppstår nya genrer. Den brittiske genreteoretikern Alastair Fowler drar frågan om genrebestämning till sin spets: "Definitions of genre can hardly be stated, before they are falsified."²¹¹ I praktiken blir således genrebegreppet förgängligt.

Mot bakgrund av resonemanget ovan väljer jag att göra en grov indelning av det som presenteras i läroböckernas texturval. Jag utgår från ett nutidsperspektiv när jag delar in dem i två kategorier. Den ena kategorin av texter betecknar jag som skönlitteratur. Dessa texter har drag av fiktion och här finner man exempelvis dikter, noveller, romanutdrag och utdrag ur dramer. Till den andra kategorin för

²⁰⁹ Annette Årheim, *Misery Lit*, Lund, 2012, s. 65. Framväxten av faktioner har sin grund i att grupper som skulle förmedla fakta började fiktionalisera verkligheten. Se även Ingrid Mossberg Schüllerqvist & Christina Olin-Scheller, *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*, Lund, 2011, s. 54.

²¹⁰ Olle Josephson, "Krönikor". I: *Språktidningen*, September, 2009.
<<http://spraktidningen.se/artiklar/2009/08/kronikor>> 2014-12-18.

²¹¹ Alastair Fowler, 1982, *Kinds of Literature*, Oxford, s. 42. Fowler betraktar snarare genrer som traditioner.

jag texter, som jag karakteriserar som sakprosa. Dessa är fakta-
inriktade och kan sägas göra anspråk på att förmedla något verkligt,
något faktiskt. De representeras till exempel av tidningsartiklar, po-
pularvetenskapliga artiklar och recept, men även av personligt hållna
texter som syftar till att informera och/eller roa.²¹² Jag är medveten
om att det finns gränsfall som kan diskuteras, men min bedömning
är att den grova indelningen kan säga något om vad läroböckernas
texturval presenterar och om vilka kunskaps-, ämnes- och litteratur-
syner som de olika läroböckerna förmedlar.

I de läroböcker jag undersöker finns skillnader när det gäller för-
delning mellan skönlitterära texter och sakprosa, vilket pekar på att
det kan finnas olikheter mellan läroböckernas modelläsare. Mest
utmärkande är texturvalet i basboken *Bra Svenska B*, som sägs täcka
en hel kurs. I den utgörs nästan hela texturvalet, 95 procent, av sidor
med texter av skönlitterär karaktär. I den andra basboken, *Bra
Svenska A*, är den procentuella andelen sidor skönlitteratur 76 pro-
cent.²¹³ Här finns spår av kursplanens anvisningar enligt *Lpf 94*, som
indikar att olika innehåll fokuseras i kurserna Svenska A- och B.
Exempelvis visar en jämförelse mellan de mål eleverna ska ha upp-
nått efter respektive kurs att olika slags texter betonas. I båda kur-
serna ska olika litterära texter från olika tider och kulturer behandlas,
men under mål för A-kursen, och inte för B-kursen, tas sakprosa
upp explicit då eleverna efter avslutad kurs ska kunna ”göra egna
bedömningar vid läsning av saklitteratur”.²¹⁴ I motsvarande passage
för B-kursen sägs det ingenting om saklitteratur. Här talas det istället

²¹² Sakprosa kan också definieras som facklitteratur. Jfr Boel Englund, Per Ledin & Jan Svensson, ”Sakprosa – vad är det?”. I: Boel Englund & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Lund, 2003, s. 51–53. Min indelning bygger också på vilken funktion texten får i sitt sammanhang, d.v.s. i läroboken. Många texter är utdrag ur längre texter och det förekommer att partier ur utdragen är strukna. Detta påverkar både textens innehåll och form – och därmed också uppfattningen genretillhörighet. Jfr också Englund, Ledin & Svensson, 2003, s. 35–37 och s. 42. De står för en icke-essentialistisk syn på sakprosa: Sakprosa ses som en kategorisering tillkommen i en viss historisk kontext, som påverkar uppfattningen om samhällets texter. Texter relateras till den sociala kontext, den institution och kulturella praktik som de är en del av. Med andra ord kan det innebära att texters karaktär förändras när de placeras i ett annat sammanhang såsom t.ex. när de lyfts in i en lärobok.

²¹³ Se Bilaga 4. Antalet sidor i texturvalet som utgörs av skönlitteratur i *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* är 60,8 sidor av totalt 79,5 sidor respektive 135,8 sidor av totalt 142,2 sidor. Vid en beräkning som istället utgår från antalet texter skönlitteratur och sakprosa sjunker det procentuella antalet skönlitterära texter med några procentenheter till 74 procent resp. 92 procent. Skillnaden är således marginell.

²¹⁴ *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Mål” som gäller Svenska A. Kursplanens val av termen ”saklitteratur” kan ifrågasättas då den inte problematiserar litteraturbegreppet, men min tolkning är att den kan översättas med begreppet ”sakprosa”.

om att ”jämföra och se samband mellan litterära texter” och här betonas också kunskap om verk, författarskap och epoker, det vill säga ett litteraturhistoriskt perspektiv.²¹⁵

I *Blickpunkts*seriens läroböcker, de som alla riktar sig till ett enda program, finns också skillnader när det gäller fördelningen mellan skönlitterära texter och sakprosa. Det procentuella antalet sidor skönlitterära texter varierar mellan 51 procent och 71 procent, lägst i *Blickpunkt hotell och restaurang* och högst i *Blickpunkt el*.²¹⁶ En orsak till den låga andelen skönlitterära texter i *Blickpunkt hotell och restaurang* är att den innehåller många recept och artiklar från fackböcker och tidningar. Speciellt flitigt hämtas texter från boken *Golvmoppen & Papparkvarnen*, som Hotell- och restaurangfacket står bakom. När det gäller de skönlitterära texterna, anknyter de i första hand till restaurangbranschen. Med undantag av texten ”Det manuella hotellet” handlar alla om mat, matlagning och tillfällen när mat förtärs. Ett exempel är ett utdrag ur Moa Martinsons roman *Kungens rosor*, som försetts med rubriken ”Den obeskrivliga röran”. I den är handlingen förlagd till ett restaurangkök där matlagning pågår. Den modellläsare som förutsätts i *Blickpunkt hotell och restaurang* förväntas vara intresserad av mat, matlagning och restaurangverksamhet och antas vilja läsa fiktiva berättelser som handlar om människor i andra tider och verksamheter i liten omfattning.

I *Blickpunkt barn och fritid* är andelen sidor skönlitteratur 61 procent.²¹⁷ Även här är kopplingen mellan texturvalets innehåll och inriktningen på det program som läroboken vänder sig till påtaglig. I läroboken finns fyra skönlitterära texter, som kan kategoriseras som barnlitteratur: ett utdrag ur Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump*, ett utdrag ur Finn Zetterholms *Katja Katja*, ett utdrag ur Katarina Mazettis *Tarzans tårar* och ett utdrag ur *Kompisprovet* av Carolina Lundgren. Totalt upptar de 12,2 av lärobokens 54 textsidor, det vill säga 23

²¹⁵ Lpf 94. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Mål” som gäller Svenska B.

²¹⁶ Se Bilaga 16. Vid en beräkning som, istället för antalet sidor, utgår från antalet texter blir andelen skönlitteratur generellt några procentenheter lägre. I *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt fordon* sjunker dock andelen skönlitterära texter med hela 14 resp. 15 procentenheter, vilket i huvudsak beror på att de är ensamma om att presentera skönlitterära texter på mer än sju sidor.

²¹⁷ Se Bilaga 16.

procent av texturvalet.²¹⁸ Här kan också noteras att protagonisterna, i den barn-litteratur som läroboken presenterar, är flickor.

Som sagts ovan under avsnittet ”*Blickpunkt* – ett första intryck” finns skillnader mellan läroböckerna i *Blickpunkts*serien när det gäller vilka genrer som framhålls i baksidestexter och förord. Alla sägs innehålla noveller, romanutdrag och dikter. Förutom dessa sägs också varje bok innehålla ytterligare ett slag av text. I *Blickpunkt el, fordon, hotell och restaurang* och *omvårdnad* lyfts faktatexter fram. I *Blickpunkt barn och fritid* ersätts faktatexter med debatttexter och i *Blickpunkt bygg* talas om artiklar istället för faktatexter.²¹⁹ Termen faktatext har en vid betydelse. Debattartikel och artikel har en snävare betydelse och kan snarare ses som exempel på faktatexter. Frågan om varför *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt bygg* fokuserar på denna typ av faktatexter och varför just de lyfts fram är intressant och pekar på att det ställs olika krav på modelläsa- ren i de olika *Blickpunkts*böckerna.

Eftersom urvalet av texter verkar vara styrt av att det ska anknyta till ett framtida yrke kan slutsatsen dras att modelläsa- ren i *Blickpunkt barn och fritid*, i högre grad än modelläsa- re i övriga *Blickpunkts*böcker, förväntas ha ett större behov av att läsa debatttexter, det vill säga argumenterande texter där egna åsikter förs fram. Bakom detta antagande finns en föreställning om att olika yrkesgrupper har olika behov av att försvara sina uppfattningar. Detta kan ses som en strävan att programanpassa innehållet, för vilket det också finns stöd i kursplanen:

Eleverna skall ges tillfälle att fördjupa sig inom något område i ämnet svenska efter egna behov och vald studieinriktning. En sådan fördjupning kan t.ex. gälla att utveckla sin uttrycksförmåga i tal eller skrift, att sätta sig in i ett fackspråk eller ett visst slags texter som anknyter till studieinriktningen.²²⁰

Enligt kursplanens intentioner ska alltså svenskämnet innehåll delvis anpassas efter programval, vilket kan ske genom att val av texter grundar sig på vilka texter olika yrkeskategorier förmodas ha behov av att behärska. Kursplanen ger således uttryck för att innehållet i

²¹⁸ Ibid. Se även Bilaga 9. Om man istället beräknar det utrymme som barnlitteratur får utifrån antal texter så kan 4 av 21 texter, d.v.s. 20 % definieras som barnlitteratur, d.v.s. ungefär en lika stor andel.

²¹⁹ Se baksidestext i de sex programanknytningsböckerna i serien *Blickpunkt*, samt förordet till *Blickpunkt bygg*.

²²⁰ *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”.

svenskämnet delvis ska väljas med hänsyn till vilka krav arbetsmarknaden ställer på sina medarbetare. Här är det också möjligt att göra tolkningen att kursplanen samtidigt förespråkar en erfarenhetspedagogisk undervisning, som tar avstamp i elevers intressen och behov.

Blickpunkt barn och fritid och *Blickpunkt bygg* utmärker sig, som nämnts, genom att lyfta fram andra sakprosatexter, det vill säga debattartiklar och artiklar. Min bedömning är dock att det är svårt att finna tydliga exempel på debatttexter i *Blickpunkt barn och fritid*. De flesta texterna är utdrag och återges inte i sin helhet och därmed blir det svårt att följa en argumentation i dem. Det blir exempelvis svårt att tolka ett utdrag ur Ellen Keys *Barnets århundrade* som en debatttext med argumenterande inslag. Det utgörs av en sida fragmentarisk text eftersom delar av mittpartiet är borttaget.²²¹ Däremot är det lättare att finna texter som kan betecknas som artiklar i *Blickpunkt bygg* då det finns hela eller delar av olika tidningsartiklar och artiklar, hämtade ur tidningar som *Illustrerad vetenskap*, *Populär Historia*, *Dagens Nyheter*, *Vi i Villa* och *Byggnadsarbetaren*.

Med tanke på att de läroböcker som ingår i mitt undersökta läromedel, med undantag av *Blickpunkt bygg*, inte redovisar sina texters källor fullständigt blir det svårt eller ibland omöjligt att finna ursprungstexten. Därför kan läroböckernas val av termen faktatexter diskuteras eftersom termen signalerar att det rör sig om texter som förmedlar fakta, vilket gärna associeras och likställs med sanningar. När den ursprungliga texten inte går att hitta kan till exempel inte ett avsändarperspektiv beaktas, vilket begränsar möjligheten att kritiskt värdera texten. Här framträder en modelläsare som förhåller sig okritisk till läroböckernas faktatexter.

I *Blickpunktsseriens* läroböcker uppmärksammas genrer i ringa utsträckning. Det är endast i *Blickpunkt bygg och el* som texters olika genretillhörighet lyfts fram vid flera tillfällen.²²² Detta sker i textpresentationer, som ibland finns i anslutning till läroböckernas texter. Begreppet genre problematiseras dock inte då det uteslutande ges information om eller slås fast att en text är en dikt, en novell eller ett

²²¹ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 22.

²²² I *Blickpunkt omvårdnad* finns tre textpresentationer, men de tar inte upp genretillhörighet. Här omnämns t.ex. en roman som "boken" (s. 49 och 66). I *Blickpunkt hotell och restaurang* vidrörs genrebegreppet vid ett tillfälle i samband med att texten "Kräfteor" presenteras som en novell (s. 50).

romanutdrag. Med andra ord behandlas frågor om texters genretillhörighet bara på ett ytligt plan.

Det finns också exempel på genrebestämning som kan ifrågasättas såsom att *Blickpunkt el* introducerar Peter Englunds essä ”Om mörker och ljus” som en novell i boken *Förflutenhetens landskap*.²²³ Ett annat exempel är att i *Blickpunkt hotell och restaurang* presenteras August Strindbergs novell ”Måste” som en novell med titeln ”Kräfteor” och utan att det anges att det endast är inledningen som återges i läroboken, det vill säga ett utdrag ur en novell.²²⁴ Den text som läroboken presenterar kan inte sägas representera novellgenren.

Den litteratursyn som förmedlas här ser alltså utdraget som ett fristående objekt som kan betraktas utan att fästa avseende vid helheten. Modellläsaren som tonar fram förväntas således inte få en känsla för vad som kan vara kännetecknande för en novell.

I lärarhandledningarnas presentation av de båda basböckerna, *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, presenteras texturvalet som ”en blandning av noveller, dikter, romanutdrag och facklitteratur”.²²⁵ Här återfinns således inte begreppet faktatext, som tas upp i *Blickpunktsserien*, och här ges inga exempel på vad sakprosa eller facklitteratur skulle kunna innefatta för slags texter. I *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* presenteras texturvalet som skönlitteratur och facklitteratur respektive sakprosa och skönlitterära texter.²²⁶ Till skillnad från *Bra Svenska B* tar registret i *Bra Svenska A* upp begreppet genre. Det som registret hänvisar till är följande:

Skönlitteraturens genrer

Med ordet genre menar man en texttyp med vissa särdrag. De tre klassiska genrerna inom skönlitteraturen är epik, lyrik och dramatik. Epik är berättande litteratur och hit hör noveller och romaner. Lyrik kallas den litteratur som är skriven på vers och dramatik är sådan litte-

²²³ *Blickpunkt el*, s. 7. Hela boktiteln, *Förflutenhetens landskap: historiska essäer*, anges inte och inte heller vilken upplaga som texten är hämtad från, vilket gör det svårt och tidskrävande att finna ursprungstexten. Boken har kommit ut i flera och omarbetade upplagor. Libris.
<<http://libris.kb.se/hitlist?d=libris&q=f/%c3%b6rflutenhetens+landskap&f=simp&spell=true&hist=true&xp=1>>[2014-12-20].

²²⁴ Drygt en sida av novellens totalt fjorton sidor presenteras i läroboken. Jfr *Blickpunkt hotell och restaurang*, s. 50–51 med August Strindberg, *Skrifter III: Giftas utopier*, Stockholm, 1945, s. 64–77.

²²⁵ *Bra Svenska A: Lärarpärm* och *Bra Svenska B: Lärarpärm* i introduktionen, s. 1.

²²⁶ *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, förord och baksidestexter.

ratur man framför på scenen.

Berättande litteratur kan i sin tur delas upp i olika genrer:

deckare	kärleksromaner	samhällsskildringar
thrillers	historiska romaner	barndomsskildringar
science fiction	krigsromaner	sagor ²²⁷

Presentationen om olika genrer är kortfattad och statisk. Den problematiserar inte att olika texter konstrueras på olika sätt eller att gränsen mellan olika genrer kan vara flytande. Snarare ger framställningen intrycket att endast de genrer som räknas upp existerar och att det är självklart hur texter ska kategoriseras. Vidare kan den tolkas som att dramatik och lyrik inte är berättande texter. Lärobokens presentation av skönlitteraturens genrer förmedlar en kunskapssyn som utgår från tanken att kunskap är något givet, något på förhand bestämt. Den förenklade beskrivningen av olika genrer är ett exempel på att förväntningarna på modelläsaressens förmåga att ta till sig längre informerande texter är låga.

I en faktisk undervisningssituation finns en risk att till synes enkla texter i själva verket blir svåra att förstå. I en artikel, ”Varför en lätt text kan vara svår att förstå” pekar Olle Josephson på innehållsliga aspekter som påverkar en texts läsbarhet.²²⁸ Förutom att läsaren först och främst måste förstå vad texten ska användas till spelar textbindningen (referensbindningar, tematik et cetera) stor roll för läsbarheten. Josephson utgår från att olika genrer följer olika ”scheman”, som vi mer eller mindre omedvetet lär oss och att vi också har olika scheman för hur vi strukturerar kunskap.²²⁹ En lättbegriplig text måste motsvara de förväntningar som läsaren har, det vill säga följa både textschema och kunskapsschema: ”i ett textschema som är oss bekant bör innehållet ordnas på ett sådant sätt att en rimlig kunskapsstruktur framträder.”²³⁰

²²⁷ *Bra Svenska A* s. 35.

²²⁸ Olle Josephson, ”Varför en lätt text kan vara svår att förstå”. I: Elsie Wijk-Andersson (red.), *Kultur – text – språk: det finns mer i en text än ord*, Uppsala, 1992. Josephson ställer sig tveksam till den metod som går ut på att beräkna textens s.k. lixvärde (procentandelen ord längre än sex bokstäver adderas med det genomsnittliga antalet ord per mening) för att kontrollera en texts läsbarhet. Josephson utgår istället från innehållsligt orienterade textanalysmetoder.

²²⁹ *Ibid.* s. 31.

²³⁰ *Ibid.*

I den presentation av skönlitteraturens genrer, som *Bra Svenska A* erbjuder, fungerar inte textbindningen eftersom olika genrer listas upp som fakta utan närmare upplysning om vad som kännetecknar dem, vilket får till följd att presentationen inte erbjuder något att hänga upp kunskapen på. Därmed blir också syftet med texten svårt att klarlägga. Att meningslängden genomgående är kort, det vill säga att informationen är komprimerad, är troligen orsaken till att förklaringar utelämnas. Avsaknandet av berättande inslag bidrar förmodligen också till att lärobokens förenklade presentation av skönlitteraturens genrer, för en faktisk läsare, i själva verket blir svår att förstå.²³¹

Det är således inte självklart att en kort text är en lättläst text. Texterna i de läroböcker jag undersöker är, som tidigare sagts, korta, oftast en eller ett par sidor. Korta utdrag ur romaner och noveller blir svåra att sätta in i ett sammanhang när de inte introduceras. Ett exempel på det är ”Tandborsten” i *Blickpunkt omvårdnad*.²³² Det är för övrigt den enda texten i läroboken som saknar en tydlig koppling till ett visst yrke. Utdraget kommer från Waris Diries roman *Ökenblomman återvänder*.²³³ Textavsnittet i läroboken skildrar en dialog mellan ett berättarjag som försöker beskriva vad en tandborste är för en person, som heter Rashid. Eftersom inte texten introduceras blir det svårt att placera personerna i en kontext och förstå vad texten handlar om. Det är ingen bra förutsättning för att texten ska kunna engagera sin läsare. Här framstår modell läsaren som en mindre engagerad läsare.

*Blickpunkts*seriens läroböcker presenterar mellan en och tre dikter, som alltid på något sätt kan associeras till ett visst yrke. I *Blickpunkt fordon* representeras genren av inledningen till en sångtext, som Ulf Lundell har skrivit, ”Ute på vägen igen”. Till den finns en textpresentation som tar upp att det är vanligt i amerikansk musik att ”låtar handlar om bilar eller bilkörning”, och att det även förekommer i

²³¹ Jfr Ulla Ekvall, ”Lärobokstext och kemilektion”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, s. 117.

²³² *Blickpunkt omvårdnad*, s. 80–81.

²³³ Romanen gör anspråk på att vara självbiografisk och handlar om en kvinna, som blivit utsatt för könsstympning, flytt från Somalia och som efter flera år besöker Somalia igen. Detta framkommer inte i läroboken.

svenska musiktexter.²³⁴ *Blickpunkt bygg* är ensam om att uppmärksamma något annat än att diktens innehåll kan förknippas med ett yrke. I anslutning till Nils Ferlins dikt ”Lugnt” påpekas att många av Ferlins dikter ”är utpräglad melodiska”.²³⁵ Detta pekar på att modellläsaren i *Blickpunkt bygg* kan intressera sig för att betrakta olika aspekter i texter. Generellt förväntas dock de modelläsare som förutsätts i de olika *Blickpunktsböckerna* och i basböckerna att lägga liten vikt vid att texter är uppbyggda på olika sätt.

Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv

Ett litteraturhistoriskt perspektiv handlar i det här sammanhanget om vilka tidsperioder som är representerade i läroböckernas texturval, om vilka kanoniserade texter och författare som får ett utrymme, om hur de uppmärksammas och om förväntningar på hur litteratur ska läsas och bearbetas. Det handlar också om förhållandet mellan samtida texter och ett kulturarv.

En granskning av texters tillkomsttid i basböckerna visar att det finns en tydlig förskjutning mot samtiden. I basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* dominerar texter tillkomna under 1900- och 2000-talet, vilka jag benämner yngre texter. I *Bra Svenska A* är dominansen av yngre texter närmast total. Av totalt 79,5 textsidor, det vill säga lärobokens texturval, utgörs drygt hälften (41,6 sidor) av texter tillkomna under den andra delen av 1900-talet, knappt en tredjedel (25,5 sidor) av texter producerade under 2000-talet, samt 5,4 sidor som tillkommit under den första hälften av 1900-talet. Tillsammans tar 1900- och 2000-talstexter upp 72,5 sidor, vilket är hela 91 procent av textutrymmet. Ett sju sidor långt utdrag ur den medeltida *Tusen och en natt* är den enda texten av äldre datum som läroboken tar upp.²³⁶

I *Bra Svenska B* får också texter tillkomna under perioden 1900-talets början fram till början av 2000-talet ett stort utrymme. De tar upp nästan två tredjedelar av bokens textsidor, men här får äldre texter, det vill säga sådana som tillkommit före 1900-talets inbrott,

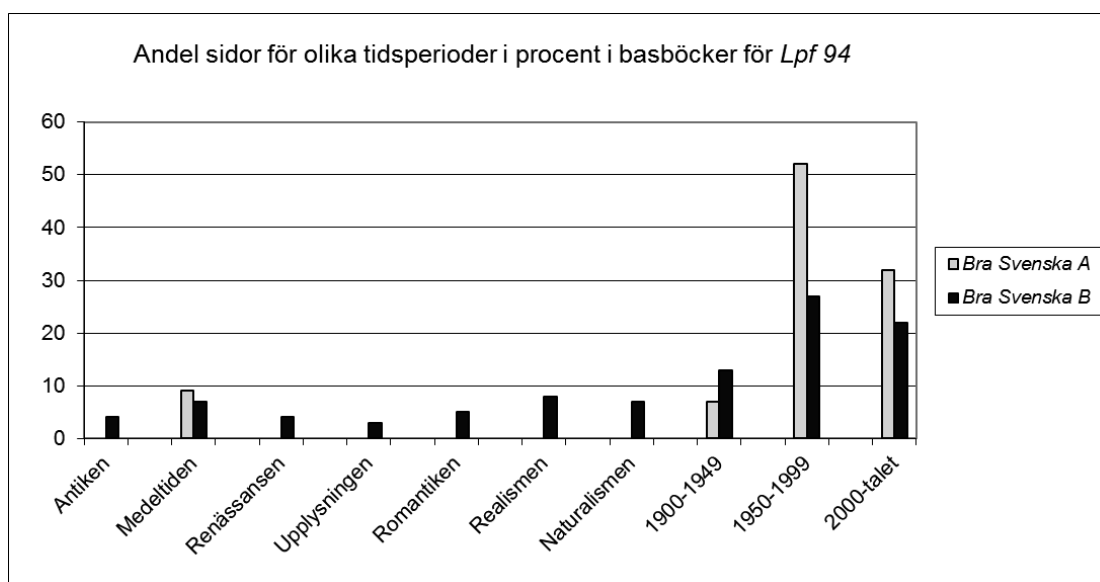
²³⁴ *Blickpunkt fordon*, s. 11.

²³⁵ *Blickpunkt bygg*, s. 14.

²³⁶ Bilagorna 1, 2 och 4.

visst utrymme.²³⁷ Den resterande dryga tredjedelen innehåller textavsnitt från antiken fram till och med naturalismen. Vid en indelning av de äldre texterna i tidsepokerna antiken, medeltiden, renässansen, upplysningen, romantiken, realismen och naturalismen finner man att varje (äldre) epok fyller mellan fem och tio sidor var och sålunda får en förhållandevis liten representation. Som exempel kan nämnas att ett fyrsidigt utdrag ur Daniel Defoes *Robinson Crusoe* får utgöra exempel för hela upplysningsepoken.

En betraktelse över de två basböckernas sammanlagda litteraturhistoriska urval visar således att läroböckerna fokuserar på 1900- och 2000-talstexter, vilket *Figur 1* nedan illustrerar. Det visar hur stor andel textsidor olika tidsperioder tilldelas i de två basböckernas texturval.



Figur 1. Litteraturhistoriskt urval.

Den indelning i epoker och tidsintervall som är utgångspunkten här utgår delvis från läromedlets litteraturhistoriska översikt, som finns i *Bra Svenska B*.²³⁸ Perioden från antiken till och med naturalismen överensstämmer med den perioduppdelning jag gör. Lärobokens indelning i *svenskt 90-tal*, *modernismen 1900-talet* och *1920-talet* har jag

²³⁷ Se Bilaga 2 och Bilaga 4. Av texturvalets 142,2 sidor utgörs 89,3 sidor, d.v.s. 63 %, av texter tillkomna under 1900-talet och början av 2000-talet.

²³⁸ *Bra Svenska B*, under rubriken "Några nedslag i litteraturens historia", s. 166–171.

valt att modifiera då det inte är lätt att orientera sig i lärobokens litteraturhistoria.²³⁹

Enligt lärarhandledningen är lärobokens litteraturhistoriska översikt en litteraturhistoria i ”fickformat”, som ger eleverna möjlighet ”att följa den litterära utvecklingen i ett svep” och att det är möjligt att läsa mer om olika epoker genom att följa hänvisningar till olika kapitel. Vidare sägs också att den litteraturhistoriska översikten ger eleverna ”en tydligare bild av de olika epokerna”.²⁴⁰ Läromedlet presenterar en traditionell kronologisk litteraturhistorisk genomgång, vilket också lyfts fram i förordet till *Bra Svenska B*:

Med Odysseen börjar resan genom litteraturens historia och du färdas kronologiskt genom epokerna fram till dagens författare vilka bland annat representeras av Anna-Karin Palm och Tony Parson.²⁴¹

Lärohandledningen, lärobokens förord och dess litteraturhistoriska översikt signalerar att epoker och texter presenteras i tidsföljd. I läroboken är det dock endast epokerna som tas upp i kronologisk ordning – inte texterna. Så får exempelvis antikens *Odysseen* sällskap av *Jorden runt på 80 dagar* och i kapitlet där renässansen presenteras finns ett utdrag ur Molières *Den girige* tillsammans med Pär Lagerkvists novell ”Far och jag”. Vidare presenteras antikens Sapfo och hennes ”Gudars like...” i kapitlet där epoken romantiken tas upp. Det är således inte helt enkelt att få en ”tydlig bild av epokerna”, dess författare och verk, vilket åberopas i lärarhandledningen. Detta beror på att läroboken är tematiskt organiserad efter områden som bland annat handlar om arbetssätt och olika språkliga moment.²⁴²

Vidare tar lärobokens litteraturöversikt upp *svenskt 90-tal* och *1920-talet*, som epoker. I lärobokens kapitel behandlas dock inte *svenskt 90-tal* och *1920-talet*. Däremot presenteras andra epoker eller snarare litterära strömningar, som till exempel absurdism och proletärlitteratur. Många gånger är inte litteraturöversiktens hänvisningar till någon hjälp för den som vill läsa mer om olika epoker. Ett exempel är litteraturöversiktens genomgång av naturalismen:

²³⁹ I min indelning ingår lärobokens *Svenskt 90-tal* i perioden naturalism.

²⁴⁰ *Bra Svenska B: Lärarpärm*, s. 22 och s. 38.

²⁴¹ *Bra Svenska B*, förord.

²⁴² Se ovan under avsnittet ”*Bra Svenska* – ett första intryck”.

Naturalisterna såg verkligheten genom ett mikroskop och vände inte för några hemskheter. Émile Zola räknas som epokens frontfigur. Han skrev bland annat *Den stora gruvstrejken*.

I Sverige debuterar August Strindberg. Han skrev både lyrik, dramatik och epik. *Hemsöborna*, ett naturalistiskt verk, är hans kanske mest kända bok.

*Läs mer i kapitel 5 och 6.*²⁴³

I kapitel 5 och 6 finns ingen text om eller av Strindberg. Däremot finns en presentation av honom och några av hans verk samt ett utdrag ur *Röda rummet* i kapitel 7, där *svensket 90-tal* tas upp. Där får Strindberg sällskap med texter skrivna av Astrid Lindgren, Olof Palme och Joyce Carol Oates, samt ett omfångsrikt språkinriktat faktamaterial som handlar om retorik.²⁴⁴ Här syns tydligt att det är något annat än litteraturhistoria som ligger till grund för lärobokens organisation.

Det som styr innehåll och upplägg, i såväl *Bra Svenska A* som i *Bra Svenska B*, är ett fokus på olika språkliga färdigheter. Läroböckernas kapitelindelning i sex respektive åtta olika teman, som innehåller en blandning av framförallt olika språkliga moment såsom skrivregler och ordklasser, ger uttryck för denna strävan. Så gör, som tidigare sagts, även lärarhandledningar, förord och baksidestexter. Därmed är det något annat än texters litterära kvalitéer som har legat till grund för texturvalens sammansättning. Sålunda går det att tala om en litteratursyn som betraktar litteraturen som något sekundärt. Frågan om vad som ska läsas blir en fråga av underordnad betydelse.

De kanoniserade texterna och informationen om olika epoker i *Bra Svenska B* tyder på att modelläsaen förmodas ta del av ett kulturarv och sätta det i ett sammanhang. Lärobokens litteraturhistoriska material är dock organiserat utifrån en strävan att presentera korta texter och förenklad information om författare och epoker. Denna strävan efter enkelhet resulterar i att läromedlet presenterar lösryckta bilder av såväl texter, som litteraturhistorien, vilket gör det

²⁴³ *Bra Svenska B*, s. 167.

²⁴⁴ Det jag benämner språkinriktat faktamaterial innehåller informerande texter/faktatexter och uppgifter som till exempel handlar om ordkunskap, stavning, skrivregler, grammatik och studieteknik. Det handlar således inte om litteraturläsning och undersöks inte närmare i den här studien.

svårt att få sammanhang. Med andra ord är förväntningarna låga på att modelläsaren ska närma sig texter utifrån ett litteraturhistoriskt perspektiv.

Som exemplen ovan visar är de korta presentationerna av epoker, författare och verk informationstäta. En faktainriktad text som radar upp upplysningar, som inte förbinds sinsemellan och som inte sätts in i ett sammanhang blir svår att förstå. Reichenberg talar om ”stoffträngseln” i läroböcker. Hon menar att moderna läromedelsförfattare använder sig av den så kallade ”osthyvelsprincipen”, det vill säga att de försöker få plats med så mycket som möjligt på minsta möjliga plats, vilket påverkar både språket och innehållet på ett negativt sätt – och att texten därtill även blir svårare att förstå.²⁴⁵ Den faktauppräknings som präglar läromedlets framställning av epoker, författare och verk verkar vara orsakad av att ”osthyvelsprincipen” har brukats. Litteraturhistoria reduceras till enstaka fakta om olika epokers stildrag. Detta tolkar jag som ett uttryck för en kunskapssyn som utgår från föreställningen att kunskap är något redan givet och bestämt, inte något som tillägnas genom att egna slutsatser dras.

Det är dock, som sagt, framförallt sena 1900-talstexter och 2000-talstexter som får störst utrymme i de två basböckerna, framförallt i *Bra Svenska A*. I en faktisk undervisningssituation kan detta leda till att läsning koncentreras till texter skrivna i nutid. I *Blickpunktsseriens* läroböcker, som enligt förlaget kan ersätta stora delar av basböckerna, fokuseras nämligen samtidigt i ännu högre grad.

Förutom ett recept signerat Cajsa Warg i *Blickpunkt hotell och restaurang*, ett utdrag ur Jean-Jacques Rousseaus *Émile* i *Blickpunkt barn och fritid* och ett bibelcitat i *Blickpunkt bygg* är alla texter i *Blickpunktsböckerna* tillkomna under 1900- och 2000-talet.²⁴⁶ De allra flesta är skrivna mellan åren 1990 och 2007. I *Blickpunkt omvårdnad* till exempel är ett utdrag ur P.C. Jersilds *Babels hus* den enda texten som är författad före år 1990. De övriga läroböckerna i serien tar upp mellan tre och sju texter som är tillkomna tidigare än 1990. Dessa är i regel skrivna av erkända författare som kan sägas tillhöra den stomme av litterär kanon som verkar finnas kvar i många läromedel

²⁴⁵ Reichenberg, 2000, s. 64.

²⁴⁶ Se Bilagorna 9,10,11,12,13 och 14.

för svenskämnet.²⁴⁷ Som exempel kan nämnas att *Blickpunkt barn och fritid* tar upp J. J. Rousseau och Ellen Key och att det i *Blickpunkt bygg* finns texter av Nils Ferlin, Karin Boye och Ivar Lo-Johansson. Lo-Johansson finns också i *Blickpunkt el*, som även tar upp Harry Martinson. I *Blickpunkt hotell och restaurang* får texter av Moa Martinson och August Strindberg ta plats och slutligen finns texter av Tage Danielsson och Roald Dahl i *Blickpunkt fordon*. En urvalsprincip som kan tänkas ligga bakom valet av de fåtal texter skrivna före 1990 verkar vara att de ska vara skrivna av kanoniserade författare. Här uppkommer frågan om vilka texter av kanoniserade författare som ingår i texturvalet och varför.

Vid några nedslag i texternas rubriker framkommer det tydligt att de anspelar på de valda programmen. Lo-Johansson är representerad i böckerna för *Bygg- och Elprogrammet*, med ”Bygget”, en novell, respektive ”Electra kvinna år 2070”, ett utdrag ur romanen med samma titel. Ett avsnitt ur Tage Danielssons ”Sagan om busschauffören som tänkte va fan”, finns i boken för *Fordonsprogrammet* och ett avsnitt ur ”Sagan om Elis Bengtssons datamaskin” tas upp i *Elprogrammets* bok. Slutligen har, som sagts tidigare, inledningen till Strindbergs novell ”Måste” försetts med rubriken ”Kräftor” i *Blickpunkt hotell och restaurang*. Det är påfallande hur val av text och rubrik korresponderar med de olika studieinriktningar som läroböckerna riktas mot.²⁴⁸ Detta gäller i stort sett alla texter i de olika läroböckerna i *Blickpunktsserien*, men det finns divergenser mellan böckerna, vilket innehållsförteckningarna vittnar om.

Blickpunkt fordon är indelad i fem kapitel, vilkas rubriker uttrycker en påtaglig sammankoppling med programinriktning:

INTRODUKTION

Starta motorn

BRANSCHKUNSKAP

Bilar förr och nu

SERVICE

I verkstaden

SÄKERHET

²⁴⁷ B. Englund, 1997, Tabell 12–14. Se även Lilja Waltå, 2006, Bilaga 2–5. I *Dialogseriens* antologier från 1970- och 80-talen och från 1990 och 2000 återkommer t.ex. hela tiden texter av Rousseau, Lo-Johansson, Strindberg, M. Martinson och H. Martinson. Dessa författare tas också upp i *Blickpunktsserien*.

²⁴⁸ Se Bilagorna 9, 10, 11, 12, 13 och 14.

På med bältet!
BIL SOM YRKE
Bakom ratten²⁴⁹

Det är svårt att tänka sig att de texter som gömmer sig bakom rubrikerna kan beröra något annat än verksamheter som har med motorfordon att göra, vilket de inte heller gör. Alla handlar på något sätt om bilar, bilism, motorcyklar, motorsporter samt om olika yrken och sporter som kan förknippas med fordonsbranschen. Här antyds en litteratursyn som framförallt betonar det innehållsliga. I anslutning till de totalt 21 texterna finns för övrigt också ett bildmaterial som utgörs av fotografier. Av dem är det bara fyra stycken som inte innehåller ett fordon. Dessa fyra föreställer en skruv och en skruvmejsel, rinnande olja, oljiga händer och ett gipsat ben. Det är bara den sista, som inte självklart kan förbindas med ett framtida yrke inom någon fordonsverksamhet.

Blickpunkt el är indelad i fem kapitel:

En upptäckt som förändrar världen
Datorernas värld
Yrkesval och yrkesliv
Mysterier med spänning
Om kraften sinar
Framtidsvisioner²⁵⁰

Anknytningen till programmets inriktning är inte lika tydlig som i *Blickpunkt fordon*. Visserligen väcker rubrikerna associationer till ett yrkesval, men de är mer mångtydiga. De kan också tolkas som metaforer för något annat än aspekter som är relaterade till ett visst yrke och ett framtida yrkesliv. Rubriken ”Mysterier med spänning” kan till exempel föra tankarna till elektrisk spänning, men också till spännande berättelser och rubriken ”Om kraften sinar” behöver inte nödvändigtvis förknippas med elkraft. Med andra ord är det möjligt att uppfatta en viss skillnad mellan modelläsaren i *Blickpunkt el* och modelläsaren i *Blickpunkt fordon* då den förra även förväntas läsa tex-

²⁴⁹ *Blickpunkt fordon*, innehållsförteckning. Jfr Bilaga 12.

²⁵⁰ *Blickpunkt el*, innehållsförteckning. Jfr Bilaga 11.

ter som berör andra aspekter än sådana som kan kopplas till programriktningen.

De 18 texterna i *Blickpunkt el* handlar ofta om sådant som kan förknippas med ett framtida yrke inom el- och elektronikbranschen, men här finns också texter som har andra infallsvinklar och som kan väcka tankar om sådant som ligger utanför yrkesval och arbetsliv. Det kan bero på att läroboken för Elprogrammet är den i *Blickpunktsserien* som har högst andel skönlitterära texter, som kan väcka allmänmänskliga frågor.²⁵¹ Utdrag ur Ivar Lo-Johanssons *Elektra kvinna år 2070* och Douglas Adams *Lifstarens guide till galaxen* till exempel, har ett innehåll som kan väcka tankar och känslor om vilka möjligheter eller svårigheter som livet kan erbjuda. I *Blickpunkt el* antyds en litteratursyn som också betraktar texten som en källa till kunskap om det allmänmänskliga.

I likhet med *Blickpunkt el* presenterar *Blickpunkt bygg* flera texter som fokuserar på annat än ett kommande yrkesliv. Här finns också den längsta texten, ett tiosidigt utdrag ur Willy Josefssons *Vila i vatten*. Hela noveller som Boyes ”Min son blir inte snickare” och Lo-Johanssons ”Bygget” kan visserligen tänkas anknyta till elevens yrkesval, men de rymmer också någonting mer då de kan väcka tankar som rör livet i en vidare mening. *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el* skiljer sig, som tidigare nämnts, också från de övriga i serien genom att de generellt innehåller längre texter och fler antal textsidor.²⁵² Att texterna generellt är längre hänger samman med att flera noveller återges i sin helhet. Min tolkning är att i en faktisk undervisningssituation kan detta gynna läsningen positivt och öka engagemanget för texten.

Det finns således tecken på att det ligger andra kriterier bakom texturvalet i läroböckerna som riktar sig mot Bygg- och Elprogrammen än vad det gör i de övriga *Blickpunktsböckerna*. Något som

²⁵¹ Bilaga 16. I *Blickpunkt el* är 71 % av texterna av skönlitterär karaktär. Av *Blickpunktsböckerna* är det bara *Blickpunkt omvårdnad*, som tar upp en ungefär lika hög andel skönlitterära texter (69 %), men de är generellt kortare än de i *Blickpunkt el*. I läroboken för Omvårdnadsprogrammet presenteras dessutom ingen skönlitterär text i sin helhet och alla utom en fokuserar på sådant som kan förknippas med ett yrkesliv inom vården. Beräkningen utgår från antalet sidor. Vid en beräkning utifrån antalet skönlitterära texter blir andelen ett par procentenheter lägre.

²⁵² Se ovan under avsnittet ”*Blickpunkt* – ett första intryck”. Se även Bilaga 16. Det är ungefär ett tiotal fler sidor än i *Blickpunkt barn och fritid*, *Blickpunkt hotell och restaurang* och *Blickpunkt omvårdnad*, som alla innehåller drygt 50 textsidor.

stärker den tesen är att *Blickpunkt bygg* och *el*, till skillnad från de övriga, presenterar flera författare och texter. Dessa presentationer är visserligen korta, oftast bara ett par meningar, men de tyder på en bakomliggande vilja att uppmärksamma textens författare, något i texten och dess kontext. I *Blickpunkt bygg* presenteras sex författare och tre texter. Det är framförallt texter och författare som representerar tiden före 1990 som lyfts fram som texter av Lo-Johansson, Boye och Ferlin. I *Blickpunkt el* finns sju respektive tretton författar- och textpresentationer. Detta ska jämföras med, *Blickpunkt omvårdnad* och *Blickpunkt hotell och restaurang* som båda innehåller totalt tre kortfattade textpresentationer, *Blickpunkt fordon* i vilken det finns en kort författarpresentation och *Blickpunkt barn och fritid* som inte innehåller några författar- och textpresentationer.²⁵³

Att texter och författare uppmärksammas i större utsträckning i läroböckerna för programmen Bygg och El tyder på att dessa läroböcker förmedlar en delvis annan litteratursyn än vad de övriga *Blickpunktsböckerna* gör. Textpresentationerna ger ofta en bakgrund till intrigen, men det förekommer även att texten sätts in i ett historiskt eller samhälleligt sammanhang och att berättarteknik uppmärksammas. I *Blickpunkt bygg* och *el* betonas fler aspekter av texten än i de övriga. Här framträder en litteratursyn som utgår från att texten kan erbjuda mening och möjlighet att skapa kunskap också om sådant som inte berör ett visst yrkesval. I *Blickpunkt bygg* och *el* förutsätts därför modellläsaren i viss mån kunna lära sig något av litteraturläsning såsom att få kunskaper om textens språkliga repertoar eller om författaren och dennes samtid.

Ingen av *Blickpunktsböckerna* innehåller en fullständig källförteckning över de texter som tas upp.²⁵⁴ Det är bara i *Blickpunkt bygg*, som information om titel och tidpunkt för utgivning alltid redovisas i anslutning till textavsnitten. Därför är det svårt, eller nästan omöjligt, att finna varifrån texterna i de övriga läroböckerna har hämtats. Exempelvis finns i *Blickpunkt fordon* en källhänvisning till en adress på nätet som saknar datum. I *Blickpunkt hotell och restaurang* finns en text,

²⁵³ Se Bilaga 15.

²⁵⁴ I de två basböckerna saknas också en fullständig källförteckning.

”Från student till hotellkung”, som helt saknar källuppgifter.²⁵⁵ Läroböckernas bristfälliga källhänvisningar förmedlar att texten egentligen ses som något sekundärt. Här förutsätts en modelläsare som är ointresserad av att ta reda på varifrån texterna kommer för att till exempel läsa hela verk.

Som visats i detta avsnitt utgörs texturvalet i *Blickpunktsböckerna* framför allt av yngre texter från 1990-talet och framåt. I dessa finns sålunda ingen ambition att presentera ett litteraturhistoriskt perspektiv. Urvalet är strikt styrt av en strävan att anpassa innehåll efter studieinriktning samt att texter ska ge inspiration till att utföra olika uppgifter. Det tycks således finnas en bakomliggande idé om att modelläsarens intressesfär är begränsad till sådant som har att göra med samtiden och ett framtida yrkesliv. Detta kan tolkas som att det inte finns en ambition i det svenskämne som böckerna förmedlar att vidga denna intressesfär.

I diskussioner om olika svenskämnen är det vanligt att utgå från Lars-Göran Malmgrens tre olika teoretiska ämnesparadigm eller ämnessyner: *svenska som ett färdighetsämne*, *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*. De tre ämnena ska ses som tre olika grundläggande ämnesuppfattningar, om hur svenskundervisningen bör gå till, och Malmgren menar att dessa avspeglar sig i kursplaner, i läromedel, i ämnesdebatt och i praktiken.²⁵⁶ I stora drag utmärks färdighetsämnet av formell färdighetsträning, det vill säga enskild träning av språkliga färdigheter såsom stavning och grammatik. Litteraturen, som får litet utrymme, skiljs från träningen av färdigheter. Litteraturen har däremot en central plats i det litteraturhistoriska bildningsämnet, som i första hand syftar till att elever ska ta del av ett kulturarv via en litterär kanon. Även i detta ämne görs en åtskillnad mellan språk och litteratur. Det erfarenhetspedagogiska ämnet slutligen, som också kan karakteriseras som ett historiskt humanistiskt bildningsämne, skiljer sig från de övriga då varje elevgrupps förutsättningar och erfarenheter är styrande för hur undervisningen ska läggas upp. I detta ämne utgår undervisningen från en holistisk syn som bland annat innebär att

²⁵⁵ Se *Blickpunkt fordon*, s. 89–90 samt textförteckning, s. 103. Se *Blickpunkt el*, s. 58–60 och textförteckningen s. 99. Se *Blickpunkt hotell och restaurang*, s. 84–85 och textförteckning, s. 96.

²⁵⁶ L-G Malmgren, 2006, s. 87.

kunskap söks via språk och litteratur. Malmgren menar dock att det kan vara svårt att finna de tre ämnena i renodlad form och att många lärares undervisning kan präglas av alla tre i olika grad.²⁵⁷ Med andra ord kan de tre olika svenskämnen Malmgren talar om snarare ses som olika ideala svenskämnen att sträva mot i undervisningen.

Staffan Hellberg menar att Malmgrens tre svenskämnen har gjorts utifrån en engelsk modell som innehåller ett fjärde paradigm, som inte Malmgren formulerade i en svensk motsvarighet: *Progressive English*, som nådde Sverige genom processkrivningen på 1980-talet.²⁵⁸ Detta ämne kännetecknas bland annat av ett fokuserande på individens utveckling, att innehållet styrs av elevens personliga intresse och att masskultur och triviallitteratur går lika bra som de litterära kanontexterna.

Bakom den engelska modell som Hellberg hänvisar till står Stephen Ball, Alex Kenny och David Gardiner. Deras historiska analys, som utgår från ett politiskt/ideologiskt perspektiv, sammanfattas i en fyrfältsmodell i vilken fyra olika ämnen identifieras: *English as Skills*, *English as the Great Literary Tradition*, *Progressive English* och *English as Critical Literacy*.²⁵⁹ Utifrån Balls, Kennys och Gardiners beskrivning kan framhållas att särskilt ämnet English as Skills och Malmgrens färdighetsämne respektive English as the Great Literary Tradition och Malmgrens litteraturhistoriska bildningsämne har stora likheter. Intressant är att Ball, Kenny och Gardiner lyfter fram att English as Skills framför allt betonar individens färdigheter och kompetenser vilka relateras till det som marknadskrafter efterfrågar.²⁶⁰ English as the Great Literary Tradition lägger istället, likt Malmgrens litteraturhistoriska bildningsämne, tonvikten på tillägandet av ett litterärt kulturarv.²⁶¹ I de läroböcker jag undersöker

²⁵⁷ Ibid. s. 87–89.

²⁵⁸ Staffan Hellberg, ”Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska”. I: *Språk och stil*, 8, 2008, s. 8. Hellberg tar stöd av Kerstin Bergöö. Se Kerstin Bergöö, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*, Diss, Malmö, s. 49–53. Bergöö menar att Pedagogiska gruppen, som L-G Malmgren ingick i, snarare ställer sig kritisk till *Progressive English* och att det erfarenhetspedagogiska ämnet som gruppen stod för snarare kan jämföras med English as *Critical Literacy*.

²⁵⁹ Stephen Ball, Alex Kenny & David Gardiner, ”Literacy, Politics and the Teaching of English”. I: Ivor Goodson & Peter Medway (red.), *Bringing English to Order: The History and Politics of a School Subject*, London, 1990, s. 76.

²⁶⁰ Ibid. s. 77.

²⁶¹ Ibid. s. 78–79.

står inte litteraturen i centrum. Tonvikten läggs på aspekter som kan associeras till ett kommande yrkesliv och på träning av språkliga färdigheter. Således verkar det svenskämne som förmedlas i läroböckerna även ha vissa likheter med det Ball, Kenny och Gardiner benämner English as Skills.

Stefan Lundström, som intresserar sig för svenskämnets texturval med fokus på varför texter till slut används i praktiken, menar att det inte räcker med att tala om olika ämnessyner eller ämnesparadigm.²⁶² Han gör en distinktion mellan *ämneskonception* och *ämneskonstruktion* där den första inkluderar lärarens tal om och föreställningar om ämnet och den senare handlar om den faktiska undervisningen.²⁶³ Lundström försvarar den teoretiska åtskillnaden med att det kan vara en stor skillnad mellan talet om undervisning och hur undervisningen utformas i praktiken, men poängterar också att retorik och praktik naturligtvis kan gå in i varandra.²⁶⁴ Utifrån Lundströms resonemang är det således önskvärt att även diskutera de läroböcker jag undersöker utifrån ämneskonceptionella perspektiv då det inte är möjligt att säkert veta på vilka olika sätt de kan komma att användas i praktiken. Samtidigt behöver ett ämneskonstruktivt perspektiv inte utesluta diskussioner om hur ämnet konstrueras i en faktisk situation. Jag menar att en undersökning utifrån ett svenskdidaktiskt perspektiv kan säga något om hur och varför läroböckerna *kan* komma att påverka en faktisk undervisningssituation.

Ullström hävdar att läroböcker kan betraktas ”som koncentrerade uttryck för den faktiska undervisningssituationen” och att de kan ”hjälpa oss att få syn på delar av undervisningskulturen”.²⁶⁵ Jag vill också påstå att de läroböcker som är föremål för min studie kan säga något om hur en faktisk svenskundervisning kan komma att utformas då deras innehåll säger något om vilka förväntningar de har på sina läsare och i förlängningen vilken svenskämnesundervisning de förutsätter. Det blir till exempel tydligt att de läroböcker som ingår i min studie saknar ett innehåll som kan bidra till ett litteraturhistoriskt perspektiv i svenskundervisningen. Gemensamt för de olika

²⁶² Lundström, 2007, s. 15f.

²⁶³ Ibid. s. 26–27 och 198.

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Ullström, 2007, s. 128.

modelläsarna i läroböckerna är att de generellt förväntas ha ett intresse för ett sådant perspektiv.

Texturval ur ett globalt perspektiv

Läroböcker är inga objektiva texter. De perspektiverar världen.²⁶⁶ Det här avsnittet tar upp hur läroböckerna för *Lpf 94* positionerar sig i förhållande till det omgivande samhället och den vidare världen. Här redovisas vilka olika geografiska områden, nationer, kulturer och etniciteter som blir representerade i läroböckernas texturval och hur de framställs i förhållande till det samtida samhället.

I läroboken för Byggprogrammet finns ingen geografisk spridning i texturvalet. Den presenterar bara svenska texter, det vill säga svenskspråkiga texter som ursprungligen har skrivits på svenska. Sett till antalet sidor i texturvalet innehåller även de övriga *Blickpunktsböckerna* en hög andel sidor svenska texter, mellan 83 procent och 94 procent.²⁶⁷ Ingen av läroböckerna i *Blickpunktsserien* tar upp texter som kan sägas representera ett icke-västerländskt perspektiv och ett utomeuropeiskt perspektiv företräds av två texter från USA på 1,3 respektive 2 sidor i *Blickpunkt hotell och restaurang* och *Blickpunkt omvårdnad*. De få texter som inte är svenska är europeiska, främst från England. Jag noterar också att *Blickpunkt el* utmärker sig genom att innehålla störst andel textsidor från andra kulturgeografiska områden än det svenska. Detta tyder på att det finns skillnader mellan läroböckernas modelläsare, men att de generellt inte förväntas behöva läsa texter ur ett globalt perspektiv.²⁶⁸

Boken för Elprogrammet är ensam om att, förutom svenska texter, också presentera något från övriga Norden, ”Surfarn”, en norsk novell av Ari Behn.²⁶⁹ För övrigt är det nordiska inslaget mycket litet i hela läromedlet. Förutom Behns novell finns ett utdrag ur Erlend Loes *Naiiv. Super* i *Bra Svenska B*. Där presenteras också en kort text

²⁶⁶ Jfr Moira von Wright, *Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?*, Stockholm, 1999, s. 4.

²⁶⁷ Se Bilaga 16.

²⁶⁸ Här ska påpekas att även texternas innehåll skildrar svenska förhållanden. Några undantag finns dock, vilka redovisas längre ned i detta avsnitt.

²⁶⁹ I *Blickpunkt el* är 83 % av texturvalet svenska texter, d.v.s. ursprungligen skrivna på svenska. ”Surfarn”, presenteras som en novell hämtad från boken *Trist som fan*. Se *Blickpunkt el*, s. 54–55. Boken kom ut 1999 och gavs ut på svenska 2001.

av Søren Kierkegaard och två medeltida isländska texter.²⁷⁰ Alla återges på svenska, vilket avslöjar att läromedlet inte tar upp det nordiska materialet ur ett språkligt perspektiv. I den andra basboken, *Bra Svenska A*, är ett nordiskt inslag (de svenska undantagna) exkluderat.

I en artikel, ”Kanon på grensen – det svenske i det norske og det norske i det svenske”, diskuterar Bente Aamotsbakken vad som konstituerar den norska och svenska skolans kanonisering av respektive grannlands skönlitterära texter. Hon jämför läroplaner, litteraturhistorier och antologier och finner flera olikheter; bland annat att svenska läroböcker lägger mindre tonvikt på norsk skönlitteratur jämfört med vad norska läroböcker gör på svensk skönlitteratur. Aamotsbakken understryker också en annan diskrepans: I de norska läroböckerna presenteras svenska texter på originalspråket, vilket visar att ett av syftena med läsningen är att möta grannlandets språk. I de svenska antologierna är däremot de norska texterna översatta till svenska.²⁷¹ Detta går stick i stäv mot de svenska styrdokumentet.

Kursplanen i svenska, enligt *Lpf 94*, ger direktiv om att nordisk litteratur ska ingå i undervisningen och tar även upp att det norska och danska språket ska behandlas:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven
(--)
uppövar sin förmåga att förstå talad och skriven norska och danska
och får kännedom om litteratur, språk och språksituation i hela
Norden inklusive minoritetsspråken i Sverige²⁷²

Kursplanens intentioner ger utrymme för olika tolkningar. Vad som menas med att få ”kännedom om litteratur” kan diskuteras, men för att förstå skriven norska och danska krävs rimligtvis kontakt med texter på originalspråket, till exempel genom norsk och dansk litteratur och film. Det kan ifrågasättas om det nordiska innehållet (det svenska undantaget) i det läromedel jag undersöker motsvarar kursplanens krav. Den sammanlagda nordiska representationen i hela läromedelspaketet ryms på tio textsidor och de perioder/epoker

²⁷⁰ *Bra Svenska B*, s. 129–132, s. 54–57 och s. 59–60. Därutöver presenterar läroboken en lista i nio punkter, som tar upp fakta om de norska och danska språken, s. 128.

²⁷¹ Aamotsbakken, 2008, s. 43–57.

²⁷² *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Mål att sträva mot”.

som uppmärksammas är medeltid, 1850-tal och vår samtid. Till detta läggs att de danska och norska texterna presenteras på svenska.

Det tydligt svenska och västerländska perspektivet som läroböckerna i *Blickpunktsserien* förmedlar genom sitt texturval finns också i basböckerna. I *Bra Svenska A* utgörs ungefär tre fjärdedelar av texturvalet av svenska texter. Därutöver finns några 1900-talstexter från England, Irland och USA samt en medeltida indisk text.²⁷³ Det svenska och västerländska präglar också texturvalet i den andra basboken, *Bra Svenska B*. Nära hälften av texturvalet är svenska texter. Den andra hälften utgörs i huvudsak av europeiska och nordamerikanska texter.²⁷⁴ Ett icke-västerländskt perspektiv representeras här av två nobelpristagare, som tillägnas totalt en och en halv sida: ett tre meningar långt citat ur den japanske författaren Kenzaburo Oes *Mardrömmen* och ett något längre citat ur den indiske filosofen och författaren Rabindranath Tagores *Örtagårdsmästaren*. Även i de två basböckerna, såsom i *Blickpunktsserien*, framträder således modelläsare som främst läser svenska och västerländska texter.

Texturvalets tydliga svenska dominans, i läromedlets alla läroböcker, förmedlar ett svenskämne som inte betraktar litteratur som uttryck för olika sätt att se på världen. I en faktisk undervisningssituation blir följaktligen möjligheterna att, med hjälp av enbart läromedlet, få ta del av ett annat kulturarv än det svenska ytterst begränsade. Modelläsaren som konstrueras i de olika läroböckerna förväntas således inte läsa litteratur som erbjuder möjligheter att reflektera över att det finns olika sätt att se på världen. Det begränsade geografiska urvalet kan sägas implicera en, vad jag benämner, *etnocentriskt orienterad kunskapsyn* där en provinsiell inställning till omvärlden framskymtar. Denna kunskapsyn bortser från att möten mellan olika perspektiv kan ge upphov till nya kunskaper.

Läromedlet presenterar alltså i huvudsak svenska texter. Detta utesluter naturligtvis inte att texterna kan beröra olika kulturella och etniska perspektiv i Sverige och i övriga världen. Det är dock ett fåtal texter som gör detta. Detta verkar för övrigt också vara en trend för litteratur som riktas till ungdomar en bit in i 2000-talets Sverige.

²⁷³ Se Bilaga 1 och Bilaga 4. Vid en beräkning som utgår från antal texter istället för antal sidor ökar den procentuella andelen svenska texter.

²⁷⁴ Se Bilaga 2. Och Bilaga 4. Av texturvalets 142 sidor utgörs 68 sidor av svenska texter.

Anna Nordenstams undersökning av samtidsrealistiska ungdomsromaner utkomna 2011 pekar på det.²⁷⁵ Trots att ungdomar i allt större utsträckning får tillträde till den globala världen, tenderar utgivningen av ungdomslitteratur att bli mera nationell och handlingen utspelar sig allt oftare under en begränsad period i en samtida svensk miljö.²⁷⁶ Nordenstam finner att många svenska författare låter den realistiska ungdomsromanen skildra det för ungdomar kända och inte alltför främmande.²⁷⁷

I läroböckerna för Bygg-, Fordon- och Elprogrammet berör inga texter att Sverige är ett mångkulturellt samhälle.²⁷⁸ I de tre övriga *Blickpunktsböckerna* är det möjligt att skönja ett mångkulturellt perspektiv i en handfull texter, men de förmedlar alltid att det finns något problem med att tillhöra andra kulturer, det vill säga kulturer som är annorlunda i förhållande till det västerländska och det traditionellt svenska. För att belysa vad dessa texter förmedlar kan ett exempel ur *Blickpunkt barn och fritid* anföras, som kan sägas beröra ett mångkulturellt perspektiv eller snarare tar upp en främmande-aspekt. Texten som har rubriken ”En dag på badhuset” handlar om en ung flicka, Zlata, som ska bada i en simhall och inleds så här:

’NI SOM HAR GLÖMT baddräkt eller badbyxor får låna på simhallen. Nu går vi till bussen lugnt och sansat.’ Gymnastikläraren tog tåten men det dröjde inte länge förrän alla sprang i förväg till bussen. Zlata hade aldrig förstått det där. Alla fick plats men ändå så skulle man trängas för att komma först.

’Jag glömma baddräkt’, sa Zlata till Svea.

’Du får låna där, fast de är inte så snygga.’²⁷⁹

²⁷⁵ Anna Nordenstam, ”Sverige = Världen? Svensk samtidsrealistisk ungdomsroman 2011”. I: Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet*, Lund, 2014, s. 265–284.

²⁷⁶ Ibid. s. 267 och s. 273.

²⁷⁷ Ibid. s. 279–281

²⁷⁸ Begreppet *mångkultur* är inte oproblematiskt. Kritik som riktas mot begreppet, och sammansättningar med det, handlar bl.a. om att mångkultur befäster skillnader. Det finns även exempel på att frågor om mångkultur kan vara partipolitiskt omdebatterade då de är en del av politiska kampanjer. Jfr Jörgen Mattlar, *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*, Diss. Uppsala, 2008, s. 44. Ett annat närliggande begrepp, som också har kommit att ifrågasättas är *mångfald*. Det har kommit att användas i positiv bemärkelse om visioner. Dess positiva innebörd kan göra det svårt att kritisera och en fara är att begreppet får oss att se skillnader mellan olika sätt att leva som naturliga och bortse från att dessa kan bero på ojämlika levnadsförhållanden etc. Jfr Johannes Lunneblad, *Den mångkulturella förskolan: Motsägelser och möjligheter*, Lund, 2009, s. 12–15. Jag väljer att använda begreppen mångkultur och mångfald för att kunna diskutera och analysera läroböckerna utifrån ett globalt perspektiv och utifrån hur det svenska samhällets etniska och kulturella heterogenitet kommer till uttryck.

²⁷⁹ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 90.

Inledningsvis antyds att Zlata är annorlunda. Namnet Zlata och den inledande dialogen indikerar detta. Texten utgörs huvudsakligen av ett samtal som förs mellan Zlata och en flicka med det påtagligt svenska namnet Svea. Svea talar om för Zlata, som inte har förstått, att tjejer måste noppa ögonbrynen och raka sig på vissa ställen. En annan flicka, Jenny, blir ”äcklad” av att Zlata har hår (svart visar det sig senare) under armarna:

’Man var väl ingen apa heller. Fast Zlata var lite apa. Hon sminkade sig inte ens.’²⁸⁰

Därefter talar Svea om för Zlata att det ”är äckligt” om man inte rakar sig under armarna och att det inte finns ”någon normal svensk tjej som inte rakar sig under armarna” och frågar: ”Du vill väl vara som vi andra eller hur?”, varpå Zlata svarar: ”Jo det är klart.”²⁸¹ Den korta texten på två sidor inkluderar också ett färgfotografi, som upp-tar över hälften av den ena sidan, föreställande en mörk flicka som håller en rakhyvel under en renrakad armhåla. Med tanke på textens innehåll är det svårt att associera bilden till någon annan person än Zlata – som genom att göra som alla andra [svenskar] assimilerar sig till *det svenska*.

Texten kan sägas ta upp ett mångkulturellt perspektiv i och med att den handlar om en flicka med en annan bakgrund än den traditionellt svenska. Det som blir problematiskt är att texten målar upp det svenska som norm och därmed förmedlar ett tänkande i *vi* och *de Andra* och att de Andras önskan att bli ”svenskar” framställs som en självklarhet.²⁸² Dessutom presenteras inte de Andra, som i det här fallet representeras av den unga flickan Zlata, utifrån de Andras samhälleliga eller sociala kontext. Därmed berörs inte olika kulturella aspekter i någon egentlig mening och därför antas inte heller den modellläsare som tonar fram här att läsa texter som erbjuder en internationell utblick. Detta är anmärkningsvärt med tanke på att läro-

²⁸⁰ Ibid.

²⁸¹ Ibid. s. 90–91.

²⁸² Uttrycket *de Andra* syftar på andra kulturkretsar, nationaliteter, etniciteter och gruppbildningar, som ställs som motpol till det traditionellt svenska. Föreställningar om de Andra är grundläggande för människans identitet, känsla av tillhörighet och sätt att se på världen. Jfr Luis Ajagán-Lester, *”De Andra”: Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, Diss. Stockholm, 2000, s. 12–13. Se även Klas Grinell, *Att sälja världen: Omvärldsbilder i svensk utlandsturism*, Diss. Göteborg, 2004, s. 10–11. Grinell lyfter också fram att föreställningar om andra människor har betydelse för den egna identifikationen.

planen tar upp att en av skolans grundläggande uppgifter är att anlägga ett internationellt perspektiv i undervisningen:

Ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, för att skapa internationell solidaritet och för att förbereda eleverna för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser.²⁸³

Då läromedlets läroböcker generellt presenterar svenska texter tillkomna under de senaste 20 åren, som främst handlar om nutida svenska förhållanden utifrån en traditionellt svensk norm kan man inte heller tala om ett internationellt perspektiv i texterna.²⁸⁴ Att det, enligt förlaget, inte spelar någon roll vilka texter i en basbok som ersätts med texter från en *Blickpunktsbok* talar för att litteraturen tillmäts ett lågt värde i urvalsprocessen. Det implicerar också vad jag väljer att kalla en *okritisk litteratursyn* som främst ser texten som ett hjälpmedel att väcka igenkänning och som bortser från att texten kan förmedla olika bilder av världen utifrån olika perspektiv. Det kan vara en anledning till att den geografiska spridningen i läroböckernas texturval är snävt västerländskt – och mycket svenskt.

Texturval ur ett genusperspektiv

Genusperspektivet eller genusansatsen i det här avsnittet kopplas framförallt till den könsfördelning som råder mellan författare i läroböckernas texturval, det vill säga i läroböckerna för *Lpf 94*.²⁸⁵ För-

²⁸³ *Lpf 94*, under avsnittet ”Skolans värdegrund och uppgifter”, s. 6.

²⁸⁴ Detta återspeglas också i 2011 års svenska ungdomslitteratur. I den representeras sällan den utomeuropeiska och icke-amerikanska världen. Se Nordenstam, 2014, s. 280.

²⁸⁵ Det finns olika uppfattningar om hur termerna genus och kön ska definieras. Termerna används dessutom både inom forskning och i vardagliga sammanhang. Frågor om kön och genus refererar bl.a. till jämställdhet och i förlängningen till demokrati. I *Lpf 94* talas det om kön, men inte om genus. Se t.ex. s. 3 och s.14. Se även Kursplan för ämnet svenska i *Lpf 94*. Begreppet genus började användas för att skilja det kulturella och det sociala från biologi. Biologiska skillnader kan dock vara diffusa och biologiskt kön sammanfaller inte alltid med socialt genus. Se Yvonne Hirdman, Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. I: Johan Svedjedal (red.), *Litteratursociologi: Texter om litteratur och sambälle*, Lund, 2012, s. 455–458. Se även von Wright, 1999, s. 9. Tilläggs kan också att kategorierna genus och kön också har kritiserats för att de, med sin uppdelning i kultur och biologi, håller det klassiska dikotomitänkandet i manligt och kvinnligt, vid liv. Se Anna Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder: Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*, Stockholm, 1997. Se även Nina Lykke, *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*, Stockholm, 2009, s. 35–36 och s. 40–41. För en längre genomgång av genusforskningens historia se Britt-Marie Thurén, *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar*, Stockholm, 2003.

<<https://publikationer.vr.se/produkt/genusforskning-fragor-villkor-och/>> [2016-01-18]. Thurén tar t.ex. upp att genusforskare kan se både genus och kön som en princip för social organisation och kulturell kategorisering (Se s. 11). Genusforskning är ett synnerligen brett område. Syftet med att anlägga ett genusperspektiv

hållandet mellan skrivande män och kvinnor som handlar om social representation kopplas också till en faktisk skolkontext. I faktiska sammanhang har också antal en betydelse då synlighet kan sättas samman med makt.²⁸⁶ Hur manliga och kvinnliga författare framställs, det vill säga hur de blir representerade, redovisas mer ingående i avhandlingens fjärde kapitel nedan.²⁸⁷

De sex olika läroböckerna i *Blickpunktsserien* vänder sig specifikt till elever på sex olika yrkesinriktade program, som kan leda till arbete direkt efter gymnasiet. Tre av böckerna, *Blickpunkt bygg, el och fordon*, vänder sig till program som domineras av manliga elever och som utbildas inom traditionellt manliga yrken. Två av läroböckerna, *Blickpunkt omvårdnad* och *barn och fritid*, riktas mot kvinnodominerade program som förbereder för ett arbetsliv inom verksamheter där kvinnor är i majoritet. *Blickpunkt hotell och restaurang* är ensam om att ha en heterogen målgrupp bestående av ungefär lika många manliga och kvinnliga elever, som förbereds för en bransch där liknande förhållande råder.²⁸⁸

För att komma fram till hur fördelningen mellan manliga och kvinnliga författare ser ut i läroböckerna kan man få olika resultat beroende på om man utgår från de antal kvinnliga och manliga författare som är representerade eller de antal sidor som är skrivna av män respektive kvinnor. Detta poängterar också Boel Söderberg i artikeln ”Var är kvinnorna i litteraturhistorien?”.²⁸⁹ När hon under-

i den här avhandlingen är inte att genomföra en djupare genusinriktad analys av läroböcker. För studier av läromedel i svenska med utgångspunkt i genus se Eilard, 2008.

²⁸⁶ Maria Edström, *TV-rummets eliter: Föreställningar om kön och makt i fakta och fiktion*, Diss. Göteborg, 2006, s. 11–15.

²⁸⁷ Se kapitel 4 under avsnittet ”Texturval ur ett genusperspektiv”.

²⁸⁸ Statistiska centralbyrån, *Utbildningsstatistik årsbok 2011*, Tabell 7.2.

<http://www.scb.se/statistik/publikationer/UF0524_2010A01_BR_08_UF0110TAB.pdf> [2011-01-03].

Fördelningen mellan manliga och kvinnliga elever som antas till de gymnasieprogram som läroböckerna i *Blickpunktsserien* vänder sig till har i princip varit konstant under perioden 2002–2009, d.v.s. även under den period som läroböckerna har producerats. Av dem som antas till Hotell- och restaurangprogrammet är 60 % kvinnor och 40 % män. Till programmen Bygg, El och Fordon antogs nästan bara manliga elever, mellan 91 % och 97 %. Till programmen Omvårdnad, samt Barn och fritid antogs 86 % respektive 73 % kvinnliga elever.

²⁸⁹ Boel Söderberg, ”Var är kvinnorna i litteraturhistorien?”. I: *Svenskläraren: Tidskrift för Svenskläraryrket*, 33:2, Stockholm, 1989, s. 36–37. I slutet på 1980-talet fick Söderberg i uppdrag av den statliga Läromedelsnämnden att granska alla läroböcker i litteraturhistoria för skolbruk, som fanns på marknaden. Bakgrunden till detta var att en livlig debatt hade förts om kvinnliga författares ringa utrymme samt på vilket

söker läroböcker i litteraturhistoria finner hon att den redan låga kvinnliga representationen sjunker ytterligare om beräkningarna utgår från antalet sidor istället för antal författare. Orsaken är att det är vanligt att många kvinnliga författare får samsas på några få sidor i läroböckerna. I min undersökning visar det sig dock att den procentuella fördelningen blir ungefär den samma oavsett om beräkningen utgår från antal sidor eller antal författare. *Blickpunkt omvårdnad* är dock ett undantag, som bekräftar Söderbergs resultat då 57 procent av författarna är kvinnor, men bara 47 procent av textsidorna är författade av kvinnor.²⁹⁰

En annan faktor att ta hänsyn till i min undersökning är att det inte är möjligt att finna alla texters författare eftersom läroböckerna ofta saknar källhänvisning. Andelen okända författare är dock högre än andelen sidor skrivna av okända författare. Detta är ytterligare ett skäl till att jag, i min analys, främst beaktar det procentuella antalet textsidor som är skrivna av män respektive kvinnor.²⁹¹

Som antytts ovan är texterna i de *Blickpunktsböcker* som riktas mot ett mansdominerat program till största delen författade av män. I *Blickpunkt bygg, el och fordon* är drygt 70 procent av textsidorna skrivna av män. Skrivande kvinnor får på så sätt en låg representation i dessa böcker. Att kvinnliga författare får ett litet utrymme i läroböcker som presenterar ett antologimaterial eller ett litteraturhistoriskt urval är dock inget ovanligt utan snarare regel än undantag. Söderberg kommer också fram till att andelen kvinnor snarare minskar än ökar i 1980-talets läroböcker jämfört med de från 1950-talet och tidigt 1960-tal.²⁹² Det är, som sagts ovan, först på 1970-talet, som

sätt de presenteras i läroböcker i litteraturhistoria. Se även Williams, 1997, s. 152–153. Williams studie visar att andelen författare som är kvinnor tenderar att sjunka i yngre litteraturhistoriska översiktsverk.

²⁹⁰ Se Bilaga 16.

²⁹¹ Jag har lyckats hitta de flesta texternas författare. I *Blickpunkt fordon* och *Blickpunkt barn och fritid* har jag funnit alla texters författare, men i de övriga saknas uppgifter om författare till mellan 1 och 4 texter. Detta motsvarar mellan 6 % och 18 % av antalet författare eller mellan 2 % och 13 % av antalet sidor. I *Blickpunkt el* och *Blickpunkt omvårdnad* finns flest okända författare, men eftersom procenttalet sjunker markant vid beräkning av antalet sidor så utgår jag från att skillnaderna är marginella och att det ändå är möjligt att jämföra antalet sidor av kvinnliga och manliga författare. När texterna har fler än en författare av samma kön räknas författarna som en. Det finns också sex texter som har skrivits av en man och en kvinna och då räknar jag båda författarna.

²⁹² Söderberg, 1989, s. 5 och Boel Söderberg, *Granskningsrapport om kvinnligt och manligt i litteraturhistorien*, Rapport 1988:1, Stockholm, 1988, s. 36.

1900-talslitteratur börjar ta mer plats i läroböckerna.²⁹³ Det borde innebära att den kvinnliga representationen ökar, men så verkar det alltså inte vara. Det bekräftar också min egen tidigare undersökning av ett väletablerat läromedel, *Dialog*. I den undersöker jag *Dialogseriens* antologier utkomna 1990 och 2000. Trots att det sker en tydlig förskjutning mot 1900-talslitteraturen i 2000-talets läroböcker ökar inte den kvinnliga representationen och inom 1900-talslitteraturen minskar dessutom andelen sidor skrivna av kvinnor.²⁹⁴

En jämförelse mellan *Dialog* och det läromedel som jag nu undersöker visar dock att kvinnor generellt får ett större utrymme i det senare. I de båda basböckerna *Bra Svenska A-* och *B*, som vänder sig till alla yrkesinriktade program är andelen sidor författade av kvinnor 32 procent.²⁹⁵ Det är nästan dubbelt så högt jämfört med *Dialogseriens* antologier från 1990 och 2000, där motsvarande siffra är 18 procent.²⁹⁶ Med hänsyn till att 1900- och 2000-talstexter dominerar i basböckerna, framför allt i *Bra Svenska A*, kan dock ifrågasättas varför könsfördelningen ändå inte är jämnare. Samtidigt kan konstateras att den låga kvinnliga representationen i de tre *Blickpunktsböcker* som vänder sig till Bygg-, El- och Fordonsprogrammen inte är så uppseendeväckande då andelen sidor skrivna av kvinnor bara är något lägre än i basböckerna.²⁹⁷ Det som dock är anmärkningsvärt är de skillnader som finns mellan de olika *Blickpunktsböckerna* när det gäller fördelning av kvinnliga och manliga författare och att dessa kan kopplas till den könsbundenhet som råder på de gymnasieprogram som böckerna vänder sig till.

De böcker som vänder sig till Omvårdnads- samt Barn- och fritidsprogrammen, det vill säga program som främst väljs av kvinnliga elever, innehåller en betydligt högre andel sidor författade av kvin-

²⁹³ Danielsson, 1988, s. 256.

²⁹⁴ Lilja Waltå, 2006, s. 18, s. 27 och Bilaga 8. Andelen sidor skrivna av kvinnor ligger på 18 % i antologierna från 1990 och 2000. Inom 1900-talslitteraturen sjunker den dock från 28 % till 24 % i 2000-talets antologier. Se även Graeske, 2010, s. 119–132. Graeske ger exempel som pekar på att det finns en tendens att skrivande kvinnor och det som kan betraktas som icke-västerländskt exkluderas i läroböcker för den äldre läroplanen *Lpf 94*.

²⁹⁵ Se Bilaga 16.

²⁹⁶ En jämförelse som är möjlig att göra eftersom jag utgår från samma beräkningssystem.

²⁹⁷ *Blickpunkt el* utmärker sig dock. I den är andelen sidor skrivna av kvinnor 14 %, men med tanke på att andelen sidor okända författare är 8 % är den siffran något osäker. I *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt fordon* är motsvarande siffra 71 % respektive 76 % alltså 3 % och 8 % högre än i basböckerna.

nor, 49 procent respektive 55 procent.²⁹⁸ Den kvinnliga dominansen är dock inte lika hög som den manliga dominansen i böckerna för Bygg-, El- och Fordonsprogrammet. I *Blickpunktsseriens* läroböcker återspeglas således mycket av könsfördelningen på programmen när det gäller texturvalets författare. Här är det möjligt att dra slutsatsen att modellläsaren i *Blickpunkt barn och fritid* och modellläsaren i *Blickpunkt omvårdnad* antas vara kvinnor som helst möter kvinnliga författarskap, men som även kan inspireras av texter skrivna av män, samtidigt som modellläsarna i *Blickpunkt bygg*, *Blickpunkt el* och *Blickpunkt fordon* antas vara män som främst låter sig inspireras av texter skrivna av män. Detta kan sägas ha sin grund i en polariserad syn på litteratur, som inte manar till en könsöverskridande läsning, som alltså utgår från att det finns en skillnad av vikt mellan manliga och kvinnliga författarskap och att läsaren helst engageras av författare av samma kön som läsaren. I en faktisk undervisningssituation får därför en könsmässigt homogent sammansatt elevgrupp, som läser texter som innehållsmässigt kretsar kring ett för gruppen framtida yrke, svårt att se olikheter och föra diskussioner utifrån olika synvinklar, vilket rimmar illa med läroplanens demokratiska värdegrund.²⁹⁹

Flera studier visar också att homogena grupper, kön och studieinriktning spelar stor roll för hur svenskundervisningen utformas i den faktiska undervisningen. Gun Malmgrens studie av svenskämnet i 1980-talets linjegymnasium visar att det går att tala om två olika svenskämnen, ett lägre svenskämne för praktiska linjer och ett högre för teoretiska linjer.³⁰⁰ Malmgrens undersökning visar att de olika svenskämnena kan kopplas till socio-kulturella skillnader, men hon upptäcker också att det finns skilda könskulturer. Pojkar och flickor förhåller sig till litteratur på olika sätt, genom att de till exempel föredrar olika genrer. De kan även fascineras av samma slags texter, men då närmar sig pojkar och flickor texten och bearbetar det lästa utifrån skilda perspektiv.³⁰¹ Malmgren kommer också fram till att de skillnader som finns mellan pojkar och flickor, som går på praktiska

²⁹⁸ Se Bilaga 10.

²⁹⁹ *Lpf 94*. Se t.ex. s. 4 där läroplanen tar upp att det inte räcker med att förmedla grundläggande demokratiska värden utan att undervisningen också måste bedrivas i demokratiska arbetsformer.

³⁰⁰ Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*, Diss. Lund, 1992.

³⁰¹ *Ibid.* s. 300–312.

och teoretiska linjer, är störst pojkarna emellan. Mellan flickorna är olikheterna inte så stora:

Flickornas kulturella socialisation är inbördes mer likartad än pojkarnas. Gränsen mellan konsumtionsflickornas [praktisk linje] och treårsflickornas [teoretisk linje] kulturer är öppen medan pojkarnas kulturmönster visar större polarisering och avstånd. *Mellan polerna* Rambo, Kafka och Pär Lagerkvist finns en kvinnokultur som rymmer både *Alltid Amber* och Fogelström.³⁰²

En senare studie av Lotta Bergman bekräftar G. Malmgrens slutsatser och visar att det i 2000-talets gymnasieskola fortfarande går att tala om olika svenskämnen.

Bergman finner också olikheter när det gäller kön. Flickor och pojkar föredrar olika genrer såväl inom skön-litteraturen som inom olika bildmedier.³⁰³ Bergmans studie spänner över två läsår: 2003/2004 och 2004/2005. Den läroplan som styr under denna period verkar inte heller ha fört med sig ett enhetligt svenskämne för gymnasiet alla inriktningar. I Bergmans undersökning ingår fyra klasser, två på studieinriktade program och två på yrkesinriktade program.³⁰⁴ Hon kommer fram till att färdighetsträning och en mer eller mindre omfattande litterär kanon är huvudingredienserna i de svenskämnen hon observerar. Men hon konstaterar också att det finns stora olikheter mellan olika program och att de elever som går på ett yrkesinriktat program verkar få en enklare, mindre omfattande undervisning i svenskämnets gymnasiekurser.³⁰⁵ Olika svenskämnen för olika elevgrupper kan således betraktas som en tradition inom skolan som lever vidare och som pekar på att skolan reproducerar socio-kulturella skillnader genom att elever med olika bakgrund socialiseras in i olika kulturella sfärer.³⁰⁶

Bergman menar också att ett ämnes traditioner och värderingar återspeglas på olika sätt bland annat i läromedel.³⁰⁷ Detta anser också

³⁰² Ibid. s. 305.

³⁰³ Lotta Bergman, *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Diss, Malmö, 2007, s. 57.

³⁰⁴ I *Lpf 94*, den läroplan som är gällande under den period Bergman gör sin studie, benämns gymnasieprogrammets två huvudinriktningar *studieförberedande* och *yrkesförberedande* program.

³⁰⁵ Bergman, 2007, s. 114. Se även s. 125–133 där en manlig lärare beskriver skillnader i hur han undervisar på teoretiska respektive praktiska program och att detta även innebär att han utgår från olika urvalsprinciper när han väljer texter.

³⁰⁶ Ibid. s. 39.

³⁰⁷ Ibid. s. 35–36.

Söderberg. Hon finner att läroböcker i litteraturhistoria för de tvååriga linjerna, det vill säga för de linjer där G. Malmgren finner ett lägre svenskämne och som på 2000-talet motsvaras av det lägre svenskämne Bergman finner på de två yrkesinriktade programmen, ibland framstår som ”alltför förenklade”.³⁰⁸

Ytterligare en studie i 2000-talets gymnasieskola som bekräftar att det går att tala om olika svenskämnen, ett på yrkesinriktade och ett på studierinriktade program, är Eva Hultins avhandling från 2006.³⁰⁹ Hon utgår från L-G Malmgrens teori om tre olika svenskämnen när hon analyserar styrdokument och en faktisk undervisning med fokus på olika samtalsgenrer. Hennes undersökning pekar på att elever på yrkesinriktade program får en enklare svenskundervisning än elever på studierinriktade program.³¹⁰

Utifrån G. Malmgrens, Bergmans och Hultins resultat tycks gamla traditioner och social reproduktion överleva både nya läroplaner och förändrade lärarutbildningar och att det verkar vara manliga elever på de mansdominerade programmen som är minst benägna och har sämst förutsättningar att bryta köns- och sociokulturellt betingade mönster.³¹¹

Officiellt har inte det svenska skolväsendet enkönade klasser, men valen till gymnasiet är i hög grad könsstereotypa. Intresset bland pojkar för gymnasieskolans vård- och omsorgsutbildningar är till exempel mycket lågt.³¹² I praktiken går också omkring en tredjedel av de manliga eleverna på program där färre än tio procent av eleverna är flickor. Det betyder att den faktiska undervisningen sker

³⁰⁸ Söderberg, 1988, s. 41.

³⁰⁹ Eva Hultin, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*, Diss. Örebro, 2006.

³¹⁰ Ibid. 187–189. Ett exempel är att en lärare säger sig använda ”en simpel pedagogik” (s. 188) när hon undervisar på yrkesförberedande program [d.v.s. yrkesinriktade program]. Notera att Hultin väljer att utgå från begreppet ämneskonception istället för ämnesuppfattning (ämnet i praktiken), s. 50. Jfr Lundström, 2007. Han särskiljer ämneskonception från ämneskonstruktion (ämnet i praktiken). Det senare begreppet kan jämföras med det som Hultin benämner ämnesuppfattning.

³¹¹ Redan i början på 2000-talet visar flera undersökningar att pojkar över lag, inte bara pojkar från de lägre socialgrupperna, har svaga (läs) resultat jämfört med flickor. Se t.ex. Mats Björnsson, *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*, Stockholm, 2005, s. 29. PISA-undersökningen 2012 visar också att pojkar har försämrat sina resultat i större utsträckning än flickor i läsförståelse. Skolverket, ”Kraftig försämring i PISA”, 2014-04-01. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftig-forsamring-i-pisa-1.167616>> [2015-01-02].

³¹² Eva Nyström, *Nordisk forskning om genus och jämställdhet i skola och utbildning: 2005–2009*, Oslo, 2009, s. 20 och s. 23. <<http://www.nikk.no/publikationer/nordisk-forskning-om-genus-och-jamstallldhet-i-skola-och-utbildning-2005-2009-2010/>> [2015-01-02].

i tämligen enkönade klasser på sådana program till vilka bland andra Bygg-, El- och Fordonsprogrammen kan räknas.³¹³

I syfte att förbättra pojkars studieresultat har man i anglosaxiska skolsystem gjort medvetna satsningar på enkönade klasser. Enligt Minna Salminen-Karlsson blir försök med enkönade klasser ofta misslyckade och resulterar i en återgång till blandundervisning.³¹⁴ Studier av enkönade pojkklasser visar också att undervisningen präglas av en återgång till auktoritära metoder utifrån antagandet att pojkar behöver disciplineras och kontrolleras. Forskning pekar även på att kritiskt tänkande kring maktstrukturer som exempelvis handlar om genus sällan får något utrymme i enkönade pojkklasser och att traditionella maskulinitetskonstruktioner ofta befasts och reproduceras.³¹⁵

Det verkar således finnas en risk att könsmässigt homogena grupper i sig kan fungera som en kraft som bevarar könsmonster och motverkar ett öppet och dialogiskt klassrumsklimat. Flera av de läroböcker som ingår i mitt material vänder sig specifikt till gymnasieprogram som kan betecknas som enkönade: *Blickpunkt bygg*, *Blickpunkt el*, *Blickpunkt fordon* till ”maskulina program” och *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt omvårdnad* till ”feminina” program. Att dessa böckers texturval också kan sägas vara präglad av ett manligt respektive kvinnligt textförfattarperspektiv är ytterligare en faktor som kan bidra till att genusgränser cementeras. Gemensamt för *Blickpunktsböckernas* olika modelläsare är således att de förmodas ha föga intresse för jämställdhetsfrågor.

Det finns ytterligare en aspekt som talar för att de olika *Blickpunktsböckernas* texturval förmedlar ett i huvudsak, vad som brukar betraktas, som ett manligt eller ett kvinnligt perspektiv. Allra tydligast sker detta i de läroböcker som vänder sig till programmen Bygg, El och Fordon. Förutom några dikter kretsar handlingen i alla skönlitterära texter i *Blickpunkt fordon*, *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el* kring män eller pojkar, antingen genom ett uttryckligt manligt jag-

³¹³ Minna Salminen-Karlsson, ”Pojkars skolprestationer och könssegregerade klasser”. I: *LOCUS: Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 2-3:10, Stockholm, 2010, s. 47.

³¹⁴ Ibid. Salminen-Karlssons antagande grundar sig på en genomgång av forskningsartiklar om enkönad undervisning i USA, Storbritannien och Australien, publicerade under perioden 2004–2008.

³¹⁵ Ibid. Se även Norlund, 2009. I hennes studie ingår *Bra Svenska A*. Hennes resultat bekräftar att kritiskt tänkande marginaliseras i läroböcker för yrkesinriktade program.

perspektiv eller genom en påtaglig fokusering i texterna på manliga protagonister. I läroböckerna för gymnasiet vård- och omsorgsutbildningar, *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt omvårdnad*, finns visserligen några få skönlitterära texter, två respektive fyra stycken, som är skrivna ur ett manligt perspektiv och/eller handlar om pojkar och män. Det är dock ett kvinnligt perspektiv som dominerar. På så sätt förmedlar alla *Blickpunktsseriens* läroböcker ett svenskämne där frågor om jämställdhet är nedtonade, vilket implicerar en kunskapsyn som förbiser att traditionella könsmonster reproduceras. Det är tydligt att de modellläsare som förutsätts i de *Blickpunktsböcker* som riktas mot de program som kan betecknas som enkönade främst förutsätts läsa texter som handlar om det egna könet och ofta ur det egna könets perspektiv.

Kapitlet i komprimerad form

De läroböcker jag undersöker är producerade i ett samhälle som präglas av stora omställningar. Historiskt sett har det tagit lång tid innan samhällsliga förändringar avspeglas i skolans verksamhet. Exempelvis har det tagit lång tid för samtidens litteratur att ta sig in i läroböcker. Detta sker först på 1970-talet. Min studie pekar på att det har skett en förändring då läroböckerna domineras av texter tillkomna efter 1950-talet. I läroböckerna i *Blickpunktsserien* är alla texter skrivna mellan 1990 och 2007. I basböckerna *Bra Svenska* dominerar texter tillkomna under den andra hälften av 1900-talet och i början på 2000-talet.

Mycket pekar på att litteratur och litteraturläsning tillmätts ett lågt värde. För det första anges inte, med undantag av *Blickpunkt bygg*, fullständiga källor till de texter som läroböckerna presenterar. För det andra får texturvalet ett begränsat utrymme, speciellt i *Bra Svenska A* där det tar upp en tredjedel av utrymmet. För det tredje är textavsnitten i regel korta, i snitt runt två sidor, och utgörs oftast av utdrag ur längre texter såsom noveller och romaner. För det fjärde spelar det, enligt förlaget, inte någon roll vilka eller hur många texter i en basbok som kan ersättas med texter från en *Blickpunktsbok*. För det femte legitimeras texterna främst utifrån en tanke om att de kan ligga till grund för samtal om den egna verkligheten, språklig färdig-

hetsträning och med att de kan väcka läslust. Också lärarhandledningarna ger uttryck för att textens huvudsakliga funktion är att väcka igenkänning, skapa läslust och i viss mån bidra till kunskap om texter och olika epoker. Med andra ord är det inte texters språkliga och estetiska kvaliteter som ligger till grund för urvalet. Visserligen motiveras texterna i *Bra Svenska B* också med att de kan ge litterära kunskaper om litteratur och litteraturhistoria, men lärobokens litteraturhistoriska upplägg är oorganiserat och svårt att följa.

Generellt förmedlar läromedlet det jag kallar en okritisk litteratursyn som främst ser texten som ett hjälpmedel att väcka igenkänning. Enligt denna litteratursyn blir gränsen mellan vad som är fiktion och fakta diffus. Det svenskämne som läroböckerna kan sägas konstruera betonar träning av olika färdigheter framför läsning och tolkning av litteratur, ett ämne som påminner om det L-G Malmgren definierar som svenska som ett färdighetsämne, ett ämne som präglas av att litteraturen får ett litet utrymme och skiljs från träning av färdigheter. Tanken att språket kan utvecklas genom isolerad träning av basfärdigheter tyder också på att läromedlet förmedlar en kunskapssyn som ser kunskap som något redan givet och bestämt.

Texturvalet i de sex olika *Blickpunktsböckerna* som vänder sig speciellt till programmen Barn- och fritid, Bygg, El, Fordon, Hotell- och restaurang och Omvårdnad utmärks av att innehållsförteckningar, textrubriker och textinnehåll ger associationer till det yrkesval som är förknippat med respektive program. Det finns dock en skillnad mellan läroböckerna då de för Bygg- och Elprogrammet inte signalerar en lika stark koppling mellan texturval och programinriktning. I dessa läroböcker finns fler skönlitterära texter som kan väcka tankar om annat än den kommande yrkesrollen som till exempel ett utdrag ur Lo-Johanssons *Elektra kvinna år 2070* (El). *Blickpunkt el* har också högst andel skönlitterära texter. I dessa förmedlas en något annorlunda syn på litteratur då textens syfte är något mer än att väcka igenkännande. Den modellläsare som förutsätts i *Blickpunkt bygg* respektive *Blickpunkt el* antas visserligen intressera sig för yrkesval och arbetsliv, men också att någon gång fundera över allmänmänskliga frågor. I dessa läroböcker förväntas därför modellläsaren närma sig texter på ett delvis annat sätt då texter placeras i ett sammanhang, exempelvis med hjälp av författarpresentationer.

I de båda basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, som vänder sig till alla yrkesinriktade program är inte yrkesval lika framträdande, men en bakomliggande strävan efter att läsaren ska känna igen sig förmedlas genom att texter ofta handlar om ungdomar.

Gemensamt för alla *Blickpunktsböcker* är att texturvalet är snävt västerländskt och mycket svenskt då mellan drygt 80 och 100 procent av texturvalets sidor fylls av svenska texter, det vill säga sådana som ursprungligen har skrivits på svenska.

Ett mångkulturellt perspektiv berörs i en handfull texter och utifrån en svensk norm. Människor från andra kulturer än de traditionellt svenska skildras inte utifrån en egen samhällelig eller social kontext. Följaktligen kan det hävdas att mångkulturella aspekter marginaliseras. På så sätt förmedlar läromedlet vad jag benämner en *etnocentriskt orienterad kunskapsyn* där en provinsiell inställning till omvärlden framskymtar. Detta kan sammankopplas med en kunskapsyn som bortser från att möten mellan olika perspektiv kan ge upphov till nya kunskaper. De olika modellläsare som konstrueras i de olika läroböckerna har således gemensamt att de känner tillhörighet med en traditionellt svensk kultur och att de inte behöver rikta blicken ut mot den övriga världen. I en faktisk undervisningssituation blir således möjligheterna att, med hjälp av enbart läromedlet, få ta del av ett annat kulturarv än det traditionellt svenska ytterst begränsade.

Officiellt har inte det svenska skolväsendet enkönade klasser, men valen till gymnasiet är fortfarande könsstereotypa. De böcker som riktas mot de kvinnodominerade programmen, Barn- och fritid och Omvårdnad, innehåller en betydligt högre andel sidor författade av kvinnor, 55 procent respektive 49 procent. Detta kan jämföras med de båda basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, som vänder sig till alla yrkesinriktade program och i vilka andelen sidor författade av kvinnor är 32 procent.

Den kvinnliga dominansen är dock inte lika hög som den manliga dominansen i böckerna för de mansdominerade programmen, Bygg, El, och Fordon. Med andra ord antas modelläsarna i *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt omvårdnad* vara kvinnliga läsare som företrädesvis läser texter skrivna av kvinnor, men som även kan inspireras av texter skrivna av båda könen, samtidigt som *Blickpunkt bygg*, *Blick-*

punkt el och *Blickpunkt fordon* förutsätter manliga modelläsare som främst låter sig inspireras av skrivande män. Dessa förutsättningar kan inte betraktas som gynnsamma i en faktisk undervisningssituation. En könsmässigt homogent sammansatt elevgrupp, som dessutom läser texter som innehållsmässigt kretsar kring ett för gruppen framtida yrke, främjar inte ett klassrumsklimat där olikheter synliggörs och diskuteras utifrån olika synvinklar, vilket rimmar illa med läroplanens demokratiska värdegrund.

3. Uppgifter i *Blickpunkt* för *Lpf 94* – en fråga om *hur*

Frågor och olika slag av uppgifter spelar en central roll i den västerländska undervisningstraditionen. Att undervisa med hjälp av frågor och svar går tillbaka till antiken. I spåren av de senaste 80 åren av reformpedagogik, som utgått från en konstruktivistisk syn på lärande, och i John Deweys anda, har också arbetsuppgifter, som eleven förutsätts lösa självständigt, kommit att bli ett viktigt inslag i undervisningssammanhang.³¹⁶ Att lösa uppgifter formar och styr undervisning i så hög grad att flera forskare talar om hela skolan som en uppgiftskultur.³¹⁷ Olika slags uppgifter finns också i de flesta läromedlen för skolans olika ämnen, men karaktären på dem skiljer sig då ämnen har utvecklat olika undervisningstraditioner. Skolans ämnen har helt enkelt olika uppgiftskulturer.

Skjelbred understryker att uppgifter i läroböcker är en viktig källa när eleverna försöker skaffa sig en uppfattning om vad som är viktig kunskap i ämnet och att uppgifter har förväntningar som styr hur eleven läser lärobokstexten.³¹⁸ På så sätt synliggör de både kunskapsyn och ämne. En lärobok kan alltså sägas ha en inneboende uppgiftskultur som ger uttryck för olika förväntningar på hur texter ska läsas och bearbetas och är således i hög grad styrande. I läroböcker för svenskämnet har litteratur, såsom skönlitterära texter, länge haft en central plats. Uppgifter till litteratur förmedlar också sätt att se på litteratur.

I alla basböcker i serien *Bra Svenska* och i alla *Blickpunktsböcker*, de så kallade programanknytningsböckerna, finns ett uppgiftsmaterial som riktas mot läroböckernas texturval, det vill säga studiefrågor och arbetsuppgifter.³¹⁹ I detta kapitel fokuseras *Blickpunktsseriens* läroböcker och vad deras uppgiftsmaterial säger om modelläsa- ren. Uppgiftsmaterialet i basböckerna i serien *Bra Svenska* tas upp i kapi-

³¹⁶ Jfr Dagrun Skjelbred, "Lesing og oppgaver i lærebøker". I: Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken, *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen*, Oslo, 2009, 271–274.

³¹⁷ Jfr Ullström, 2009, s. 122. Ullström lyfter speciellt fram Sigmund Ongstad.

³¹⁸ Skjelbred, 2009, s. 279–280.

³¹⁹ I basboken *Bra Svenska A* förekommer även att frågor är insprängda i den skönlitterära texten. Se *Bra Svenska A*, s. 12–17.

tel 5.³²⁰ Där görs också en mer omfattande redovisning och analys av olika kategorier av uppgifter som jag finner i läromedlets uppgiftsmaterial.

I avsnittet ”Uppgifter – en översikt” nedan inleder jag med att göra en översiktlig presentation av läromedlets egen kategorisering av uppgifter. Därefter koncentrerar jag mig på ett urval av dessa uppgifter. Eftersom uppgiftsmaterialet i *Blickpunktsserien* är mycket likartat utformat, med återkommande uppgiftsrubriker, delar jag in läroböckerna i tre olika grupper. Därefter gör jag en mer genomgripande analys av en lärobok från varje grupp, vilket redovisas i de fyra efterföljande avsnitten ”Förklara orden och lämna texten”, ”Skrivförslag och skrivande”, ”Gå vidare – långt från texten” och *Dina funderingar* om texten och annat”. Läromedlets egen kategorisering av uppgifter ligger på så sätt till grund för kapitlets disposition. Påpekas bör dock att jag även relaterar resultatet till mina egna kategorier av uppgifter. I samband med att jag redovisar mina resultat relaterar jag dem också till en faktisk skolkontext och didaktiska spørsmål.

Kapitlets näst sista avsnitt, ”Ett underrepresenterat perspektiv – kulturkrock som utgångspunkt”, belyser hur och i vilken omfattning ett globalt perspektiv förmedlas i läroböckernas uppgiftsmaterial. Avslutningsvis, under avsnittet ”Kapitlet i komprimerad form”, finns en koncentrerad sammanställning av kapitlets innehåll.

Uppgifter – en översikt

Att det förekommer uppgifter till läroböckernas texturval tyder på att det finns en önskan att på något sätt försöka styra hur läsning och bearbetning av litteratur ska gå till. Brink hävdar att antologiutgivare vill eller känner sig tvingade att adaptera och didaktisera i syfte att göra läsningen mer begriplig och lättillgänglig och inläring mer effektiv.³²¹ I *Blickpunktsböckerna* tar uppgiftsmaterialet upp ungefär en tredjedel av det totala sidantalet.³²² I anslutning till texterna

³²⁰ Anledningen till att uppgiftsmaterialet i *Bra Svenska* inte redovisas här är att den nya upplagans texter och uppgifter inte skiljer sig nämnvärt från äldre upplagor.

³²¹ Brink, 1992, s. 196f.

³²² Bilaga 16. I *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el* är det något mindre än en tredjedel (31 % respektive 29 %) och i de övriga fyra något mer (mellan 36 % och 37 %).

förekommer totalt 15 olika typer av uppgifter, enligt läromedlets eget sätt att kategorisera uppgifter. Dessa innehåller i sin tur ofta ett flertal studiefrågor och arbetsuppgifter. I tabellen nedan redovisas en sammanställning av de 15 olika uppgifter som förekommer i *Blickpunktsseriens* läroböcker. Indelningen utgår från läromedlets rubriker på uppgifter, det vill säga läromedlets egen kategorisering av uppgifter.

Tabell 1. Uppgifter i *Blickpunktsserien*

Läromedlets egen kategorisering av uppgifter	BFP Antal	BP Antal	ELP Antal	FP Antal	HRP Antal	OP Antal
Förklara orden	15	17	18	20	20	19
Få grepp om texten	18	18	0	20	20	20
Skrivförslag	17	16	17	12	20	17
Dina funderingar	22	8	16	20	26	20
Gå vidare	5	7	4	5	6	5
Gör en intervju	0	1	0	1	0	0
Debattera	0	1	0	0	0	0
Dina språktankar	0	1	0	0	0	0
Arkitektur genom historien	0	1	0	0	0	0
Läs högt	1	0	0	0	0	0
Andra sätt att arbeta med texterna i boken	1	0	1	1	1	1
Texter ur ett annat perspektiv	1	0	0	0	0	0
Uttala bilmärkena	0	0	0	1	0	0
Diskutera	0	0	8	0	0	0
Skriv vidare	0	0	2	0	0	0
Totalt antal uppgifter/studiefrågor	80	70	66	80	93	82

Förkortningarna i översta raden anger det program som läroböckerna vänder sig till: BFP (Barn- och fritidsprogrammet), BP (Byggprogrammet), ELP (Elprogrammet), FP (Fordonsprogrammet), HRP (Hotell- och restaurangprogrammet) och OP (Omvårdnadsprogrammet).

Av tabellen kan utläsas att alla kategorier av uppgifter inte förekommer i alla böcker och att det finns fyra uppgifter som tas upp i alla böcker:

- Förklara orden
- Skrivförslag
- Dina funderingar
- Gå vidare

Vidare kan noteras att uppgiften *Få grepp om texten* finns i alla *Blickpunktsböcker* förutom i den för Elprogrammet och att läroboken för Byggprogrammet är den enda som inte innehåller uppgiften *Andra sätt att arbeta med texterna i boken*. Några kategorier av uppgifter före-

kommer endast i en enda bok, till exempel *Arkitektur genom historien* (BP), *Läs högt* (BFP), *Uttala bilmärkena* (FP) och *Skriv vidare* (ELP). Antal uppgifter varierar också. Flest är de i *Blickpunkt hotell och restaurang* och minst till antalet i *Blickpunkt el*. Kvantitet säger visserligen inte allt om hur mycket arbete och tid uppgifterna kräver eller vilken svårighetsgrad de har, men skillnaden ger en indikation på att det konstrueras olika modellläsare i de sex *Blickpunktsböckerna* som är tänkta att användas i ämnet svenska på sex olika yrkesinriktade program på gymnasiet.

En undersökning av det innehåll som finns under de fyra kategorierna *Förklara orden*, *Skrivförslag*, *Dina funderingar* och *Gå vidare*, visar att det finns likheter, men även skillnader mellan böckernas uppgiftsmaterial. Om dessa handlar de följande fyra avsnitten.

Förklara orden och lämna texten

Syftet med uppgiften *Förklara orden* skiljer sig inte så mycket mellan böckerna. Den går ut på att förklara betydelsen av enstaka ord och uttryck. I *Blickpunkt el* finns inga uttryck utan endast ord. De ord och uttryck som ska förklaras är hämtade ur den text som finns i anslutning till uppgiften och de står alltid i samma ordning som de förekommer i texten.³²³ Det finns inga instruktioner om hur arbetet med *Förklara orden* ska gå till eller hur uppgiften ska redovisas. Här finns således olika didaktiska frågor att ta ställning till i en faktisk undervisningssituation såsom vilket syfte uppgiften har, om den ska lösas enskilt och/eller i grupp/helklass och om den ska redovisas muntligt och/eller skriftligt.

Mest omfattande är denna uppgift i *Blickpunkt fordon*. Här förekommer den i anslutning till alla texter utom en och kan innebära att upp till tjugo ord och uttryck ska förklaras. Minst omfattande är den i *Blickpunkt el*, där mellan två och fem ords betydelse efterfrågas och inga frågesatser finns. En slutsats som kan dras av detta är att modelläsa i *Blickpunkt el* förväntas ha ett mindre behov av att arbeta

³²³ Uppgiften *Få grepp om texten*, finns i alla läroböcker i *Blickpunktsserien* utom *Blickpunkt el*. Den är utformad på samma sätt och går ut på att hämta information om innehåll i texter. Med några få undantag kan denna typ av uppgift lösas genom att citera delar av texten. Även här är frågorna kronologiskt ordnade i förhållande till texten.

med texternas lexikala sida jämfört med de övriga *Blickpunktsböckernas* modelläsare.

De frågesatser om ord och uttryck som återfinns i de övriga fem *Blickpunktsböckerna* innehåller många gånger en fingervisning om svaret som till exempel frågan: ”Hur ser en *ogenomtränglig* djungel ut?”.³²⁴ Här finns en tydlig ledtråd om svaret i frågeställningen för den som känner till vad en djungel är, vilket förmodligen de allra flesta gymnasieelever gör. Kursiveringarna ger också en tydlig signal om vilka ord och uttryck som ska letas upp i texten. Med hänvisning till Ullström kan frågorna betraktas som deskriptiva och begränsade då de inte är anpassade till en textanalytisk eller en personligt analytisk bearbetning av en text – utan snarare går ut på att reproducera uppgifter som någon annan redan har förutbestämt.³²⁵ Således förväntas inte modelläsare ställa egna frågor och göra egna tolkningar av litteratur.

Många gånger inleds frågeställningarna med ett ”vad” eller ett ”hur” som i följande exempel:

- Vad är ett *oljetråg*?
- Vad innebär det att *dokumentera* något?
- Vad vill man uttrycka när man *pekar finger* åt någon/något?
- Vad innebär det att *lusräsa* en text?³²⁶
- Hur kör man om man kör i *sakta mak*?
- Hur yttrar sig följder som är *förödande*?
- Hur mår någon som är *emotionellt* störd?
- Hur slutar det om allt *vänder sig till det bästa*?³²⁷

Frågorna är kortfattade och saknar ett personligt tilltal. Frågeformuleringarna lämnar lite utrymme till egna reflektioner kring att ord och uttryck kan ha olika betydelser i olika sammanhang. De signalerar snarare att det endast finns ett rätt svar. Exempelvis skulle ett inflikat *kan* signalera att man kan peka finger av flera olika skäl. Frågorna riktar sig inte heller tydligt mot texten då de är formulerade i

³²⁴ Frågan finns i *Blickpunkt barn och fritid*, s. 63.

³²⁵ Ullström, 2002, s. 352–353. Ullströms diskussion utgår här från James D. Marshall.

³²⁶ *Blickpunkt fordon*, s. 51, *Blickpunkt omvårdnad*, s. 58, *Blickpunkt bygg* s. 90 och *Blickpunkt hotell och restaurang*, s. 12.

³²⁷ *Blickpunkt fordon*, s. 88, *Blickpunkt bygg* s. 65, *Blickpunkt barn och fritid*, s. 69 och *Blickpunkt omvårdnad*, s. 33.

allmängiltiga ordalag samtidigt som de är möjliga att besvara utan att läsa texten. Den modellläsare som förutsätts i denna typ av uppgift förväntas därför inte bearbeta det lästa eller bli nyfiken på att språkliga uttrycks betydelse kan skifta beroende på sammanhang.

I en faktisk undervisningssituation är det troligt att uppgiften uppfattas som ett test på att texten har lästs och/eller som ett ordförståelseprov. Därmed kan uppgiften *Förklara orden* sägas ha en avstämmande funktion. Hur och vilka frågor som ställs och i vilken ordning de ställs påverkar klimatet i klassrummet och därmed förutsättningarna för inläring. Eftersom alla klassrumssituationer är unika spelar naturligtvis andra faktorer stor roll, till exempel vem eller vilka som får lov att ställa frågor, vilka som får ordet och hur svar, tankar och åsikter bemöts av lärare och elever, det vill säga klassrumsinteraktionen.

I *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* visar Martin Nystrand hur sättet att ställa frågor påverkar elevers sätt tänka om och diskutera litteratur.³²⁸ Han utgår från Bakhtins dialogbegrepp när han talar om monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning.

I denna omfattande studie finner Nystrand att den allra vanligaste klassrumskulturen är monologiskt präglad.³²⁹ Han gör reservationen att klassrumsdiskurser egentligen aldrig kan vara helt monologiska, men att undervisning kan bedrivas utifrån tanken att det är möjligt: ”Although classroom discourse, like novels, can never be truly monologic, it can be organized and treated as though it were.”³³⁰ Det Nystrand menar är att lärare kan sträva efter monologism. Ett sätt att göra det är att på förhand bestämma i vilken ordning vissa frågor

³²⁸ Martin Nystrand, *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York, 1997. Nystrand utgår från hundratals olika klassrumsobservationer av amerikanska åttonde- och niondeklassare, d.v.s. motsvarande svenska högstadielklasser.

³²⁹ Ibid. Nystrand påpekar att Bakhtins dialogiska begrepp är problematiskt eftersom Bakhtin utgår från att allt språk är dialogiskt och skapar någon form av mening, men menar att Bakhtins monologiska begrepp antyder ett slutet sätt att bemöta eller ge respons på språkliga uttryck eller att responsen inte syns, s. 11–12. Här kan också tilläggas att Bachtins teorier ofta har använts i svenskdidaktisk forskning, men att det också har riktats kritik mot detta. Se Edmund Knutas, ”Bachtin som pedagog och didaktiker”. I: Bengt Schüllerqvist, Margaretha Ullström & Sten-Olof Ullström, (red.), *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, Karlstad, 2009. <<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:225265/FULLTEXT01.pdf>> [2016-01-20]. Knutas menar att det sätt som Bachtins dialogbegrepp har kommit att användas på är problematiskt ur ett elevperspektiv eftersom detta måste betraktas utifrån en kontext, vilket kräver fler teoretiska perspektiv.

³³⁰ Ibid. s. 12.

ska ställas och vilka svar som ska accepteras som de rätta. Nystrand kallar denna typ av frågeställningar för ”test questions” och menar att de har karaktären av ett förhör.³³¹ När dessa slags frågor får styra diskussioner begränsas eleverns möjligheter att tänka själva och dra egna slutsatser utifrån egna erfarenheter. Istället för att koncentrera sig på att lära sig något ägnar de sig åt att försöka lista ut och redogöra för något som någon annan redan har tänkt ut. I uppgifterna under uppgiftskategorin *Förklara orden* döljer sig en modellläsare som fokuserar mer på att utföra en uppgift än att lära sig någonting av den.

De frågor om ords och uttrycks betydelse, som finns under *Förklara orden* kan sägas vara organiserade efter en monologisk princip då de redan finns i läroboken i en viss ordning och då de signalerar att det bara finns ett rätt svar. Då de också är möjliga att besvara utan att läsa den text frågorna riktas mot kan de även sägas fjärma läsaren från texten.³³² Samtidigt påminner de också om de ”slutna färdighetsinriktade kontrollfrågor”, som Ullström talar om och som egentligen bara syftar till att läsaren ska visa att texten har blivit läst.³³³ *Förklara orden* är färdighetsinriktade i den bemärkelsen att de i första hand verkar syfta till att träna ordkunskap och de kan också tolkas som kontrollfrågor på att orden och uttrycken har blivit förstådda.

I artikeln ”Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan” utvecklar Ullström sitt resonemang om uppgifter. Det uppgiftsmaterial han finner, i olika gymnasieläroböcker för svenskämnet, benämner han ”uppgiftskultur” och inom den upptäcker han framförallt tre olika slag av uppgifter som han benämner *uppgifter som läskontroll*, *uppgifter som flykt från texten* och *uppgifter för att dikta vidare*.³³⁴ *Uppgifter som läskontroll* handlar ofta om textens innehåll. Ullström finner dem problematiska eftersom de uppmuntrar till en icke-litterär läsart då eleverna kan finna svaret utan att läsa hela texten. I *uppgifter som flykt från texten* finns inte svaret i texten överhuvudtaget.

³³¹ Ibid. s. 7.

³³² Några undantag finns dock: *Blickpunkt bygg*, s. 12 och *Blickpunkt fordon* s. 43 och 79, där frågor om ord/uttryck kräver att läsaren går tillbaka till texten för att kunna finna fackuttryck, speciella för bygg- och fordonsbranschen.

³³³ Ullström, 2007, s. 138.

³³⁴ Ullström, 2009, s. 126–136.

Dessa fungerar som ”avstamp mot en allmän diskussion, där texten lämnas kvar”, vilket gör att kopplingen till texten blir svag.³³⁵ *Uppgifter för att dikta vidare* finner Ullström framförallt i anslutning till lyrik. De fungerar som inspiration för diktskrivande och riskerar att ersätta tolkning och reflektion kring det lästa. Uppgifter som förekommer under *Förklara orden* i det läromedel jag undersöker har således stora likheter med de Ullström definierar som *uppgifter som läskontroll* då de går att lösa genom att skumma texten för att finna orden och uttrycken, det vill säga utan att läsa texten i sin helhet.

I *Förklara orden* tonar en modellläsare fram som förväntas arbeta med att träna en språklig färdighet isolerat, ordkunskap. Då uppgiften är möjlig att utföra utan att vare sig läsa eller skumma igenom texten förutsätter den också att modelläsa hellre fokuserar på detaljer än på att betrakta texten i sin helhet eller att modelläsa inte läser den alls. Naturligtvis måste en läsare förstå orden, delarna, i en text för att kunna se helheten men eftersom uppgiften tar för givet att modelläsa inte förstår vissa ord och uttryck i texten och/eller förutsätter vilka ord och uttryck som är viktiga att förstå menar jag att helhetsaspekten på texten går förlorad.

Min tolkning är att de uppgifter som presenteras under *Förklara orden* antyder en ämnessyn som särskiljer språk och litteratur. Därför kan uppgiftstypen sägas konstruera ett svenskämne som har grundläggande likheter med det ämne L-G Malmgren definierar som svenska som ett färdighetsämne, ett svenskämne som framförallt kännetecknas av att undervisningen håller isär språk och litteratur och som inte sätter litteraturen i främsta rummet.³³⁶ Därmed antyds också en litteratursyn som betraktar litteraturen eller texterna som sekundära i förhållande till uppgifterna.³³⁷

Det är också troligt att *Förklara orden* kan få en disciplinerande funktion i en faktisk undervisningssituation då uppgifterna alltid är utformade enligt samma mönster och inte kräver att det lästa problematiseras. Uppgifterna måste således betraktas som relativt enkla att lösa och elever kan arbeta individuellt med dem utan att störa

³³⁵ Ibid. s. 135.

³³⁶ Jfr min diskussion om L-G Malmgrens tre olika svenskämnen ovan, kapitel 2 under avsnittet ”Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv”.

³³⁷ *Blickpunkt* el signalerar inte denna litteratursyn, då uppgiften *Förklara orden* bara förekommer i ringa omfattning, vilket kan tolkas som ett tecken på att texten är viktigare än uppgiften.

andra. Enligt min mening kan sådana uppgifter skapa ett bedrägligt lugn i undervisningssituationen eftersom tysta eller lugna klassrumsklimat inte behöver innebära att goda inlärningsförutsättningar råder.

Torvatn undersöker hur läroböckers textstrukturer, det vill säga bland annat hur deras uppgiftsmaterial, påverkar åttondeklasselevers läsning. Hennes studie visar att elever ofta börjar med att söka svar på frågorna innan de läser texten:

De lette i teksten til de fant en formulering som så ut til å stemme med hva det ble spurt om, og brukte denne som utgangspunkt. De mer avanserte elevene omformulerte lærebokteksten. De mindre avanserte skrev direkte av setninger fra boka. Det som var noe overraskende for meg, var hvor ofte denne teknikken fungerte godt.³³⁸

Torvatn menar att eleverna använder sig av, vad hon kallar för, en *matcheteknikk*, som fungerar eftersom eleverna är vana vid att lösa uppgifter på detta sätt då det i läroböcker verkar finnas en frågetradition som uppmanar till detta.³³⁹

Utifrån Torvatns iakttagelser är det troligt att elever i en faktisk undervisningssituation kan komma att använda en matchningsteknik för att besvara de frågor om ord och uttryck som finns under uppgiften *Förklara orden* eftersom det inte är nödvändigt att läsa hela texten för att lösa uppgiften. Torvatn menar att ett sådant sätt att lösa uppgifter på, det vill säga att inte hela textens sammanhang begrundas, bara kan skapa fragmentariska och föga användbara kunskaper.³⁴⁰ I det här sammanhanget hävdar hon också att elevernas syn på vad kunskap är har ett tydligt samband med hur de blir bedömda och att betyg spelar stor roll. Torvatns begrepp *matcheteknikk* har stora likheter med begreppet *cue-seeking*.³⁴¹ Det syftar på en strategi, en sorts studieteknik, som elever använder när de anpassar sitt skolarbete och lärande efter vad och hur de tror att de ska bli bedömda, med resultatet att inläringen blir ytlig.

³³⁸ Torvatn, 2004, s. 266.

³³⁹ Ibid.

³⁴⁰ Ibid.

³⁴¹ Innocent Sebasaza Mugisha, *Assessment and Study Strategies: A study among Rwandan Students in Higher Education*, Diss. Linköping, 2010, s. 55–56 och s. 105–106. Mugisha använder begreppet om studenter på universitetsnivå.

Jag menar att elever alltid utsätts för någon form av värdering när de deltar i en undervisningssituation, så även när de löser olika uppgifter. Om dessa uppmuntrar till att lyfta fram detaljer framför helheter, som ju är fallet med de uppgifter som finns under *Förklara orden* innebär det även att ett visst sätt att närma sig ett innehåll sanktioneras. Eftersom uppgifterna efterlyser ett visst kunskapsstoff, i det här fallet kunskaper om ords betydelse, säger uppgifterna också något om den kunskapssyn som läromedlet förmedlar. Enligt min mening signaleras en, vad kan kallas, *passiv och reproducerande kunskapssyn*. Den utgår från föreställningen att kunskap är, några på förhand bestämda enskilda fakta som ska läras in, det vill säga en kunskapssyn som betonar faktainläring och redogörelse framför analys och tolkning. Utifrån denna föreställning ses inte kunskapande som en aktiv process.³⁴² Läromedlets egen kategori av uppgift, *Förklara orden*, signalerar således att de olika modelläsare, som konstrueras i *Blickpunktsseriens* läroböcker inte förväntas engageras av läsning utan främst redogöra för de rätta svaren. Detta gäller dock inte i lika hög grad modelläsaren i *Blickpunkt el*, som antas arbeta med ordkunskap i mindre omfattning jämfört med de övriga. Här framträder således en viss skillnad mellan de olika modelläsarna.

Uppgiften *Förklara orden* handlar alltså snarare om att utföra ett disciplinerande arbete än om att bearbeta, tolka och lära något genom att läsa texter. Den här typen av uppgifter väljer jag att benämna *disciplinerande faktauppgifter*. De går ut på att finna information och det rätta svaret. De är möjliga att utföra genom att citera delar av texten. De stimulerar inte till en läsning som berör och uppmuntrar inte heller till någon djupare förståelse för den text de riktas mot. Snarare hindrar de läsaren från att få tillträde till texten.

³⁴² Det finns liknande resonemang som kopplas till begreppet *mekanisk kunskapssyn*. Utgångspunkten är då att det finns en "given kunskap som är inarbetad i läroböcker och kursplaner" och att denna kunskap ska "förmedlas in i huvudet på eleverna". Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm, 1996, s. 264. Se även s. 265–267. En motvikt till det jag kallar passiv och reproducerande kunskapssyn kan kallas *aktiv och dialogisk kunskapssyn*. Här får det lärande subjektets erfarenheter, förutsättningar och ansvar för att skapa mening påverka.

Skrivförslag och skrivande

Uppgiften *Skrivförslag* innebär som rubriceringen antyder att en text ska formuleras. Den finns i anslutning till de flesta texterna i alla *Blickpunktsböcker* och innehåller oftast en, ibland två skrivuppgifter. Även här finns likheter mellan böckerna, men också stora skillnader när det gäller variation av textgenrer, skrivinstruktioner och vilka krav som ställs på skrivandet.

I böckerna som vänder sig till programmen Barn- och fritid, Hotell- och restaurang samt Omvårdnad är skrivuppgifterna likartade förutom att de knyter an till olika yrken. Här är den vanligaste uppgiften att berätta eller beskriva något som anknyter till den kommande yrkesrollen. Gemensamt för dessa böcker är också att skrivinstruktionen är kortfattad. Störst skillnader finner man mellan å ena sidan böckerna för programmen Bygg och El, som innehåller mer detaljerade skrivanvisningar, fler textgenrer och där skrivuppgifter inte bara anknyter till ett yrke – och å andra sidan boken för Fordonsprogrammet som innehåller minst antal skrivuppgifter och där många uppgifter går ut på att skriva korta och enkla texter i punktform, som anknyter till ett yrke inom fordonsbranschen. Med tanke på överensstämmelser i uppgiftsmaterialet kan läroböckerna således delas in i tre olika grupper:

- 1) *Blickpunkt barn och fritid, Blickpunkt hotell och restaurang, Blickpunkt omvårdnad*
- 2) *Blickpunkt bygg, Blickpunkt el*
- 3) *Blickpunkt fordon*

För att belysa de likheter och skillnader jag finner i de olika läroböckerna presenterar jag fortsättningsvis en mer djupgående analys av tre läroböcker, en från varje grupp ovan: *Blickpunkt barn och fritid*, *Blickpunkt el* och *Blickpunkt fordon*. Jag börjar med uppgiften *Skrivförslag* och boken för Barn- och fritidsprogrammet. De skrivuppgifter som finns under uppgiftstypen *Skrivförslag* i *Blickpunkt barn och fritid* redovisas i tabell 2:

Tabell 2. Skrivförslag i *Blickpunkt barn och fritid*

Typ av text	Instruktion och/eller innehåll	Finns på sidan
Dikt	(haiku eller tanka) om barndomsminnen	s. 10
Artikel	i ungdomstidning om att bekämpa fördomar	s. 15
Berättande	om dina mål och drömmar	s. 15
Berättande	om vad som påverkade din uppväxt	s. 16
Berättande	om när du blev orättvist behandlad	s. 20
Tio gyllene regler	om hur fostra barn i förskola/fritidshem	s. 20
Berättande	om hur du vill vara som förälder	s. 23
Referat	av egen vald intressant debattartikel om barnuppfostran	s. 23
Brev	genom att låtsas att du ska anordna ett föräldramöte	s. 26
Brev	till kommunen för att äska medel för utemiljö	s. 26
Brev	till Karin (person i texten)	s. 33
Manus	genom att omformulera lärobokstext till ett manus	s. 33
Lista	på facktermer som har att göra med förskola	s. 39
Välkomstbrev	till en förälder och ett nytt barn	s. 39
Skriv om till skriftspråk	genom att omformulera hela eller delar av talspråklig text till skriftspråk	s. 41
Insändare	om hur jag vill arbeta med språket på min arbetsplats	s. 41
Lista	på råd till föredragshållare	s. 47
Brev/Mejl	om råd till en kompis om att hålla föredrag	s. 47
Förklarande	av sju ord som har med kulturmöten att göra	s. 55
Berättande	om hur du kände dig på en ny arbetsplats	s. 63
Brev	med råd till Eva (person i texten)	s. 63
Debattartikel	i ungdomstidning om hur datorer bör användas i arbetet med barn och ungdomar	s. 69
Återge en muntligt framförd saga i skrift	genom att låta ett förskolebarn berätta en saga som du återger i skrift	s. 72
Barnsaga	genom att skriva en egen saga för barn	s. 72
Informationsblad	till föräldrar om vikten av att läsa godnattsaga	s. 72
Dagbok	genom att låtsas att du är någon i texten och skriva om kaffekalaset (i texten)	s. 76
Pjäsmanus	genom att skriva om texten till pjäsmanus	s. 76
Beskrivande	av en bra idrottsledare	s. 84
Berättande	om en tränare som inspirerat dig	s. 84
Brev	till föräldrar och barn inför första tränings-tillfället	s. 89

Lärobokens totalt 17 *Skrivförslag* rymmer sammanlagt 30 skrivuppgifter. Av dem är det 6 stycken som tar avstamp i den text som upp-

giften är riktad mot och som på något sätt kräver en tankemässig och skriftlig bearbetning av det lästa: breven till Karin och Eva, som alltså är personer i texter, omformuleringen av text till manus, av text till skriftspråk och av text till päsmanus samt att skriva dagbok. De övriga 24 skrivuppgifterna är oberoende av texten och kan utföras utan stöd av denna även om själva ämnet eller innehållet i den kan ses som en inspirationskälla. Modelläsaren antas således inte bearbeta litteratur i någon högre grad genom att formulera tankar och funderingar i skrift. Utmärkande för skrivinstruktionerna är också att de är kortfattade, som följande exempel:

Sammanfatta gruppens synpunkter och skriv en debattartikel till en ungdomstidning om hur du anser datorer bör användas i arbetet med barn och ungdomar. Bestäm själv vilken åldersgrupp du vill utgå från.³⁴³

Uppgiften ovan vänder sig till ett ”du”. Här framträder en, vad kan kallas, pedagogisk röst. Den kortfattade instruktionen saknar dock resonerande partier som möjliggör ett personligt tilltal och kan snarare uppfattas som en korthuggen uppmaning. Texten som hör till uppgiften ovan definierar jag som sakprosa. Den är ett utdrag ur en bok som heter *Cyberungar*.³⁴⁴ Den kan inte sägas utgöra exempel på hur en debattartikel eller argumenterande text kan utformas då flera textpartier har tagits bort. Snarare presenterar den fragmentariska åsikter om cybervärlden, om kommunikation på nätet samt om barns TV-tittande och användning av datorer. Uppgiftens koppling till texten är således svag.

I uppgiften ovan sägs ingenting om hur en debattartikel kan utformas. Däremot uppmanar en föregående uppgift till att föra en diskussion i grupp om hur man bäst förhåller sig till IT-teknik i barn- och ungdomsverksamheter och om vad barn behöver lära sig när det gäller datorer. Detta talar för att uppgifterna ska göras i en viss ordning. Här konstrueras således en modelläsare som förutsätts göra uppgifter i samma ordning som de är upptagna i läroboken och som i sitt skrivande behöver ta avstamp i diskussioner.

³⁴³ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 69. I läroboken har utdraget titeln ”Vad är det vi vill ge våra barn?”.

³⁴⁴ *Ibid.* s. 66–68. Texten är skriven av Ylva Edenby.

Sammankopplingen mellan den text som ska läsas och uppgift är generellt svag. Ett exempel på det är uppgiften *Skrivförslag* som riktas mot en av de första texterna i läroboken, vilken jag kategoriserar som sakprosa. Den har rubriken ”Ge mig en boxboll!” och är en redogörelse för vad några barn på en förskola gör med en boxboll, som hängts upp inomhus.³⁴⁵ Den förmedlar också att det är positivt att barn får röra på sig. De två skrivuppgifterna till texten är att skriva ett brev till föräldrar på en förskola och motivera att utemiljön är viktig och att i ett annat brev till kommunen begära extra medel för att förbättra utemiljön.³⁴⁶ Fram tonar en modelläsare som har ett behov av att lära sig skriva texter som kan bli aktuella att formulera för yrkesgrupper som arbetar inom barnomsorgen.

Vidare kan påpekas att skrivinstruktionen inte innehåller någon information om vad man bör tänka på när man formulerar ett brev, trots att de *Skrivförslag* som finns i *Blickpunkt barn och fritid* innehåller totalt sju uppgifter, som går ut på att skriva brev. Alldeles i slutet av boken, i anslutning till lärobokens sista *Skrivförslag* finns dock ett ”**Tips!**”: I din lärobok i svenska kan du läsa om hur man ställer upp ett brev.”³⁴⁷ Här kan noteras att formuleringen ”hur man ställer upp ett brev” kan signalera att det bara finns ett enda sätt att göra det, vilket innebär att mottagaraspekten inte uppmärksammas. Hänvisningen till läroboken är dock föga användbar då ingen av basböckerna tar upp något som kan associeras till brevskrivning i register eller innehållsförteckning.³⁴⁸ Med andra ord skapas en modelläsare som inte behöver reflektera över att det finns olika genrer att skriva i och att mottagaraspekten påverkar en text.

Av de 30 skrivuppgifter som finns i lärobokens *Skrivförslag* innehåller endast en av dem en instruktion om *hur* en genre kan utformas:

Beskriv något eller några minnen från din barndom. Uttryck detta i diktform. Använd dig av de asiatiska diktformerna haiku eller tanka

³⁴⁵ Ibid. s. 23–24. Uppgiften finns på s. 25.

³⁴⁶ Ibid. s. 26.

³⁴⁷ Ibid. s. 89.

³⁴⁸ De två skrivuppgifter som går ut på att skriva ett referat och en insändare åtföljs också av en hänvisning till någon av basböckerna, som går att följa. I deras båda register tas referat upp och insändare finns med i registret som *Bra Svenska A* presenterar.

som bygger på stavelseräkning. För att veta antalet stavelser kan du räkna antalet vokaler.

En haiku består av tre rader. Den första raden har fem stavelser, den andra sju och den tredje fem. I en tanka lägger man till två rader som vardera innehåller sju stavelser.

En haiku kan se ut så här:

Sol, lek, skoj, saft, glass
Koja och mycket plåster
Mor, far, syster, bror³⁴⁹

Först ska sägas att den text som uppgiften riktas mot är ett utdrag ur en roman, *Kamalas bok*, skriven av Inger Edelfeldt. Den kan således inte användas som förebild för skrivandet annat än möjligen som inspiration då den handlar om barndomsminnen. I instruktionen görs ingen koppling till haikuns och tankans historiska kontext. Den haiku som ges som exempel verkar vara tagen från modern tid. Anvisningen är inte svår att följa, men att räkna vokaler för att få reda på hur många stavelser ett ord innehåller stämmer inte alltid (zoo, yuppi, yacht et cetera). Vidare kan det förväntas att en lärobok på gymnasienivå exempelvis tar upp alliterationer, assonans, epitet och att ordlekar brukar vara stående inslag i tankan. Här är det möjligt att dra slutsatsen att modelläsa inte behöver uttrycka tankar i koncentrerad form. Syftet med uppgiften är snarare att skriva något som knyter an till och kan vara användbart i en kommande yrkesroll, något som också genomsyrar skrivuppgifterna i *Blickpunkt barn och fritid*. Den här typen av uppgift exemplifierar vad jag väljer att kalla *yrkesrelaterade uppgifter*.

De allra flesta uppgifter som finns under *Skrivförslag* i *Blickpunkt barn och fritid* kan kategoriseras som yrkesrelaterade uppgifter. De syftar inte till att utveckla skrivandet och har föga att göra med läsning, bearbetning eller tolkning av text. Skrivuppgifterna handlar snarare om att förbereda sig för ett kommande yrkesliv. Det svenskämne som konstrueras här motiverar således skrivuppgifter utifrån ett enda innehållsligt kriterium: Skrivandet ska utgå från sådant som kan ge kunskaper som är bra att ha i ett kommande arbetsliv inom barn- och skolomsorg, såsom att skriva brev till föräldrar och att ta

³⁴⁹ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 10.

ställning till hur man ska förhålla sig till barns användande av datorer. De texter som finns i anslutning till skrivuppgifterna fyller således inte någon litterär funktion. Här antyds en litteratursyn som bejakar en oreflekterad läsning av lärobokens texter.

I *Blickpunkt fordon* presenteras betydligt färre skrivförslag, 12 stycken, vilka visas i tabell 3.

Tabell 3. Skrivförslag i *Blickpunkt fordon*

Typ av text	Instruktion och/eller innehåll	Finns på sidan
Berättande	om dig och om din utbildning	s. 10
Berättande	om vilken bil du vill ha	s. 24
Motivera namnval	till energisnål bil	s. 27
Lista	på vad man behöver veta för att hålla sig uppdaterad om bilbranschen	s. 33
Lista	på vad man ska tänka på innan man börjar renovera en gammal bil	s.39
Två förteckningar	över en verktygslådas innehåll och över utrustning man behöver för att kunna öppna en verkstad	s.43
Kvitto och faktura	genom att föreställa dig att du arbetar på en verkstad	s. 52
Lista	på tio tips att tänka på vid kundkontakt	s. 58
Berättande	om minnen från bilåkning med en förälder	s. 68
Brev	till försäkringsbolag (från person i texten) om skada på motorcykel	s. 80
Platsansökan och meritförteckning	till tjänst du är intresserad av	s. 89
Berättande	om fortsättning på en saga	s. 99

Två av uppgifterna relaterar till den text som uppgiften riktas mot, ett brev och fortsättning på en saga. De kräver ingen djupare analys av texten eftersom de fokuserar på textens yttre handling. Likt skrivuppgifterna i *Blickpunkt barn och fritid* antyder uppgifternas svaga koppling till texten en litteratursyn som förutsätter en oreflekterad läsning.

Det finns dock skillnader mellan modelläsaren i *Blickpunkt barn och fritid* och modelläsaren i *Blickpunkt fordon*. En skillnad är att det tas upp fler olika slags texter under *Skrivförslag* i *Blickpunkt barn och fritid* som inte återfinns i *Blickpunkt fordon*, till exempel insändare, referat och debattartikel. Det är texter som förutsätter att skribenten bland annat motiverar och argumenterar. I *Blickpunkt fordon* finns en uppgift som i viss mån kräver att något ska motiveras – valet av namn till en bil. De övriga texterna som ska skrivas är fyra berättande varav tre anknyter till bilar eller bilism och ska handla om den egna verkligheten eller den egna erfarenheten. Därutöver ska fem listor skrivas på diverse bilbranschrelaterade saker, samt ett brev, ett kvitto, en faktura och en platsansökan. Detta är återigen ett tecken på att det ställs lägre krav på modelläsaren i *Blickpunkt fordon* än på modelläsaren i *Blickpunkt barn och fritid* när det gäller skrivande. Likt skrivuppgifterna i *Blickpunkt barn och fritid* förbinds dock skrivuppgifterna i första hand till ett förmodat framtida yrkesliv, det vill säga de utgör den typ av uppgifter som jag benämner yrkesrelaterade uppgifter. Med andra ord finns det också en likhet mellan de båda läroböckernas modelläsare.

Skrivuppgifterna i *Blickpunkt fordon* innebär att främst korta och okomplicerade texter ska formuleras. Vidare finns inga instruktioner till skrivuppgifterna annat än att några hänvisningar görs till basböckerna om hur kvitto, faktura, brev, platsansökan och meritförteckning ska utformas. En hänvisning görs också till internet: ”**Tips!** I din svenskbok eller på nätet kan du få tips på hur man skriver ett kvitto och hur man ställer upp en faktura.”³⁵⁰ I basböckernas register och innehållsförteckningar går det dock inte att finna något som kan associeras till kvitto, faktura och brev.³⁵¹ Därför blir förväntningarna på modelläsaren som skribent låga. Fram tonar en modelläsare som inte behöver veta att genrer har specifika drag och som har låga ambitioner när det gäller att utveckla sitt skrivande.

Sammanfattningsvis är skrivuppgifterna i *Blickpunkt fordon* få och kräver en skriftlig produktion av ringa omfattning. Ett av målen för kursen Svenska A är att eleverna ska ”kunna använda skrivandet

³⁵⁰ *Blickpunkt fordon*, s. 52. De övriga ”tipsen” finns på s. 80 och s. 89.

³⁵¹ Det är endast i basboken för B-kursen som platsansökan och meritförteckning tas upp.

som ett medel för att utveckla tänkande och lärande”.³⁵² I en faktisk undervisningssituation kan det ifrågasättas om de skrivuppgifter som erbjuds kan bidra till att utveckla den skriftliga förmågan i den vidare mening som kursplanen talar om.

Flera studier från 2000-talet pekar på att programtillhörighet spelar stor roll för hur och i vilken omfattning skrivandet realiseras, såväl inom svenskundervisning som i andra ämnen. Exempelvis visar Pernilla Andersson Vargas avhandling från 2014 att svenskämnets skrivundervisning på yrkesinriktade och studieinriktade gymnasieprogram utformas på mycket olika sätt och att det ställs låga förväntningar på elever som går på yrkesinriktade program.³⁵³

Maria Westman studerar elevers skrivande i alla ämnen. När hon undersöker skriftbruket i en byggklass och en omvårdnadsklass finner hon stora skillnader och menar att det finns olika skriftpraktiker som bottnar i att karaktärsämnen är uppbyggda på olika sätt.³⁵⁴ I omvårdnadsklassen utgår man mycket från det man talar om och här skriver man i hög grad under karaktärsämneslektioner till skillnad från byggklassen där man ägnar sig åt att utföra praktiskt arbete och här skriver man egentligen inte alls.³⁵⁵

Westman hävdar också att karaktärsämnen fokuserar i liten grad på det skriftbruk som yrket kräver och menar att elever behöver förberedas för det framtida yrkets krav på skrivande: ”Genom att i karaktärsämnet visa upp en mångfald av olika texter i olika former och med olika funktioner kan eleven förse med en beredskap att möta olika skriftpraktiker i ett framtida yrkesliv.”³⁵⁶ Här uppkommer dock frågan om hur mycket ett förmodat yrkesval kan eller bör styra vilka slags texter unga människor ska fokusera på för att utveckla tänkande och skrivande. Om nu karaktärsämnet redan påverkar

³⁵² Lpf 94. Kursplan för ämnet svenska, under ”Mål” för kursen Svenska A.

³⁵³ Andersson Varga, 2014, bekräftar tidigare studier som pekar på att det finns olika svenskämnen för olika elevgrupper: Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Diss. Karlstad, 2006, Bergman, 2007 och Lundström, 2007.

³⁵⁴ I gymnasieskolan finns två huvudtyper av ämnen: *karaktärsämnen* som är typiska för olika studieinriktningar såsom ellära och pedagogik och *kärnämnen* som är gemensamma för alla inriktningar såsom svenska och matematik.

³⁵⁵ Maria Westman, *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver*, Diss. Stockholm, 2009, s. 179–180. Se även Anne Palmér, *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*, Diss. Uppsala, 2008, s. 80–142. Palmérs studie pekar också på att det finns olika ämneskulturer bland yrkesinriktade program.

³⁵⁶ Ibid. s. 181. Karaktärsämnets roll för skrivutveckling, d.v.s. att eleverna ska förberedas för det valda yrkets krav på skriftlighet tas även upp på s. 187.

andra ämnen, bland dem svenskämnet, kan det tyckas vara mer väsentligt att föra en diskussion om hur skolan kan bidra till att alla elever, oavsett valt studieprogram, kan få möjlighet att utveckla skrivande och nå de mål som kursplanen i svenska talar om. Westman menar att alla lärare måste ta ett medvetet ansvar för elevers skrivutveckling i ”mer ämnesöverskridande arbetsformer”.³⁵⁷ Med tanke på att Westman kommer fram till att karaktärsämnen behandlar det framtida yrkets skrivbehov i liten grad uppkommer frågan om vilken roll svenskämnet får i de arbetsformer som hon föreslår. Jag menar att det finns en risk att svenskämnet kan komma att fungera som ett hjälpämne, som anpassas efter andra skolämnena och arbetslivets önskemål.

Enligt kursplanen är det möjligt att: ”i stor utsträckning utgå från elevernas önskemål, förutsättningar och erfarenheter och ta hänsyn till de språkliga sammanhang som är väsentliga för den valda studieinriktningen”³⁵⁸, men att utgå från, det vill säga att ha eleverna som utgångspunkt, och ta hänsyn till, det vill säga beakta, vald studieinriktning, behöver inte innebära att vald studieinriktning ska styra vilka slags texter och vilka krav som ska ställas på skrivandet inom svenskämnets ramar. Vidare har elever inom en vald studieinriktning troligtvis olika önskemål, som inte behöver vara kopplade till karaktärsämnen.

En undersökning som pekar på att svenskämnet sällan bidrar med ett eget ämnesinnehåll i ämnesintegrerade projekt är Annika Bergströms *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Bergström finner att det finns en tendens till att andra ämnen står för innehållet och att svenskämnet har en benägenhet att bli ett allmänt hjälpämne i ämnesövergripande arbetsformer.³⁵⁹

Blickpunkt fordon kan ses som ett exempel på vad som händer när svenskämnets innehåll väljs med hänsyn till de karaktärsämnen, som den förutsatta modellläsaren antas ha. Huvudsyftet med uppgifterna verkar vara att de ska ha ett ämnesöverskridande innehåll. De skrivuppgifter som tas upp under uppgiftskategorin *Skrivförslag* syftar till att anpassa skrivandet efter texter, såsom listor, kvitton, fakturor

³⁵⁷ Ibid. s. 191.

³⁵⁸ *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”.

³⁵⁹ Annika Bergström, *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*, Göteborg, 2007, s. 129–131.

och brev till försäkringsbolag, som kan vara bra att behärska i yrken inom någon fordonsbransch. Vilken uppmärksamhet denna typ av uppgifter bör få inom svenskämnets ramar kan ifrågasättas. De uppgifter jag kallar yrkesrelaterade uppgifter, och som jag finner bland de skrivuppgifter som *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* presenterar under deras egen kategori *Skrivförslag*, är uttryck för en litteratursyn som bejakar en godtrogen och oreflekterad läsning och som främst ser texten som ett medel att anpassa svenskämnet till det valda programmets karaktärsämne. Med andra ord lägger den bakomliggande kunskapssynen stor vikt vid en nyttoaspekt kopplad till ett framtida yrkesliv.

Tendensen att vilja anpassa undervisningens innehåll efter problem man kan tänkas möta inom yrkesliv finner man också bland lärarstuderande. Det framkommer i Magnus Perssons artikel ”Att läsa *Lolita* på lärarutbildningen”.³⁶⁰ När blivande lärare diskuterar läsningen av Vladimir Nabokovs roman *Lolita* från 1955, får de frågan om vilka argument för och/eller emot att läsa *Lolita* inom ramen för svensklärarutbildningen som de vill lyfta fram. I studenternas svar både legitimeras och avvisas läsningen av den provocerande romanen utifrån yrkesinstrumentella argument.

De två modelläsare som förutsätts i läroböckerna som riktas mot programmen Barn- och fritid och Fordon behöver sammanfattningsvis främst skriva texter som de kan ha användning av i ett framtida yrkesliv. Ur ett svenskämnesperspektiv ställs det låga krav på skrivandet i *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon*.

Högre krav ställs det på skrivandet i *Blickpunkt el*, där uppgiften *Skrivförslag* bjuder in till en mer mångfacetterad skrivverksamhet. De skrivuppgifter som finns i boken för Elprogrammet presenteras i tabell 4 nedan:

³⁶⁰ Magnus Persson, ”Att läsa *Lolita* på lärarutbildningen”. I: *TFL: Tidskrift för litteraturvetenskap*, Nr. 3-4, 2010.

Tabell 4. Skrivförslag i *Blickpunkt el*

Typ av text	Instruktion och/eller innehåll	Finns på sidan
Brev	till dina föräldrar genom att föreställa dig själv för hundra år sedan och ditt nya liv när du för första gången fått uppleva elektricitet	s. 6
Blogg	om övernaturliga väsen	s. 12
Informrande text	om Michael Faraday, en vetenskapsman som tas upp i en lärobokstext	s. 13
Baksidestext	till favoritbok eller till en som du vill skriva	s. 19
Två notiser	om följderna av att elektriciteten uppfanns	s. 25
Populärvetenskaplig artikel	om något sätt att utvinna el	s. 28
Reportage	om praktikplats	s. 29
Saga	genom att anpassa språk och handling efter den målgrupp du valt	s. 33
Krönika	om att vara tonåring	s. 39
Kontaktannons	genom att beskriva dig själv och den person du letar efter	s. 39
Kärleksbrev	som är språkligt anpassat till tid hundra år tillbaka	s. 39
Novell	genom att avsluta en text i läroboken	s. 46
Arbetsinstruktioner	i punktform	s. 53
Skriva om en berättelse i annat perspektiv	genom att omformulera novell	s. 56
Radiomanus	där ord om elektricitet förklaras	s. 67
Seriestripp	om mysterium som innehåller humor eller övernaturliga krafter	s. 72
Tre berättelser	utifrån någons kalender, om att lifta och genom att omformulera en text i läroboken	s. 72 och s. 96
Referat	av text i läroboken	s. 78
Tal	om eget valt innehåll	s. 84–85
PM	om din samtid	s. 90
Argumenterande insändare	om hur maskiner påverkar våra liv	s. 90–91
Fiktiv intervju	med textförfattare i läroboken	s. 96

Jämfört med *Blickpunkt fordon* är det betydligt fler, men också mer krävande skrivuppgifter i läroboken för Elprogrammet.³⁶¹ *Blickpunkt el* är också ensam om att ta upp en kategori av uppgift, *Skriv vidare*, som manar till ytterligare textproduktion, vilket också tyder på att modelläsa förväntas arbeta med skrivande på en delvis mer avancerad nivå jämfört med modelläsarna i de övriga *Blickpunktsböckerna*.

³⁶¹ Det är endast i *Blickpunkt bygg* som uppgiften Skrivförslag innehåller ett liknande utbud.

Blickpunkt el skiljer sig också från de övriga läroböckerna i serien då uppgiften *Skrivförslag* inte innehåller så kallade tips om olika skrivgenrer genom hänvisningar till basböckerna. Istället finns några instruktioner som är mer utförliga och mer informativa.³⁶² Det är bara i *Blickpunkt bygg* som liknande skrivinstruktioner förekommer.³⁶³ I läroboken för Elprogrammet får också texten, som uppgiften riktar sig till, utgöra exempel på den textgenre som ska skrivas. Det finns två exempel på detta.³⁶⁴

I *Blickpunkt el* förekommer det oftare att texten fyller en funktion för uppgiftslösandet. Exempelvis berör en uppgift perspektivbyte och allvetande författare och för att kunna lösa den är det nödvändigt att gå tillbaka till texten, en novell av Ari Behn.³⁶⁵ Fem skrivuppgifter under *Skrivförslag* förutsätter att den tillhörande texten bearbetas.³⁶⁶ Här antyds en litteratursyn som i viss mån uppmärksammar textens språkliga och litterära kvaliteter och som utgår från att litteratur kan tillföra kunskap, till exempel om hur texter kan utformas. Läroboken förmedlar således en kunskapssyn som, till skillnad från den i de övriga läroböckerna, inte bara betonar yrkesrelaterade kunskaper.

Det finns dock även exempel på knapphändiga instruktioner i *Blickpunkt el*, såsom den om hur ett reportage kan göras:

Reportage är en längre text som har lite fler och högre krav på sig än vad artikeln har. Ett reportage kan du inte skriva om [du] inte har gjort en större undersökning och till och med själv varit på plats så att du sedan kan beskriva miljön och händelsen på ett trovärdigt sätt. Skriv ett reportage på ca 600 ord. Skriv om något som intresserar dig!
*Ta med dig uppgiften ut på din APU och skriv om företaget du är på.*³⁶⁷

Först kan noteras att modelläsaren som träder fram här intresserar sig för arbetslivet. Uppgiften uppmanar till att skriva ”om något som intresserar dig” för att därefter slå fast att reportaget ska handla om

³⁶² *Blickpunkt el*, s. 12, 28, 53, 78, 84.

³⁶³ Se t.ex. *Blickpunkt bygg*, s. 78. I läroboken finns bara en hänvisning till ”din svensklärobok”, men den görs i anslutning till ingående information om hur man skriver ett referat, s. 24–25.

³⁶⁴ *Blickpunkt el*, s. 28. Texten är en populärvetenskaplig artikel och uppgiften är att skriva en sådan. Se även s. 33 där texten är en saga och uppgiften är att skriva en saga.

³⁶⁵ *Ibid.* s. 54–56.

³⁶⁶ *Ibid.* s. 6, 28, 46, 56, 78.

³⁶⁷ *Ibid.* s. 29. Uppgiftsinstruktionen innehåller en motsägelsefull aspekt då de nationella proven i svenska ofta innehåller en uppgift att skriva ett reportage. Under ett skrivningstillfälle är det knappast möjligt att skriva ett reportage om det finns krav på att göra en stor undersökning och att skribenten själv måste ha varit på plats.

den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU). Det görs en jämförelse med en tidigare uppgift, att skriva en populärvetenskaplig artikel, men informationen att reportaget har högre krav på sig än vad artikeln har, att det kräver en större undersökning och att skribenten själv måste ha varit på plats är kortfattad och saknar till exempel språkliga och stilistiska aspekter.

En möjlig tolkning är att modelläsa helt enkelt förväntas kunna skriva ett reportage. Det kan dock diskuteras om en text på cirka 600 ord kan betraktas som en längre text vilket sägs i uppgiftsinstruktionen. Vidare är förutsättningarna för att skriva ett bra reportage begränsade när omfånget bara är cirka 600 ord. I det här fallet kan inte heller den text som finns i anslutning till uppgiften tjäna som exempel, en cirka 200 ord lång populärvetenskaplig artikel, eller förmodligen ett utdrag ur en artikel, om datorns barndom.³⁶⁸

Skrivinstruktionen uttrycker, som sagt, explicit att modelläsa intresse kretsar kring sådant som berör yrkesvalet. Modelläsa i *Blickpunkt el* antas således också vara intresserad av sitt kommande yrkesliv, men, som visats ovan, även av annat. Den modelläsa som framträder i läroboken för Elprogrammet behöver även gå tillbaka till det lästa, sätta det i en kontext och antas också kunna utveckla den skriftliga förmågan.

De uppgifter som *Blickpunkt el* presenterar under *Skrivförslag* kan således inte endast definieras som yrkesrelaterade uppgifter då de även sammankopplas till sådant som ligger utanför yrke och arbetsliv. Här finns även uppgifter som tar upp ett innehåll som kan föras till svenskämnet och där aspekter som språk, genre, stil och text uppmärksammas.

Det finns alltså en stor skillnad mellan skrivuppgifternas syfte i å ena sidan *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* och å andra sidan i *Blickpunkt el*, då skrivuppgifterna i den senare betonar skrivandet i högre grad och också signalerar att modelläsa antas använda skrivande som ett medel att bearbeta texter. På så sätt förmedlar läroboken för Elprogrammet också en annan ämnessyn än de övriga två då skrivuppgifterna delvis verkar vara valda utifrån ett svenskämnesperspektiv och inte bara utifrån en strävan att anpassa

³⁶⁸ Ibid. s. 27. Den, av läroboken benämnda, artikel som uppgiften riktas mot saknar t.ex. ingress.

innehåll efter vald studieinriktning. Jag väljer att definiera det svenskämne som *Blickpunkt el* kan sägas konstruera som ett *svenskämne med yrkesprägling*.

Dina funderingar om texten och annat

Läromedlets egen kategori av uppgift *Dina funderingar* utgörs av frågor om textens innehåll och om aspekter som kan associeras till innehållet. Ingen av *Blickpunktsböckerna* tar upp hur arbetet med uppgiften ska redovisas, men det finns en handfull uppgifter som innehåller anvisningar om arbetssätt och/eller redovisningsform, såsom att frågor ska diskuteras i grupp och att berätta för andra.³⁶⁹ Jag fortsätter här att främst utgå från läroböckerna som vänder sig till programmen Barn- och fritid, Fordon och El.

I *Blickpunkt barn och fritid* finns uppgiften *Dina funderingar* till alla lärobokens texter.³⁷⁰ Frågeställningarna under denna uppgiftskategori är kortfattade och utgörs för det mesta av en mening som de till texten ”Barndomsminnen”, som är ett utdrag ur Inger Edelfeldts *Kamalas bok*:

- Vilken roll får Kamala i flickans liv?
- Hur påverkas man som vuxen av sina barndomsminnen?
- Hur vill du att barn och ungdomar ska komma ihåg dig?
- Vad tror du barn behöver av vuxna?³⁷¹

Den första frågan ovan anknyter till texten. De övriga tre riktas inte mot texten och fungerar främst som inspiration för att väcka tankar och ställningstagande angående barndomens betydelse, något som är centralt för personer som arbetar inom barnomsorg och skola. Dessa frågor pekar på något som ligger utanför texten och leder på så sätt läsarens intresse till något annat än utdraget ur *Kamalas bok*. Det blir därför inte nödvändigt att känna till innehållet i texten för att besvara denna typ av frågor, som förekommer ofta under uppgiften *Dina funderingar*. Med andra ord konstrueras en modelläsare som hellre funderar över sin framtid än över vad som döljer sig under ytan i olika texter.

³⁶⁹ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 69 och s. 84. *Blickpunkt el*, s. 50, s. 52. *Blickpunkt fordon*, s. 52,

³⁷⁰ Här räknar jag Rousseaus och Keys texter på s. 21–22 som en text då uppgiftsmaterialet behandlar dem tillsammans.

³⁷¹ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 10.

Karakteristiskt för uppgifter och frågor under *Dina funderingar* är att de relaterar till den egna världen, de egna erfarenheterna, den egna verkligheten och det egna tyckandet. Det egna tyckandet gäller framförallt sådant som finns utanför texten, men det kan även gälla åsikter som rör texters innehåll, framförallt en händelse eller en person som i följande fråga: ”Bör man som vuxen ingripa till stöd för Karin [i texten]?”³⁷² Ofta kopplas frågan explicit till en yrkesroll och framtida yrkesliv som i följande uppgift: ”Ge exempel på situationer när du kommer att behöva tala inför en grupp i ditt framtida yrkesliv.”³⁷³ De flesta frågorna som finns under uppgiften *Dina funderingar* blir på så vis textoberoende eftersom de kan lösas utan insikt om vad den text handlar om, som uppgiften riktas mot.

Många gånger går uppgiften ut på att uttrycka åsikter om sådant som berör ett framtida yrkesliv. Därför är de allra flesta uppgifterna under *Dina funderingar*, vad jag kallar, *värderande yrkesrelaterade uppgifter*. Till dessa förs även uppgifter som i viss mån för läsaren tillbaka till texten eftersom alla texters innehåll kretsar kring sådant som kan associeras till ett kommande arbetsliv inom barn- och skolomsorg. Här förmedlas således en ämnessyn som ger litet eller inget utrymme till studier i och om litteratur. Ämnessynen hänger ihop med den bakomliggande kunskapssynen som betonar individualism. Den modellläsare som konstrueras förväntas således ha ett litet intresse och behov av att läsa texten, som sällan får betydelse för uppgiftslösandet.

Modellläsaren i *Blickpunkt fordon* har flera gemensamma drag med den i *Blickpunkt barn och fritid*. Båda förväntas ha ett stort intresse för sitt kommande yrkesliv. I *Blickpunkt fordon* kretsar frågorna under *Dina funderingar* kring olika motorfordon och bilism, samt yrken och verksamheter som hör samman med dessa. De refererar även här främst till den egna erfarenheten/verkligheten och/eller det egna tyckandet som i följande exempel:

- Hur gör du när du behöver rensa tankarna? (s. 11)
- Äger du en skruvmejsel? Vilka andra verktyg har du? (s. 46)

³⁷² Ibid. s. 33.

³⁷³ Ibid. s. 47.

- Har du erfarenhet av att det finns regler [för] hur man arbetar och att det är ordning på verktyg och instrument i en verkstad? Berätta. (s. 52)
- Vilka motiv [motivlackeringar på bilar] tycker du är speciellt snygga? (s. 61)

Exemplen ovan visar också att frågeställningarna är kortfattade och möjliga att besvara utan att läsa den text till vilka de är ställda. De måste också betecknas som enkla att besvara. Frågorna: ”Äger du en skruvmejsel?” och ”Vilka andra verktyg har du?” riktas mot ett utdrag ur en essä av Peter Englund, som handlar om skruvmejselns historia. Här förutsätts en modelläsare som äger en skruvmejsel eftersom det efterfrågas vilka andra verktyg som ägs. Frågorna är exempel på att modelläsaren förutsätts svara på frågor om sin egen verklighet och inte behöver dra egna slutsatser om det lästa.

I läroboken finns också uppgifter till texter som kräver att läsaren lägger texten åt sidan för att söka fakta på annat håll. Exempel på det är åtta frågor till texten ”Att lyfta ett varumärke”, som handlar om bilmärket Fords historia.³⁷⁴ De efterfrågar fakta, som inte går att finna i den text de riktas mot. Exempelvis ställs frågor om vem som är chef över Volvos personbilstillverkning och vilka problem som bilindustrin har idag.³⁷⁵ Det är möjligt att modelläsaren förväntas känna till eller kommer att ta reda på svaren på frågorna, men hur som helst behöver inte modelläsaren återvända till den text till vilken frågorna är riktade mot.

Av de totalt 76 frågor som finns under uppgiften *Dina funderingar i Blickpunkten fordon* är det 20 som kräver att läsaren går tillbaka till texten och då handlar det om att redogöra för egna åsikter eller egna erfarenheter/verklighet som i följande exempel:

- Vad tycker du om Dannys pappa som håller pojken hemma från skolan? (s. 10)
- Finns det något i texten om Johan och Lars som du känner igen? Motivera ditt svar. (s. 39)

I de två olika texter som frågorna ovan är riktade mot är handlingen förlagd till en bilverkstad. Anknytningen till ett yrkesliv inom for-

³⁷⁴ Ibid. s. 30–31.

³⁷⁵ Ibid. s. 32.

donsbranschen blir således tydlig. Även dessa frågor är exempel på det jag kallar värderande yrkesrelaterande uppgifter.

Det uppgiftsmaterial som finns under uppgiften *Dina funderingar* i läroboken för Fordonsprogrammet karaktäriseras framförallt av att frågor och uppgifter ska väcka igenkänning, det vill säga att de kan associeras till en viss yrkesidentitet och bransch. Ofta riktas de mot aspekter utanför texten. I en faktisk undervisningssituation riskerar även de frågor som i viss mån tar avstamp i texten att landa i ett allmänt tyckande. Därför har uppgiftsmaterialet under *Dina funderingar* stora likheter med de uppgifter Ullström kategoriserar som *uppgifter som flykt från texten*, eftersom svaren sällan går att finna i texten och då frågorna många gånger manar till funderingar om något som ligger bortanför texten.

Gemensamt för de två olika modelläsare som förutsätts i *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* är således att uppgifterna syftar till att befästa en yrkesidentitet. Andra inslag i *Blickpunktsserien* som kan sägas förstärka detta är att pagineringen är försedd med olika symboler i de olika läroböckerna: en lekkloss (BFP), ett hus (BP), en kontakt (ELP), en ratt (FP), en tallrik med bestick (HRP) och ett plåster (OP). De bilder, oftast färgfotografier, som finns i anslutning till läroböckernas texter verkar också valda utifrån principen att de ska ge associationer till ett visst yrke. Som exempel kan ges att i *Blickpunkt barn och fritid* är motivet oftast barn, i *Blickpunkt hotell och restaurang* föreställer bilderna antingen mat och/eller restauranger och hotell och i *Blickpunkt fordon* innehåller 20 av 24 bilder ett fordon. I *Blickpunkt el* har bildmotiven ett mer varierande innehåll och de ger inte lika tydligt associationer till programinriktningen. Det beror förmodligen på att texterna även förbinds till annat än en framtida yrkesroll, vilket pekar på att modelläsaren i läroboken för Elprogrammet skiljer sig från de övriga läroböckernas modelläsare.

Jag vill hävda att den starka sammankoppling läroböckerna gör mellan text och verklighet är uttryck för en bakomliggande, vad jag kallar, en okritisk litteratursyn som utgår från att texter förmedlar sanningar om omvärlden. Att anlägga en sanningsaspekt vid tolkning av texter är något som är centralt i Annette Årheims avhandling *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Årheim menar att gymnasieelevers läsning

och tolkning av de populära dokumentärromanerna, den så kallade faktionslitteraturen, som ofta utges för att vara sanna berättelser, som David Pelzers *Pojken som kallades Det*, Liza Marklunds *Gömda* och Waries Diries *En blomma i Afrikas öken*, påverkar receptionen av annan litteratur. Hon kommer fram till att elever inte får adekvat hjälp för att kunna närma sig det lästa utifrån ett kritiskt förhållningssätt och för att kunna tränga djupare in i det lästa.³⁷⁶ Med tanke på att uppgiften *Dina funderingar* betonar den egna verkligheten och det egna tyckandet är det inte troligt att denna typ av uppgifter kan bidra till att elever i en faktisk undervisningssituation stimuleras till att tolka texter på ett djupare plan. I en faktisk undervisningssituation finns en risk att elevens bearbetning av texter stannar vid en oreflekerande, subjektiv läsning som mynnar ut i det L-G Malmgren betecknar en *pseudo-pragmatisk reception*, det vill säga att läsningen innebär att textvärlden bara jämförs med det som läsaren känner igen från sin egen livsvärld och att inget försök till att tolka symbolik görs. Denna läsning är också inriktad på att läsa litteraturen utifrån att den förmedlar en sanning.³⁷⁷

Den okritiska litteratursynen, betoningen av den egna verkligheten, det egna tyckandet och den framtida yrkesidentiteten som genomsyrar frågorna som finns under *Dina funderingar* i *Blickpunkt fördom* förmedlar sålunda, liksom *Dina funderingar* i *Blickpunkt barn och fritid*, en ämnessyn där litteraturen spelar en underordnad roll i skuggan av elevens individuella yrkesval.

Det material som finns under *Dina funderingar* i *Blickpunkt el* skiljer sig i viss mån från beskrivningen ovan. Frågeställningarna är många gånger mer utförliga och har ett mer varierat innehåll. Ofta anknyter

³⁷⁶ Årheim, 2007. Årheim kommer fram till att ungdomar misstolkar det litterära begreppet realism då de är övertygade om att det realistiska i litteraturen står för en sanningsaspekt. Detta påverkar deras reception av litteratur – av såväl de samtida ”sanna romanerna” som av litteratur tillkommen i en annan historisk kontext. Årheim hävdar att faktionslitteratur ofta används i gymnasiet litteraturundervisning, vilket hon menar är problematiskt då hon misstänker att många lärare inte har blivit utbildade i hur man hanterar detta. Se s. 13. Som jämförelse kan egocentriska läsningar tas upp som innebär att verklighetsbilder ur läsarens egen erfarenhet blir så dominerande att texten hamnar i skymundan, vilket leder till vad Örjan Torell kallar *literary transfer-blockeringar*. Se Örjan Torell, ”Resultat – en översikt”. I: Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand, 2002, s. 86 – 87. Torell menar att läsaren måste tillägna sig en *litterär kompetens*, d.v.s. kunskaper om genrer, berättarteknik, stil etc. Jfr även Sylvi Penne, ”Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv”. I: Dagrun Skjølbred & Aslaug Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*, Oslo, 2013, s. 47–48. Med stöd av Bruner och Rosenblatt betonar Penne att det krävs en speciell förförståelse, ”en lesekontrakt”, för att fiktion ska kunna upplevas och erkännas som fiktion.

³⁷⁷ Lars-Göran Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet*, Lund, 1997, s. 225, s. 102 och s. 116–117.

de till texten genom att till exempel ett citats innebörd ska begrundas. Några frågor handlar om fakta, händelser eller personer i texten, som likt övriga *Blickpunktsböcker*, framförallt kopplas till egna åsikter, men för att besvara frågorna krävs oftare att en egen tolkning av texten görs, det vill säga att egna slutsatser dras. Här anas en ämnes-syn som ger viss plats till studier av texter och en litteratursyn som är textinriktad. Flera frågor är öppna i den bemärkelsen att de *inte* signalerar att det finns ett enda givet svar som i följande exempel:

- Bristen på god belysning gjorde att människor blev vidskepliga menar Englund. Anser du att det är en rimlig förklaring till varför man t ex trodde på näcken och tomten? Kan du komma på någon mer förklaring? (s. 12)
- Vilken inställning verkar Jörgen Persson ha till psykologer? (s. 72)

I den andra frågan signalerar ordvalet *verkar* att det kan finnas fler än ett svar. Frågan ställs till ett utdrag ur en novell, där endast slutet återges. En resumé av handlingen finns dock. Novellen handlar om en busschaufför som ofta råkar ut för att gatubelysningen släcks. Han börjar till slut tro att han håller på att bli galen. Flera besök hos en psykolog hjälper honom inte. Till slut bidrar dock psykologen till att busschauffören får kontakt med en person, som finner en naturlig orsak till att lamporna släcks och i det öppna slutet är det inte självklart vilken inställning busschauffören har till psykologer.

I boken för Elprogrammet uppmärksammas flera olika aspekter av texten. I nedan citerade uppgift berörs till exempel både språk, stil och en historisk kontext i Harry Martinsons dikt ”Kraft”:

DINA FUNDERINGAR

Det här är en dikt som innehåller s k *stildrag*. Stildrag är en sammanfattande beteckning på olika knep som författare använder för att med språkets hjälp lyfta texten och till exempel ge bilder och tankar till läsaren. Ett exempel på det är när Martinson skriver ’Kraftverket mumlar inåtvänt i turbinerna’. Eftersom kraftverk faktiskt inte kan mumla, även om det kan låta så, så är detta ett exempel på stildraget *besjälning*. Martinson ger kraftverket en egenskap som det krävs en själ för att kunna ha. Finns det några fler exempel på besjälning i dikten? Om du vill kan du slå upp fler beskrivningar av stildrag och sedan se om du kan hitta dem i dikten.

- Dikten publicerades 1934. Tycker du att det märks eller kunde den ha varit skriven idag? Motivera!
- Vad tycker Martinson om landsbygden respektive staden? Hur märks det i dikten?³⁷⁸

Uppgiften är ett exempel på vad jag kallar *språk- och stilrelaterad uppgift*. Den uppmärksammar textens språk och stil. Noteras kan dock att den inledande formuleringen kan misstolkas då den implicit antyder förekomsten av dikter som saknar ”stildrag”. Vidare omnämner uppgiften textens tillkomsttid, vilket i viss mån berör en historisk kontext. Därför har den också drag av det jag kallar *kontextrelaterad uppgift*.

Uppgiftsinstruktionen ovan och frågorna för läsaren tillbaka till texten. Här ges även författaren och dennes samtid viss uppmärksamhet. I andra frågeställningar markeras också en tydlig distinktion mellan å ena sidan den faktiska författaren, som omtalas som ”författaren”, ”artikelförfattaren” eller benämns med namn och å andra sidan textens berättare som omnämns i termerna av ”jaget i berättelsen” och ”berättarjaget”.³⁷⁹

Jämfört med övriga *Blickpunktsböcker* är frågeställningarna i *Blickpunkt el* mer tillåtande i synen på olika svar. På så sätt har de en viss likhet med den typ av frågor som Nystrand definierar som ”authentic questions” (autentiska frågor).³⁸⁰ Den modell-läsare som förutsätts erbjuds således redskap för att kunna tränga djupare in i det lästa. Autentiska frågor ställs i syfte att låta elevernas egna tankar och kunskaper få synas och driva diskussionen framåt – och i förlängningen bidra till att eleverna kan lära sig något nytt.³⁸¹ Till skillnad från de frågor som Nystrand definierar som ”test questions” finns inga felaktiga svar på de autentiska frågorna, utan de syftar till att starta en gemensam reflektion på djupet i gruppen.³⁸² Det innebär att autentiska frågor måste uppmana till att se helheter och att

³⁷⁸ *Blickpunkt el*, s. 6.

³⁷⁹ *Ibid.* Se t.ex. s. 12, 50, 56 och 72.

³⁸⁰ Nystrand, 1997, s. 38.

³⁸¹ *Ibid.* Nystrand påpekar att även frågor som har karaktär av förhör kan vara autentiska. Det beror på situationen och varför frågan ställs, d.v.s. om den som frågar bara är ute efter att kontrollera vad någon vet eller för att få veta det någon känner till. I klassrumsdiskussioner inbjuder autentiska frågor elever till att bidra med något nytt som kan förändra diskussionen på något sätt, s. 38–39.

³⁸² *Ibid.* s. 21.

dra egna slutsatser och att det inte bara är läraren som sitter inne med alternativa svar.

De uppgifter som finns under uppgiften *Dina funderingar* i boken för Elprogrammet berör ofta något i texten och frågeställningen kompletteras ofta med någon form av bakgrund, som i exemplet ovan när termen stildrag presenteras. På så sätt blir instruktionen mer sammanhängande.

Nystrand utgår från en faktisk undervisningssituation när han ställer det dialogiska klassrummet mot det monologiska. Han menar att det inte finns ensidigt eller helt monologiska klassrum, men att de kan organiseras utifrån en strävan att de existerar. Jag menar att begreppen också är applicerbara på läroböcker. Jag har tidigare visat hur uppgiften *Förklara orden* kan sägas vara organiserad utifrån en monologisk strävan då lärobokens frågeställningar signalerar att det bara finns ett rätt svar på vad olika ord och uttryck betyder.³⁸³ I *Blickpunkt el* finns en ansats till en strävan mot en dialogisk organisation genom att de frågeställningar som finns under uppgiften *Dina funderingar* ofta placeras i ett sammanhang och implicit uttrycker att olika svar är tillåtna. Därför menar jag att den kunskapssyn som förmedlas i *Blickpunkt el* i viss mån utgår från tanken att egna tolkningar av texter är en källa till kunskap.

I *Blickpunkt el* är, de jag kallar, yrkesrelaterade och värderande yrkesrelaterade uppgifter mindre framträdande. Förutom språk- och stilrelaterade uppgifter finns här även flera exempel på en annan slags uppgift. I uppgiften *Dina funderingar* representeras de av frågor med följande karaktär:

Fabian vågar berätta för Anna ”Inte för att hon trodde på allt, utan därför att hon alltid försökte förstå”. Vad menar han med det?³⁸⁴

Ibland händer det att författare tillägnar sin bok åt någon. Det har Tage Danielsson gjort i *Sagor för barn över arton år*. I början av boken står det ”Denna bok tillägnas FARBROR KUNGEN som genom sin blotta existens bevisar att vi lever i ett sagoland”. Vad menar han med det?³⁸⁵

³⁸³ Se ovan, avsnittet ”Förklara orden och lämna texten”.

³⁸⁴ *Blickpunkt el*, s. 19.

³⁸⁵ *Ibid.* s. 33.

Författaren rabblar inledningsvis upp en massa torg som Peter Blys ”blick skymtade”. Vad vill han ha sagt med det?³⁸⁶

Uppgifterna som citeras ovan har en tolkande ansats, kräver att egna slutsatser dras och uppmärksammar det tvetydiga eller utsagda. Jag benämner dem *tolkningsrelaterade uppgifter*.

Många uppgifter i läroboken för Elprogrammet kräver att den tillhörande texten bearbetas på något sätt. Den modelläsare som skrivs fram i *Blickpunkt el* förutsätts, till skillnad från modelläsarna i *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon*, även fundera över annat än det kommande yrkeslivet. Modelläsaren i boken för elprogrammet erbjuds även redskap för att kunna tränga djupare in i det lästa och även tillägna sig kunskaper som inte är direkt applicerbara på ett framtida yrkesliv.

Gå vidare – långt från texten

I *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* avslutas varje kapitel med uppgiften *Gå vidare*, som innehåller upp till åtta respektive tolv olika uppgifter. I de båda läroböckerna samlas många, ett trettiotal, uppgifter under *Gå vidare*. Den inledande instruktionen är alltid formulerad på samma sätt: ”Uppgifterna i *Gå vidare* kan lösas enskilt, parvis eller i en mindre grupp om 3–4 personer”.³⁸⁷ I boken för Fordonsprogrammet finns ett tillägg: ”Redovisning kan ske muntligt i grupp eller genom en skriven text.”³⁸⁸ Ordvalet *kan* signalerar att det är möjligt att välja redovisningssätt och/eller att det inte spelar någon roll hur redovisning sker.

I *Blickpunkt el* finns ingen övergripande instruktion och uppgiften förekommer inte i alla kapitel. Det totala antalet uppgifter under alla *Gå vidare* innehåller betydligt färre uppgifter, totalt sex stycken.³⁸⁹ Även här, som flera gånger tidigare i min undersökning, särskiljer sig alltså läroboken för Elprogrammet från de övriga vilket är ett tecken på att det ställs olika krav på modelläsaren i *Blickpunktsböckerna*.

³⁸⁶ Ibid. s. 90.

³⁸⁷ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 16, 34, 56, 77, 92.

³⁸⁸ *Blickpunkt fordon*, t.ex. s. 12. Här kan nämnas att *Blickpunkt hotell och restaurang* och *Blickpunkt omvårdnad* har ett mer informativt tillägg i den inledande instruktionen: ”Till vissa uppgifter finns förslag på redovisningssätt. Övriga uppgifter kan redovisas på valfritt sätt.” Se t.ex. s. 59 respektive 87.

³⁸⁹ I *Blickpunkt bygg* finns inte heller någon övergripande instruktion och här finns totalt tolv uppgifter under *Gå vidare*.

Under *Gå vidare* i *Blickpunkt barn och fritid* ingår alltid momentet att intervjua en person som arbetar med barn och ungdomar eller att fråga någon om något som är relaterat till barn till exempel om barndomsminnen. Det ingår också alltid ett uppdrag som innebär att en undersökning ska göras och att information om ett specifikt ämne ska samlas in, såsom att ta reda på vilka sånger som är populära på praktikplatsen och att söka information om olika stadier i barns språkutveckling.³⁹⁰ I dessa typer av uppgifter sägs det lite eller ingenting om hur arbetet ska redovisas.

Det förekommer, som sagt, att redovisningsformer förs på tal, som i kapitlet ”Barndom: En blick i backspegeln” i *Blickpunkt barn och fritid* där det uttryckligen sägs att en uppgift under *Gå vidare* ska redovisas i form av en bok:

Intervjua fem till tio personer om vad som är deras starkaste barndomsminne. Se till att ni talar med människor i olika åldrar. Om era ”intervjuoffer” samtycker, ta då en bild, skriv ned minnet och sätt ihop en liten bok om *Barndomsminnen*.³⁹¹

Här är det alltså människans barndom som står i centrum. Vidare kan noteras att uppgiften inte har någon förbindelse med de texter som kapitlet tar upp och att arbetet med intervjuerna följaktligen är möjliga att utföra utan att läsa någon av kapitlets texter. I samma kapitel finns dock en uppgift, i vilken en av texterna i kapitlet omnämns:

Martins föräldrar kommer från Uganda. Vilka olika nationaliteter finns på din skola och på din praktikplats? Vilka olika språk talas? Är dessa språk släkt med svenska språket?

Tips! Använd din lärobok i svenska och slå upp avsnittet om olika språks släktskap. Där kan du säkert hitta det indoeuropeiska språkträdet.³⁹²

Texten som uppmärksammas, ”Jag springer för Rinkeby”, handlar om en pojke, vars föräldrar är födda i Uganda och den lyfter inte fram språkfrågor.³⁹³ Vidare kan noteras att hänvisningen till ”din

³⁹⁰ *Blickpunkt barn och fritid* s. 56 och s. 77.

³⁹¹ *Ibid.* s. 17.

³⁹² *Ibid.* s. 18.

³⁹³ En längre resumé av texten och en analys av uppgifter till den finns nedan i det påföljande avsnittet nedan, ”Ett underrepresenterat perspektiv – kulturkrock som utgångspunkt”.

lärobok i svenska” syftar på någon av de två basböckerna. Hänvisningen är dock föga användbar. I *Bra Svenska A* finns ingenting om olika språks släktskap. I *Bra Svenska B* finns en sida där två träd översiktligt illustrerar indoeuropeiska och finskugriska språk.³⁹⁴ Rubrik och förklarande text saknas. Uppgiften ovan blir således också möjlig att utföra utan att läsa ”Jag springer för Rinkeby” eller någon annan av kapitlets texter.

Som sagts, inledningsvis i detta avsnitt, rymmer uppgiften *Gå vidare* ett omfångsrikt uppgiftsmaterial. Exempelvis finns många uppdrag i kapitlet ”Sagor och lek: I en annan värld...”: Två av uppgifterna innehåller fem uppgifter, varav en ska väljas och redovisas inför klassen eller för tvärgrupper. Vidare ska roliga rim och ramsor och ett sånghäfte produceras. Därutöver ska en sång framföras och en tidskrift presenteras inför klassen. Sedan ska en berättelse läsas högt för barn och slutligen ska en bokmessa ordnas för en viss åldersgrupp.³⁹⁵ Alla uppgifter förbinds på något sätt med det tema som kapitlets texter rör sig inom, det vill säga med sagor och lek.

Som också sagts tidigare, är det enligt förlaget tänkt att texter och uppgifter i en *Blickpunktsbok* kan ersätta texter och uppgifter i en basbok, i första hand *Bra Svenska A*.³⁹⁶ Tipset att använda läroboken i svenska för att finna det indoeuropeiska släktträdet måste syfta på läroboken *Bra Svenska B* eftersom det inte finns något om språkhistoria i *Bra Svenska A*. Detta är i linje med kursplanens intentioner eftersom språkhistoria explicit nämns i B-kursen, men inte i A-kursen.

Ingen uppgift under *Gå vidare* för läsaren tillbaka till någon av lärobokens texter. De allra flesta förbinds med ett kommande yrkesliv. Jag finner därför att uppgifterna under *Gå vidare* främst är, vad jag kallar, yrkesrelaterade uppgifter, det vill säga sådana som även förekommer frekvent under lärobokens egen kategori *Skrivförslag*.

Sammanfattningsvis är det uppgiftsmaterial som *Blickpunkt barn och fritid* presenterar under *Gå vidare* de facto omfångsrikt och varje uppgift i sig kan ses som ett större projekt som ska genomföras.

³⁹⁴ *Bra Svenska B*, s. 176. Sidan med släktträden ligger insprängd mellan en sida som tar upp en checklista för skrivande (s. 176) och en sida med rubriken ”Svenska språkets historia i korthet” (s. 177).

³⁹⁵ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 77–79.

³⁹⁶ Se ovan, kapitel 1, under avsnittet ”Material”.

Konstateras kan också att uppgifterna inte manar till skrivande. Med tanke på att de mer tydligt skrivriktade uppgifterna, *Skrivförslag*, kan tolkas som just förslag och inte heller kräver skrivande som ett medel att framföra åsikter och utreda tankar kring läst litteratur ges skrivande en obetydlig roll i *Blickpunkt barn och fritid*. Fram tonar en modelläsare som inte behöver skriva och som i huvudsak sysselsätter sig med aktiviteter som anknyter till ett framtida yrkesliv inom barn- och skolomsorg.

I *Blickpunkt fordon* är uppgifterna under *Gå vidare* utformade på liknande sätt. De går nästan alltid ut på att göra något som är kopplat till ett förmodat intresse för bilar och de yrken som Fordonsprogrammet utbildar till. Jag definierar dessa som yrkesrelaterade uppgifter. Som exempel kan nämnas de som finns under *Gå vidare* i kapitlet ”Branschkunskap: Bilar förr och nu”: De innefattar att beskriva bilismens utveckling muntligt, göra en årtalslista, svara på frågan om vilka för- och nackdelar det finns med vänster- respektive högertrafik, intervjua en person som var med vid högertrafikens införande, rekommendera en bil, presentera ett bilmärke, studera bilreklam, söka fakta om Ferdinand Porsche och Henry Ford, förklara 21 fackord, göra ett billexikon, förklara bakgrund till bilars namn och svara på frågan om vilka olika dialekter som finns i Sverige och vad som är utmärkande för dem.³⁹⁷

Under *Gå vidare* i *Blickpunkt fordon* finns totalt två uppgifter som kräver att någon av lärobokens texter ska läsas och användas. En av dem finns i kapitlet ”Branschkunskap: Bilar förr och nu”:

Använd Svenska årtal som bas när du beskriver bilismens utveckling i Sverige. Du plockar själv ut lämpliga fakta från texten och kompletterar med att fördjupa dig i något årtal/någon händelse. Uppgiften är lämplig att redovisa muntligt.³⁹⁸

Uppgiften riktas mot texten ”Svenska årtal”, som innehåller fakta i punktform om aspekter som rör bilism. Den koppling som görs till texten är svag då uppgiften inte kräver att texten tolkas eller analyseras.

³⁹⁷ *Blickpunkt fordon*, s. 34–35.

³⁹⁸ *Ibid.* s. 33.

Den enda uppgift under *Gå vidare* som kräver en textbearbetning går ut på att finna temat i Tage Danielssons ”Sagan om busschauffören som tänkte att va fan”:

Du har läst inledningen till *Sagan om busschauffören som tänkte att va fan* av Tage Danielsson. Läs resten av berättelsen. Vilket är temat i ’sagan’? Varför kallas berättelsen för en ’saga’? Kan något liknande hända i verkligheten?³⁹⁹

Som jag tidigare har exemplifierat kan frågeställningarna i *Blickpunktsböckerna* många gånger betecknas som slutna. De signalerar att det bara finns ett rätt svar.⁴⁰⁰ Frågan om vilket temat *är*, i uppgiften ovan, kan betecknas som sluten. Ett inflikat *kan vara*, det vill säga vilket tema som är möjligt att finna i sagan skulle däremot vara en mer öppen fråga. Vidare avslutas instruktionen med en fråga som kan besvaras med ett ja eller ett nej. Den modellläsare som konstrueras här utmanas således inte att göra egna reflektioner.

I *Blickpunkt barn och fritid* innehåller, som sagts, alla *Gå vidare*-uppgifter en uppmaning att göra en intervju. I *Blickpunkt fordon* finns en sådan uppgift, att intervjua en person som varit med om högertrafikens genomförande.⁴⁰¹

Det finns således stora likheter men också vissa skillnader mellan läroboken för Fordonsprogrammet och den för Barn- och fritidsprogrammet. Gemensamt är dock att läromedlets egen uppgiftskategori *Gå vidare* innehåller ett uppgiftsmaterial som handlar om att just gå vidare och lämna texten långt bakom sig. I det här sammanhanget sticker dock läroboken för Elprogrammet ut. Till att börja med finns inte *Gå vidare* i alla kapitel. Den förekommer fyra gånger och innehåller totalt sex uppgifter, vilket ska jämföras med att de två andra läroböckerna presenterar ett trettiotal uppgifter under samma kategori. Vidare är det ofta tydligt hur uppgifterna är tänkta att redovisas.

De sex uppgifterna som *Blickpunkt el* tar upp under *Gå vidare* är följande: 1) att presentera en känd uppfinnare eller vetenskapsman/kvinna genom att spela upp en intervju för klassen, 2) att jäm-

³⁹⁹ Ibid. s. 100.

⁴⁰⁰ Se ovan under avsnittet ”Förklara orden – och lämna texten”.

⁴⁰¹ *Blickpunkt fordon* s. 33. I boken finns också en kategori av uppgift, *Gör en intervju*, som bara förekommer en gång vardera i böckerna för Fordonsprogrammet och för Byggprogrammet. I *Blickpunkt fordon* innebär intervjuuppgiften att tio frågor ska ställas till någon som är aktiv inom en motorsport.

föra språket i en vetenskaplig artikel med språket i en populärvetenskaplig artikel och också jämföra språket i de läroböcker som används på programmet 3) att skriva om en text till ett pjäsmanus, 4) att läsa högt ur en egen vald text som innehåller mystik, 5) att på APU-platsen vara uppmärksam på om människor upplever det som ett mysterium när elektriker löser problem åt dem och 6) att skriva en debattartikel om eget valt ämne.⁴⁰² Till uppgiften att skriva en debattartikel finns en utförlig anvisning om hur den kan utformas. Uppgifterna är varierande och kan betecknas som traditionella svenskämnesmoment. Med andra ord är de inte lika tydligt knutna till vald studieinriktning som de är i de läroböcker som vänder sig till Barn- och fritidsprogrammet och Fordonsprogrammet.

I *Blickpunkt el* är det möjligt att urskilja en modellläsare som kan utföra olika moment som är kopplade till programmets inriktning, men som i viss mån även kan arbeta med ett svenskämnesinriktat innehåll. En likhet med de övriga läroböckerna är dock att uppgifterna under *Gå vidare* inte syftar till att bearbeta lärobokens texter, vilket också uppgiftsrubriken antyder.⁴⁰³ Därför vill jag hävda att läroböckerna i *Blickpunktsserien* generellt signalerar, vad kan kallas, en *marginaliserande litteratursyn*.⁴⁰⁴

I *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* är, som visats ovan, uppgifterna tydligt orienterade mot ett framtida arbetsliv. Detta implicerar en ämnessyn som utgår från att elevens val av yrke och (förmodade) intresse för arbetslivet ska vara styrande för innehållet och upplägget i svenskämnet. Den kunskapssyn som läroböckerna förmedlar betraktar kunskap som något på förhand givet och bestämt för olika grupper i samhället. I boken för Elprogrammet förmedlas en ämnessyn som inte är lika tydligt orienterad mot arbetsliv då det även förekommer uppgifter som är mer inriktade på att utveckla kunskaper utifrån ett svenskämnesperspektiv.

⁴⁰² *Blickpunkt el*, s. 25, 29, 73 och 91.

⁴⁰³ Ibid. s. 73. Här finns dock ett undantag då uppgiften att skriva om en text till ett teatermanus kräver en bearbetning av det lästa. I *Blickpunkt omvårdnad* finns en uppgift under *Gå vidare*, som kräver att en av lärobokens texter läses (skriva frågor till text på s. 13). Ingen uppgift under *Gå vidare* i böckerna för programmen, Barn- och fritid, Bygg samt Hotell- och restaurang syftar till att bearbeta någon av lärobokens texter.

⁴⁰⁴ Tilläggas kan att de uppgifter som finns under *Gå vidare* i de övriga läroböckerna i serien, *Blickpunkt bygg*, *Blickpunkt hotell och restaurang*, och *Blickpunkt omvårdnad*, inte heller uppmärksammar det antologimaterial som de presenterar utan fokuserar på ett kommande yrkesliv.

I min redovisning av vilka uppgifter läroböckerna i *Blickpunktsserien* presenterar har jag fokuserat på olika innehåll som faktiskt finns i läroböckerna. Intressant är dock också aspekter som marginaliseras eller inte tas upp alls. I avsnittet nedan, ”Ett underrepresenterat perspektiv – kulturkrock som utgångspunkt”, redovisas och diskuteras hur ett mångkulturellt perspektiv behandlas i läromedlets uppgiftsmaterial. Jag fortsätter här med att fokusera på *Blickpunktsböckernas* uppgiftsmaterial.⁴⁰⁵ Hur ett mångkulturellt perspektiv behandlas i basböckerna redovisas i avhandlingens femte kapitel under avsnittet ”Uppgiftsmaterialet och Sveriges heterogenitet”.

Ett underrepresenterat perspektiv – kulturkrock som utgångspunkt

Som visats ovan, i avhandlingens andra kapitel, utgörs texturvalen i de sex läroböckerna i *Blickpunktsserien* i huvudsak av svenska texter, det vill säga texter ursprungligen författade på svenska. Detta utesluter självfallet inte att läroböckernas texter kan behandla olika kulturella och etniska perspektiv och uppmärksamma att Sverige är ett mångkulturellt samhälle, som präglas av mångfald och att Sverige är en del av ett större sammanhang – en global värld. Som också visats ovan är det dock ett fåtal texter som gör detta. I *Blickpunkt bygg*, *Blickpunkt el* och *Blickpunkt fordon* berörs dessa perspektiv inte alls. I de tre övriga *Blickpunktsböckerna* är det möjligt att urskilja ett mångkulturellt perspektiv i en eller ett par texter, men de förmedlar alltid att det finns något problem med att tillhöra andra kulturer än västerländska och traditionellt svenska.⁴⁰⁶ Ett exempel på hur detta också kommer till uttryck i läroböckernas uppgiftsmaterial är en uppgift som riktas mot ett utdrag ur Dilsa Demirbag-Stens *Stamtavlor*.

Demirbag-Sten skildrar människor som lever i en kurdisk kultur, det vill säga en annan än en traditionellt svensk kultur. Det är endast

⁴⁰⁵ Se kapitel 2 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett globalt perspektiv”, där jag tar upp varför begreppet mångkultur och begreppet mångfald kan vara problematiska att använda. Jag väljer att använda begreppen för att kunna diskutera och analysera läroböckerna utifrån ett globalt perspektiv och utifrån hur det svenska samhällets etniska och kulturella heterogenitet kommer till uttryck i de läroböcker jag undersöker.

⁴⁰⁶ Ett mångkulturellt perspektiv uppmärksammas främst i *Blickpunkt barn och fritids* texter och uppgifter. I *Blickpunkt omvårdnad* respektive *Blickpunkt hotell- och restaurang* finns endast enstaka exempel.

till denna text som läroboken också presenterar mer utförliga frågeställningar som inkluderar ett sammanhang. Detta görs dock genom att vissa föreställningar om omvärlden presenteras som tänkbara sanningar:

Inom förskolan är det viktigt att ha kontakt med föräldrar för att beskriva barnets utveckling. I vissa kulturer ser man kanske inte förskolan som en pedagogisk inrättning utan mer som hjälp med barnpassning. Det blir därför inte viktigt för föräldrar att gå dit, utan man kanske låter ett äldre syskon lämna och hämta barnet. Som framgår i texten är det vanligt att hela familjen hjälper varandra.

Hur kan personalen agera för att etablera en god kontakt med föräldrarna?⁴⁰⁷

Till en början slår uppgiftsinstruktionen fast att det är betydelsefullt att föräldrar lämnar och hämtar sina barn på förskolan. Därefter understryks att detta inte är självklart i *vissa* kulturer. Utgångspunkten här är således skillnader mellan kulturer. Hänvisningen till Demirbag-Stens text, att alla familjemedlemmar hjälps åt, underförstått även med barnen, ger signaler om att det finns en motsättning och implicit att det är problematiskt att familjen hjälps åt med barnpassning. Med andra ord antyds att föräldrar med annan kulturell bakgrund än den traditionellt svenska kan tycka att det inte är viktigt att lämna och hämta sina barn utan låter syskon göra det. Mot detta ställs textens innehåll, att det är vanligt att hela familjen hjälper varandra inom den kurdiska kulturen. Uppgiftsinstruktionen tycks helt bortse från detta faktum. Istället blir den svenska normen den *rätta* och underförstått bör *problemet* lösas utifrån den svenska modellen.

Här menar jag att det tydligt framgår att *vissa kulturer* inte innefattar den svenska. Med andra ord är synen på det mångkulturella samhället inte att vi ska lära av varandra utan att det främmande synsättet ska förändras. Med andra ord manar knappast uppgiften till förståelse för andra kulturer och knappast till att bearbeta Demirbag-Stens text. Snarare kan den bidra till att skapa eller förstärka redan existerande negativa fördomar. I uppgiften framträder en modellä-

⁴⁰⁷ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 55. Uppgiften finns under läromedlets egen kategori av uppgift: *Dina funderingar*.

sare som inte antas känna sig hemma i de *vissa* kulturer som uppgiftsinstruktionen hänvisar till.

Uppgiften ovan kan sägas marginalisera andra kulturer än den traditionellt svenska. Detta går stick i stäv med det som Gustavsson menar är en förutsättning i en globaliserad värld: ”öppenhet inför det som är oss själva olikt och främmande”.⁴⁰⁸ Gustavsson diskuterar människans tendens att göra sin egen värld och det man själv omfattar till universellt allmängiltigt och att detta hänger samman med makt: ”Makt utövas när man gör gällande att den egna tron, de egna värderingarna och normerna, den egna kunskapen ska gälla alla människor”.⁴⁰⁹ Utifrån Gustavssons resonemang kan man i de läroböcker jag undersöker finna inslag som kan sägas stå för ett slags dolt maktutövande, som understryker den svenska normens giltighet och exkluderar alla andra. Så sker i uppgiften ovan. Ytterligare ett exempel på det är instruktionen nedan om att skriva ett brev:

Du arbetar på en förskola i ett invandrartätt område. Du ska skriva ett brev till föräldrarna och informera om ’mulleverksamheten’. Tänk då särskilt på att du tydligt måste förklara vad ’mulleverksamheten’ innebär. Tänk också på att alla kulturer inte har samma syn på vikten av att vistas ute. Inställningen ”Det finns inget dåligt väder, bara dåliga kläder” existerar inte överallt. Du kan också välja att presentera aktiviteten på ett föräldramöte.⁴¹⁰

Även i denna uppgift fokuseras skillnader. Att synen på utevistelse är kulturbunden kan ifrågasättas. Instruktionen tenderar att förmedla en negativ syn på andra kulturer, det vill säga andra än den traditionellt svenska, som inte har ”samma syn på vikten av att vistas ute”. Intressant är också att det är kulturer som har olika synsätt på utevistelse och inte individer.

Uppgiften att skriva ett brev till föräldrar i ett invandrartätt område riskerar därmed att skapa eller befästa negativa fördomar istället för att framkalla nyfikenhet och tolerans för det som är främmande. Dessutom tillskrivs såväl den svenska som andra kulturer speciella egenheter. I uppgiftsformuleringen är det möjligt att urskilja en kunskapssyn, som förutsätter att människor från andra kulturer, ska as-

⁴⁰⁸ Bernt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*, Stockholm, 2009, s. 25.

⁴⁰⁹ Ibid. s. 24.

⁴¹⁰ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 93. Uppgiften tillhör läromedlets kategori *Gå vidare*.

simileras till det svenska samhället. Jag benämner den en etnocentrisk orienterad kunskapssyn. Den betonar skillnader framför likheter och utgår inte från att möten mellan olika perspektiv kan ge upphov till nya kunskaper. Tvärtom går uppgiften ut på att klargöra det svenska implicit *rätta sättet* att förhålla sig till utomhusaktiviteter. Här blir en modellläsare synlig, som förutsätts känna sig svensk och som betraktar andra människor och kulturer utifrån ett svenskt perspektiv.

I *Blickpunkt barn och fritid* presenteras texten ”Jag springer för Rinkeby”.⁴¹¹ Den är skriven av Martin Mutumba. I texten finns ett färgfotografi av honom och intill det finns också en kortfattad personbeskrivning. Texten inleds med att berättarjaget, den 17-årige Martin Mutumba från Rinkeby, berättar att hans mål i livet är att bli framgångsrik inom fotboll.⁴¹² Han vill lyckas i livet för att kunna hjälpa sina vänner och sina föräldrar, som inte talar så bra svenska och har svårt att få arbete. Det finns ytterligare en anledning till att han vill göra karriär som fotbollsspelare:

Alla lyssnar nämligen på den som är framgångsrik. Man blir mer svensk också om man lyckas.⁴¹³

Berättarjaget ger uttryck för att han inte känner sig helt svensk. Något senare signalerar han att han anser sig vara svensk när han säger att han är ”glad och stolt över att Sverige tagit emot så många invandrare” och att han uppskattar att hans föräldrar ”fick komma hit”.⁴¹⁴ Här uttrycks en kluvenhet. Genom en refererad händelse antyds varför:

Mina kusiner bor i ett svenskt radhusområde. När jag var där på valborgsmässoafton för att titta på majkasen blev vi uttittade. Det var bara jag och min kusin som inte var svenskar. Eller, rättare sagt, inte såg ut som svenskar. För vi är ju födda här. Mina föräldrar är från Uganda, men jag är svensk. Jag sjunger ’Du gamla du fria’ med stolthet, ibland halvt på skämt med mina kompisar och ibland med ett

⁴¹¹ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 10–13.

⁴¹² Den faktiska författaren och jaget i texten har samma namn, Martin Mutumba. Jag använder begreppet *berättarjag* då det aldrig går att bortse från att en text, helt eller delvis, kan vara fiktiv.

⁴¹³ *Blickpunkt barn och fritid*, s. 10–11.

⁴¹⁴ *Ibid.* s. 10–11.

sprängande hjärta – som när vi har landskamp och jag står där i blågul dräkt. Då är jag stolt över att vara svensk.⁴¹⁵

En möjlighet är att det är hans utseende, att Mutumba är mörkhyad, som är anledningen till att han känner en ambivalens kring sin svenskhet – eller kanske snarare hans medvetenhet om att han inte blir betraktad som svensk. Själv verkar han utgå från att man är svensk om man är född i Sverige. Mutumba är svensk men inte hans föräldrar. De är från Uganda, ett land som han bara besökt en enda gång.

Berättarjaget har också en identitet som Rinkebybo. I Rinkeby finner han värme och gemenskap, vilket han önskar att svenskar kan upptäcka. Han pekar också på att det finns stora problem i Rinkeby, bland annat med stölder och droger, vilket han vill verka för att förändra. I texten framkommer också en bestämd uppfattning om hur svenskar är: De drar ofta alla över en kam, många svenskar tror att det bara finns kriminalitet, droger och problem i orter som Rinkeby och de samtalar aldrig spontant med personer de inte känner.⁴¹⁶ Här distanserar sig berättarjaget från det han menar är typiskt svenskt.

I texten uppmärksammas således sådant som handlar om fördomar, tolerans, identitetsskapande, etnicitet och kulturell tillhörighet, det vill säga komplexa aspekter i ett mångkulturellt samhälle, som fordrar reflektion och diskussion. Till texten finns frågor som inte utmanar till det:

- Varifrån kommer Martin och hans familj?
- Hur har Martin blivit behandlad i sitt gamla hemland och i Sverige?
- Rinkeby betyder mycket för Martin. Vad har du för känslor för din hemtrakt, ditt område där du bor?⁴¹⁷

Den första frågan fokuserar på nationalitet och förmedlar implicit att Martin Mutumba och hans familj ska ses som en enhet, det vill säga en familj från Uganda. Jämförelsen mellan Martins ”gamla hemland” och Sverige, i den andra frågan, förstärker detta. Hur han

⁴¹⁵ Ibid. s. 11.

⁴¹⁶ Ibid. s. 12.

⁴¹⁷ Ibid. s. 14. De två första frågorna finns under läromedlets uppgiftskategori *Få grepp om texten*, den sista under läromedlets uppgiftskategori *Dina funderingar*.

skulle kunna ha ett gammalt hemland när han är född i Sverige kan ifrågasättas.

Genom uttrycket ”gamla hemland” markeras också en olikhet, som tar avstamp i nationalitet och bortser från ett kulturellt och etniskt perspektiv. Uppgifter som går ut på att göra jämförelser med det ”gamla hemlandet” verkar för övrigt också vara vanligt förekommande i läroböcker i svenska som andraspråk och svenska för invandrare.⁴¹⁸ Vidare problematiserar ingen av de övriga frågorna som ställs till Mutumbas text vad svenskhet kan vara – det som texten handlar om. Uppgifterna kan således sägas ignorera det svenska samhällets etniska heterogenitet. Samtidigt ger de uttryck för vad Ajagán-Lester kallar ett dikotomiskt tänkande då det främmande ställs mot det svenska.⁴¹⁹ Den modellläsare som konstrueras förväntas således inte reflektera över att det finns olika sätt att se på världen.

Vid de få tillfällen någon av *Blickpunktsböckerna* uppmärksammar att Sverige är ett mångkulturellt samhälle sker det alltså utifrån vad kan kallas en kulturkrocksproblematik och med ett fokus på olikheter. Därmed osynliggörs och marginaliseras kulturer och etniciteter som inte kan föras till majoritetssamhället.

Kapitlet i komprimerad form

Hos dagens läromedelsförfattare finns en tydlig strävan att adaptera och didaktisera i syfte att göra läsningen mer begriplig och lättillgänglig och inlärningen mer effektiv, vilket tydligt avspeglas i uppgifterna. Min analys pekar på att det går att tala om ytterligare ett bakomliggande syfte då uppgiftsmaterialet i mitt undersökta läromedel generellt uppvisar en tydlig tendens att betona ett kommande yrkesliv framför läsning och tolkning av litteratur. Uppgiftsmaterialet förmedlar på så sätt en kunskapssyn som framhåller en nyttoaspekt kopplad till arbetsmarknadens behov, såsom vad näringsliv

⁴¹⁸ Jfr Mattlar, 2008, t.ex. s. 105. Mattlar finner också att perspektivet i läroböcker i svenska som andraspråk ofta är nationalitet och att termen *hemland* används som utgångspunkt för olikhet. Se även Marie Carlson, ””Vi” och ”våra invandrare” – Normer och värderingar i några sfi-läromedel/svenska för invandra. I: Marie Carlson & Kerstin von Brömssen (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, Lund, 2011, s. 222.

⁴¹⁹ Ajagán-Lester, 2000, s. 130.

och ekonomiska krafter efterfrågar. Min tolkning är att uppgiftsmaterialet generellt också föringar litteraturens värde i sig. Flera av läromedlets egna kategorier av uppgifter kan sägas förmedla en litteratursyn som marginaliserar texten. Jag kallar den en marginaliserande litteratursyn eftersom många uppgifter fjärmar läsaren från texten.⁴²⁰

Tre läroböcker utmärker sig, de för El- och Byggprogrammet, då deras uppgiftsmaterial fokuserar mer på texterna och då de ställer högre krav på skrivandet, och läroboken för Fordonsprogrammet då den knappast ställer några krav alls på skriftlig kommunikation. Detta är ett exempel på att de olika läroböckerna konstruerar delvis olika modelläsare.

I min mer djupgående analys av *Blickpunkt barn och fritid*, *Blickpunkt el* och *Blickpunkt fordon* framträder tre olika modelläsare. I läroboken för Elprogrammet konstrueras en modelläsare, som visserligen antas ha ett intresse för ett kommande arbetsliv, men som också i någon mån antas utveckla sitt skrivande och tolka texter från andra perspektiv än utifrån en blivande elektrikers. Uppgifterna är mer varierade och inte lika förutsägbara som i de två andra läroböckerna. Här finns, till skillnad från de två övriga böckerna, skrivuppgifter som syftar till att utveckla skrivandet. De lyfter till exempel fram språk, stil och relaterar till det lästa. Uppgifter av det här slaget väljer jag att kalla språk- och stilrelaterade uppgifter. Här finns också det jag kallar tolkningsrelaterade uppgifter som uppmärksammar det utsagda och kontextrelaterade uppgifter, vilka betonar textens sammanhang. Det kommande arbetslivet är således inte lika närvarande i *Blickpunkt el*, som i *Blickpunkt barn och fritid* och i *Blickpunkt fordon*. Det svenskämne som *Blickpunkt el* förmedlar väljer jag att benämna ett svenskämne med yrkesprägling. Det har vissa likheter med L-G Malmgrens svenska som ett färdighetsämne då läromedlets egen indelning av uppgifter uttrycker en bakomliggande ämnessyn som utgår från att svenskämnets innehåll kan delas upp i olika moment som tränas var för sig.

⁴²⁰ Detta gäller i hög grad för det uppgiftsmaterial som finns i *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* under uppgifterna *Skrivförslag*, *Dina funderingar*, och *Gå vidare*.

Den modellläsare som konstrueras i *Blickpunkt barn och fritid* och i *Blickpunkt fordon* antas ha en annan relation till läsning och litteratur då uppgifterna sällan för läsaren tillbaka till texten. När uppgiften ändå relaterar till texten går den ofta ut på att redogöra för det egna tyckandet eller att jämföra innehållet med ett yrke. Uppgifter av det här slaget kallar jag värderande yrkesrelaterade uppgifter. Vidare är uppgifter som syftar till att producera texter påtagligt inriktade på den skriftproduktion som programinriktningens framtida yrkesbransch kan komma att kräva. Dessa definierar jag som yrkesrelaterade uppgifter. Texternas huvudsakliga syfte blir således att förbereda för ett framtida yrkesliv.

Frågor som berör den värdegrund som skolans läroplan vilar på såsom demokrati, jämställdhet mellan könen och tolerans i ett mångkulturellt samhälle berör *Blickpunktsböckerna* sporadiskt och på ett ytligt plan. Ett exempel på det är att ett genusperspektiv kan skönjas i *Blickpunkt fordon* genom frågor om manliga respektive kvinnliga sporter och att mångkulturella aspekter tas upp från ett snävt svenskt perspektiv i *Blickpunkt barn och fritid*. Min tolkning är att läromedlet förmedlar en etnocentriskt orienterad kunskapssyn, som konstruerar föreställningen att ett likriktat *svenskt* sätt att betrakta verkligheten är det enda rätta.

Vissa delar av uppgiftsmaterialet kan också sägas förmedla det jag kallar, en passiv och reproducerande kunskapssyn, till exempel genom läromedlets egen kategori av uppgift *Förklara orden*, som går ut på att finna olika ords och uttrycks betydelse och som är möjlig att lösa utan att läsa den tillhörande texten.⁴²¹ Trots att orden och uttrycken finns i ett sammanhang, i en text, betonas ändå en isolerad färdighetsträning, ordkunskap. Jag menar att uppgiften förutsätter en modellläsare som förväntas lära in ett förutbestämt stoff istället för att betrakta texter ur olika perspektiv och på så sätt skapa egna kunskaper om språk och texter. Uppgiften går snarare ut på att genomföra ett rutinmässigt arbete och är ett exempel på det jag kallar disciplinerande faktauppgifter. Uppgifterna handlar många gånger om att relatera texten till den egna verkligheten, den egna erfaren-

⁴²¹ Syftet med *Förklara orden* är dock att bearbeta den text som uppgiften riktas mot genom att förklara ord i texten. På så sätt är den textrelaterad även om den är möjlig att utföra utan att läsa texten.

heten och eget tyckande. Jag menar att text och verklighet sammanblandas i uppgiftsmaterialet, vilket är uttryck för det jag benämner en okritisk litteratursyn.

I *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* får de disciplinerande faktauppgifterna ett stort utrymme, allra störst i den senare. I *Blickpunkt el* däremot finns ett fåtal, vilket stärker tesen om att modelläsa i läroboken för Elprogrammet förväntas utföra mer avancerade uppgifter som kräver självständigt tänkande.

Det är inte bara uppgifterna under *Förklara orden* som håller isär språk och litteratur. I *Blickpunkt barn och fritid* och *Blickpunkt fordon* karaktäriseras uppgifterna av att leda bort uppmärksamheten från texten, det lästa. Därför kan sägas att det finns en uppgiftskultur som förutsätter det svenskämne som Malmgren kallar färdighetsämne och som bland annat kännetecknas av att undervisningen håller isär språk och litteratur och som inte ser litteratur som ett viktigt innehåll. Detta ser jag inte som förenligt med kursplanen för svenskläsa i *Lpf 94* eftersom den explicit säger att språk och litteratur ska behandlas som en helhet.

Mot bakgrund av uppgifternas tydliga betoning på en framtida yrkesverksamhet blir det generellt svårt att tala om ett svenskämne i *Blickpunktsböckerna* då det snarare verkar vara arbetsmarknadens krav på kunskaper inom olika yrken som styr uppgiftsmaterialets utformning än kursplanen i svenska.

4. Texturval i *Bra Svenska* för Gy 2011 – en fråga om *vad*

Det finns inga studier som innehåller en grundlig granskning av läroböcker i svenska, som revideras i samband med införande av en ny läroplan. Det här kapitlet handlar om hur basböckerna i serien *Bra Svenska*, de läroböcker som utges för att täcka en hel kurs i svenska, har omarbetats i samband med införandet av *Gy 2011*. Som sagts ovan revideras inte *Blickpunktsserien* som hör samman med basböckerna, men de fortsätter att ingå i förlagets utbud flera år efter det att den nya gymnasiereformen träder i kraft hösten 2011 och blir möjliga att använda tillsammans med den reviderade *Bra Svenska 1*.⁴²² Därför görs även vissa kopplingar till *Blickpunktsböckerna* här. Fokus ligger på läromedlets texturval, det vill säga det innehåll som rör sig om litteratur, om litteraturläsning och om att bearbeta det lästa, det vill säga ett stoff motsvarande det traditionella litteraturantologier för skolbruk tar upp. Här förs en diskussion om och en analys av vilka sätt att se på kunskap, ämnet svenska och litteratur som läroböckernas texturval förmedlar och vad det säger om modelläsa- ren. Understrykas bör också att det uppgiftsmaterial som finns till texturvalet och som analyseras i avhandlingens femte kapitel, ”Uppgifter i *Bra Svenska* för Gy 2011 – en fråga om *hur*”, ger en mer samlad bild av den modelläsare som konstrueras i och av den reviderade upplagan av läromedlet.

Detta kapitel inleds med avsnittet ”Ny läroplan – nya läromedel” där jag redogör för vilka delar av läromedlet som reviderats i samband med införandet av *Gy 2011* och hur den nya läroplanen påverkar svenskämnet för elever på yrkesinriktade gymnasieprogram. Sedan följer de fyra avsnitten ”*Bra Svenska* – introduktion till en ny upplaga”, ”Kapitelpresentation – ett nytt grepp”, ”Olika slag av material” och ”Layout och texturval”. De innehåller en fördjupad presentation av den nya upplagan av *Bra Svenska* och en jämförelse med de äldre läroböckerna. Därefter följer fyra avsnitt där texturval behandlas utifrån *fyra perspektiv*: ett genreperspektiv, ett litteraturhi-

⁴²² Se kapitel 1 under avsnittet ”Material”.

storiskt perspektiv, ett globalt perspektiv och ett genusperspektiv. *Genreperspektivet* handlar om vilka olika slags texter som läroböckerna presenterar och om hur begreppet genre tas upp. Det *litteraturhistoriska perspektivet* berör läroböckernas litteraturhistoriska urval, de tidsperioder och författare som är företrädna. Under detta avsnitt görs även en jämförelse med ett annat läromedel från Gleerups, som riktas mot studieinriktade program och som också reviderats för *Gy 2011*. I vilken omfattning olika geografiska områden, nationer, kulturer och etniciteter representeras är utgångspunkten i det *globala perspektivet* och slutligen innefattar ett *genusperspektiv* fördelningen mellan manliga och kvinnliga författare och på vilket sätt de blir representerade. Även i de fyra senare avsnitten görs jämförelser med äldre upplagor av läromedlet. Kapitlet avslutas med en komprimerad sammanställning av dess text.

Ny läroplan – nya läromedel

Hösten 2011 börjar en ny läroplan för gymnasiet att gälla, *Gy 2011*. En ny läroplan brukar innebära att nya läromedel produceras och att gamla revideras. De två basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, som utges för att vara heltäckande för två 100-poängskurser i svenska, enligt den äldre läroplanen *Lpf 94*, omarbetas och slås ihop till en lärobok, som under år 2012 kommer ut under titeln *Bra Svenska 1*.⁴²³ Samtidigt utkommer också en digital utgåva av läroboken.⁴²⁴

Programanknytningsböckerna i *Blickpunktsserien* revideras inte och med undantag av *Blickpunkt hotell och restaurang* fortsätter de att ingå i förlagets utbud efter införandet av den nya läroplanen.⁴²⁵ Anledningen till det kan vara att gymnasieskolan befinner sig i en övergångsperiod, vilket bland annat innebär att den äldre läroplanen, *Lpf 94*, ännu gäller för de elever som påbörjat sin utbildning enligt *Lpf 94*, det vill säga de som börjar årskurs två och tre hösten 2011 när

⁴²³ Eva Hedencrona & Karin Smed-Gerdin, *Bra Svenska 1*, Malmö, 2012.

⁴²⁴ *Bra Svenska 1: Elevebb* är en digital elevlicens, som har samma struktur som den tryckta boken. Elevwebben är inläst och synkroniserad med den tryckta bokens sidor som Daisyläsare. Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/40679550-product>> [2014-06-24].

⁴²⁵ Anledningen till att läroboken för programmet Hotell- och restaurang utgår ur förlagets sortiment beror förmodligen på att det program som läroboken riktar sig till försvinner i och med införandet av *Gy 2011*.

den nya läroplanen träder i kraft. Det finns följaktligen en marknad för läroböcker enligt *Lpf 94* i ytterligare två år, det vill säga fram till hösten 2013. Värt att notera är att *Blickpunkt el, fordon* och *omvårdnad*, mer än ett år efter införandet av *Gy 2011*, lanseras som nya då de är ungefär fem år gamla och utgivna under en äldre läroplan.⁴²⁶ Vidare finns *Blickpunktsböcker* fortfarande kvar i förlagets sortiment i början av 2016, det vill säga fyra och ett halvt år efter införandet av den nya läroplanen.⁴²⁷ Det verkar således finnas en marknad för dem.⁴²⁸

Revideringen av de två basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* hänger troligtvis samman med att de flesta yrkesprogrammen, de tidigare benämnda yrkesförberedande programmen, vilka jag benämner yrkesinriktade program, inte längre ger högskolebehörighet. För dem reduceras den obligatoriska svenskundervisningen till hälften mot tidigare och utgörs från och med nu av 100-poängskursen Svenska 1. Kursen är obligatorisk för alla gymnasieprogram, det vill säga att gymnasiets alla elever läser samma kurs, men på de studieinriktade programmen (som i *Gy 2011* benämns högskoleförberedande program) finns nu ytterligare två obligatoriska kurser i svenska.

Elever på yrkesinriktade program kan dock fortfarande få högskolebehörighet: ”Alla elever på yrkesprogram har möjlighet att skaffa sig grundläggande högskolebehörighet.”⁴²⁹ Förutsättningarna för att läsa in högskolebehörighet skiftar dock mellan olika program. På vissa är det till exempel möjligt att välja kurser inom ramen för det individuella valet medan det inom andra krävs ett utökat program. Det senare innebär att eleven måste läsa fler än de 2500 poäng som krävs för att få gymnasieexamen.

Det är till den obligatoriska kursen Svenska 1 som den nya upplagan av *Bra Svenska* är avsedd att användas. Likt de två äldre upplagorna lanseras den av förlaget som en allt-i-ett-bok:

⁴²⁶ Glerups hemsida.

<http://webbshop.glerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/blickpunkt/blickpunkt_for_don.ecp?product_category_id=1329&groupdetail=true&PositionId=15> [2012-10-29].

⁴²⁷ Glerups hemsida. <<https://www.glerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska>> [2016-01-24].

⁴²⁸ Arfwidsson, telefonsamtal, 2011-06-01. Enligt Arfwidsson, redaktör på Glerups, har böckerna i *Blickpunktsserien* sålts bra och ”bättre än väntat”.

⁴²⁹ Skolverket, ”Grundläggande högskolebehörighet på yrkesprogrammen”, publicerad 2011-05-24.

<<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/om-gymnasieskolan/grundlaggande-hogskolebehorighet-pa-yrkesprogrammen-1.130238>> [2012-11-22].

Bra Svenska består av allt-i-ett-böcker för A- resp. B-kursen: skönlitterära texter varvas med faktaavsnitt och uppgifter. Nu finns Bra Svenska 1 som är en anpassning av de två böckerna till Gy 2011. Böckerna är främst tänkta för yrkesprogrammen.⁴³⁰

I lärobokens baksidestext uttrycks mer explicit att läroboken täcker en hel kurs i svenska:

När du är färdig med den här boken har du erövrat nya kunskaper i svenska. Du har genomfört kursen Svenska 1 och fått en trygg grund för ditt yrkesliv eller fortsatta studier.⁴³¹

Två läroböcker, som utges för att täcka två olika kurser i svenska enligt en äldre läroplan, *Lpf 94*, sägs således ha anpassats till en ny kurs, det vill säga en annan kurs i en ny läroplan, *Gy 2011*.

Under 2013 kommer också en omarbetad lärarhandledning, som endast finns i digital form, som lärarlicens i 12 månader.⁴³² Den utgörs av digitala dokument som innehåller anvisningar till lärare och olika uppgifter och prov för elever.⁴³³ Läromedelsförlagen verkar för övrigt förhålla sig på olika sätt till lärarhandledningar. Det finns de som tillhandahåller dem gratis i digital form och de som erbjuder dem mot betalning.⁴³⁴ Det finns också läromedelsförlag som väljer att inte alls producera lärarhandledningar. Skälet till detta är att lärarhandledningar ofta är en förlustaffär.⁴³⁵

På förlagets hemsida betonas att den nya upplagan av *Bra Svenska* är ett etablerat läromedel:

⁴³⁰ Gleerups hemsida.

<http://webbshop.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/bra_svenska/bra_svenska.ecp?packagedetail=true&PositionId=15&product_category_id=1331> [2012-11-29].

⁴³¹ *Bra Svenska 1*, baksidestext. Samma ordalydelse finns i baksidestexten till *Bra Svenska A*.

⁴³² *Bra Svenska 1: Lärarwebb*. Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40681393-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-03-13]. Jag noterar att i mars 2013 kostar lärarhandledningen 895 kronor exklusive moms. I juni 2014 har priset sänkts till 495 kronor exklusive moms. <<http://www.gleerups.se/40681393-product>> [2014-06-24].

⁴³³ För exempel på lärarhandledningens innehåll, se kapitel 5, avsnittet ”Digitaliserade uppgifter och test på kunskaper”.

⁴³⁴ Lilian Andersson, förlagsredaktör på Sanoma Utbildning, telefonsamtal, 2012-09-18. Till serien *Impuls* finns gratis lärarhandledning i digital form. I *Impulsserien* ingår läroböcker i svenska för yrkesinriktade program.

⁴³⁵ Henric Arfwidsson, redaktör på Studentlitteratur, telefonsamtal [2012-09-18]. Arfwidsson var tidigare redaktör på Gleerups, senare redaktör på Studentlitteratur, där serien *Kontext* getts ut. Till den finns inga lärarhandledningar. Priser för lärarhandledningar varierar också kraftigt. I mars 2013 tar Gleerups 895 kronor. Se ovan, not 315. Detta kan jämföras med Liber där lärarhandledningen till *Svenska för livet*, som vänder sig till yrkesinriktade program, kostar 191 kronor. Libers hemsida.

<<http://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/Svenska-1/Kurslaromedel/Svenska-for-livet/>> [2013-03-14].

Bra Svenska är sedan tidigare ett välkänt varumärke för gymnasieelever på yrkesprogrammen. De tidigare Bra Svenska A och Bra Svenska B är omarbetade och sammanslagna till Bra Svenska 1. Boken är reviderad för att stämma överens med Gy 2011.⁴³⁶

Förlaget poängterar att den reviderade läroboken är anpassad efter den nya läroplanen. Detta att läromedelsförlag betonar att deras läromedel uppfyller läroplanens krav är vanligt förekommande, som citaten nedan visar:

Nu kommer den mycket populära och uppskattade serien Ekengrens svenska i ny upplaga. Böckerna är uppdaterade och svarar mot det centrala innehållet i ämnesplanerna för Gy 2011.⁴³⁷

Hösten 2011 börjar de nya ämnesplanerna att gälla. Du som redan arbetar med Svenska impulser 1, och du som är funderar på att köpa in den, behöver inte se dig om efter nya läromedel. Svenska impulser 1 ligger helt i linje med det centrala innehållet i Svenska 1.⁴³⁸

Svenska för livet

Anpassad för yrkesinriktade program och gymnasiereformens krav.⁴³⁹ *Kontext* är en helt ny serie programanpassade läromedel framtagna för att passa GY11 och kursen Svenska 1, men boken finns även i en icke-programanpassad version.⁴⁴⁰

Citaten ovan är hämtade från läromedelsförlags hemsidor: Natur och Kultur, Sanoma Utbildning, Liber och Studentlitteratur. Tillammans med Gleerups är de Sveriges fem ledande läromedelsförlag. Alla ger ut nya och/eller reviderade läromedel i samband med genomförandet av gymnasiereformen *Gy 2011* och alla understryker alltså att deras läromedel är utformade enligt läroplanens intentioner och krav.

⁴³⁶ Gleerups hemsida. < http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska > [2013-02-01].

⁴³⁷ Natur och Kulturs hemsida.

<<http://www.nok.se/nok/laromedel/seriesidor/c/Ekengrens-svenska/>> [2013-02-01].

⁴³⁸ Sanoma Utbildnings hemsida. <<http://www.sanomautbildning.se/Laromedel/Gymnasie--vuxenutbildning/Svenska/Baslaromedel/Svenska-impulser/GY-2011/>> [2013-02-01].

⁴³⁹ Libers hemsida. < <http://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/> > [2013-02-04].

⁴⁴⁰ *Studentlitteraturs läromedelskatalog 2013*, s.8. Som exemplen visar verkar det för övrigt vara vanligt att förlag inte kursiverar boktitlar.

<https://www.studentlitteratur.se/kataloger/2012/10034-14_GyVuxkatalog/index.html> [2013-02-04].

Bra Svenska 1 – introduktion till en ny upplaga

Det första intrycket av en jämförelse mellan de äldre *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* och den reviderade basboken *Bra Svenska 1* är att den förefaller vara helt ny. Den har ett nytt omslag. En första genombläddring visar att den är indelad i fler kapitel och att den har en annan layout. Varje kapitel inleds på ett annat sätt och rubriker har annan storlek, färg och typsnitt. Många texter är placerade på tonplattor, det vill säga färgade rutor, vilket är nytt. Visuellt skiljer den sig således från de äldre upplagorna. Vidare är förordet något kortare än det till den äldre *Bra Svenska A* och betydligt mer kortfattat än det till *Bra Svenska B*.⁴⁴¹

En närmare granskning av förordet till den nya upplagan visar dock att det har stora likheter med det som presenteras i den äldre *Bra Svenska A*. Nedan citeras de två förorden sida vid sida. Skillnader är markerade med understrykningar.

Bra Svenska A är främst för dig som studerar på de yrkesinriktade programmen.

Den innehåller sex kapitel eller teman. Syftet med dessa är att bygga upp språkliga färdigheter genom arbete med både skönlitterära texter och faktatexter. Du kommer att få möta författare som J.R.R. Tolkien, Liza Marklund och Stephen King men även arbeta med yrkespråk, praktikrapporter och tidskrifter.

Varje kapitel inleds med en översikt av innehållet och i slutet av alla delkapitel finns en lista där du kan bocka av vad du har gjort. Avsikten är att du hela tiden ska kunna planera och utvärdera dina studier. Du får också tips om hur du kan reflektera över det du arbetat med i en speciell loggbok.

I bokens mitt ligger resurssidorna. Här får du bland annat författartips, biblioteksinformation, skrivråd och för-

Bra Svenska 1 är främst avsedd för dig som studerar på yrkesprogrammen men boken kan också användas på andra program. Den innehåller 13 kapitel eller teman. Syftet med dessa är att bygga upp språkliga färdigheter genom arbete med både skönlitterära texter och faktatexter. Du kommer att få möta författare som Jonas Gardell och Joyce Carol Oates men även arbeta med yrkespråk, praktikrapporter och tidskrifter.

I bokens mitt ligger resurssidorna. Här får du bland annat skrivråd, tips om hur du kan arbeta vidare med bokens texter,

⁴⁴¹ Bilaga 4. Den reviderade upplagan innehåller 256 sidor. De äldre *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* innehåller 240 respektive 328 sidor. Förordet är marginellt kortare än det i *Bra Svenska A* och ungefär hälften så långt som det i *Bra Svenska B*.

slag på ordböcker som du har användning för under hela A-kursen. Dra nytta av sidorna och återvänd ofta till dem!

Vi hoppas att *Bra Svenska A* ska ge dig läslust och hjälpa dig att använda språket i många olika sammanhang. Vi hoppas också att du ska finna lust och motivation att gå vidare i ämnet svenska, som erbjuder oceaner att ösa ur.

Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin⁴⁴²

litterära termer samt en översikt av litteraturens historia. Dra nytta av sidorna och återvänd ofta till dem!

Vi hoppas att *Bra Svenska 1* ska ge dig läslust och hjälpa dig att använda språket i många olika sammanhang. Vi hoppas också att du ska finna lust och motivation att gå vidare i ämnet svenska.

Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin⁴⁴³

Den nya upplagans förord, till höger, påminner mycket om det i den äldre upplagan. Stommen och många formuleringar finns kvar. Som tidigare är läromedelsförfattarna tydliga avsändare och genom ett du-tilltal riktas förordet explicit till en elev på gymnasiet. Modelläsa- ren som går på ett yrkesinriktat program är också väl synlig här. Inledningsvis betonas också, som i den äldre upplagan, att läroboken främst är tänkt att användas på yrkesinriktade program.⁴⁴⁴ Tillägget att läroboken också *kan* användas på andra program kan tolkas som en försäkran om att läroboken är i linje med läroplanens krav för kursen Svenska 1. Som sagts ovan är den obligatorisk på alla gymnasieprogram. Detta innebär att alla elever följer samma kursplan och bedöms utifrån samma betygskriterier.

Min tolkning är att tillägget att läroboken kan användas på andra program, det vill säga även på de studieinriktade där Svenska 2 och Svenska 3 är obligatoriska, implicit förmedlar att *Bra Svenska 1* är en lärobok som ger tillräcklig grund för att läsa de högskoleförberedande kurserna i svenska.

Att förordet är kortare än tidigare beror främst på att ett stycke, som ger informationen att varje kapitel börjar med en presentation av innehållet och avslutas med en lista där utfört arbete kan bockas av, inte återkommer i den nya upplagan.⁴⁴⁵ I den finns inte heller några avbockningslistor. Enligt de äldre upplagorna är syftet med

⁴⁴² *Bra Svenska A*, förord.

⁴⁴³ *Bra Svenska 1*, förord.

⁴⁴⁴ Detta kan ses som en anpassning efter läroplanens begreppsanvändning. I *Gy 2011*, används termen yrkesprogram. I den äldre *Lpf 94* används termen yrkesförberedande program.

⁴⁴⁵ Jfr förordet till *Bra Svenska A* som citeras i kapitel 2 under avsnittet ”*Bra Svenska* – ett första intryck”.

dessa, att eleven ”hela tiden kan planera och utvärdera” sina studier.⁴⁴⁶ Borttagandet av listorna är ett tecken på att den nya *Bra Svenska 1* är organiserad utifrån delvis andra principer. Det antyder också att modelläsa- ren behöver ta ansvar för sina studier på ett delvis annat sätt jämfört med modelläsa- ren i de äldre upplagorna.

Vidare kan noteras att andra författare och moment lyfts fram: Istället för Tolkien, Marklund och King uppmärksammas Gardell och Oates. Istället för författartips, biblioteksinformation och förslag på ordböcker framhävs tips på att arbeta vidare med bokens texter, litterära termer och litteraturhistoriska översikt, vilket i de äldre upplagorna endast tas upp i förordet till den andra basboken, *Bra Svenska B*.⁴⁴⁷ Detta tyder på att den reviderade läroboken innehåller moment från bägge äldre upplagorna. Ingen av dessas förord lyfter dock fram litterära begrepp som ett innehåll, vilket alltså vid en första anblick verkar vara ett helt nytt inslag. I den nya *Bra Svenska 1* finns också, till skillnad från de äldre upplagorna, en tre sidor lång lista på litterära termer som kortfattat definieras.⁴⁴⁸

Noteras kan också att förordet till den nya upplagan saknar den avslutande och för övrigt enda metaforen, vilken framställer bilden av ett svenskämne ”som erbjuder oceaner att ösa ur”.⁴⁴⁹ I det stora hela indikerar således jämförelsen mellan förorden att innehåll och upplägg i den nya *Bra Svenska 1* i vissa avseenden skiljer sig från de äldre upplagornas.

En jämförelse mellan baksidestexter i de olika upplagorna pekar samtidigt på att det finns stora likheter mellan den nya *Bra Svenska 1* och den äldre *Bra Svenska A*. De skiljer sig i två avseenden. Det ena rör vad som lyfts fram angående lärobokens texter. I den nya *Bra Svenska 1* sägs de handla om ”kroppskontroll, dagar som inte räcker till, fotboll, bokstäver, mobilvett, tornedalingar, bilmärken, hopfällbara hattar, oxfilé, och mycket annat” och i den äldre *Bra Svenska A* om ”klädkoder, fotboll, bokstäver, film, tornedalingar, bilmärken,

⁴⁴⁶ *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, förord.

⁴⁴⁷ I den andra äldre upplagan *Bra Svenska B* framhäver förordet Anna-Karin Palm och Tony Parson, samt verket Odysseen. Det lyfter också fram en litteraturhistorisk översikt och förslag på arbete med texter. Noteras kan också att momenten varierande skrivövningar, argumenterande och utredande texter, som tas upp i förordet till *Bra Svenska B* inte tas upp i förordet till den reviderade upplagan av läromedlet.

⁴⁴⁸ *Bra Svenska 1*, s. 112–114.

⁴⁴⁹ Ibid. förord. Se även *Bra Svenska B*, förord som avslutas med en förhoppning om att eleven ska ”finna glädje och nöje i att fortsätta utforska och ta del av litteraturens rika skatt.”

hopfällbara hattar, oxfilé och mycket annat”.⁴⁵⁰ Texter som handlar om klädkoder och om film ersätter texter som handlar om kroppskontroll, om mobilvett och om dagar som inte räcker till. Skillnaden är således mycket liten. Det verkar därför vara små förändringar vad gäller vilka texter som presenteras och hur de legitimeras i den reviderade läroboken. Den andra skillnaden är att baksidestexten i den nya upplagan innehåller två fotografier på läromedelsförfattarna, ett på Eva Hedencrona och ett på Karin Smed-Gerdin. Under fotografierna presenteras de som erfarna lärare och etablerade läromedelsförfattare. En tolkning är att detta kan bidra till att författarduon betraktas som mindre anonym och mer som lärare – professionella lärare som kan hjälpa modelläsaaren att genomföra kursen *Svenska 1*.

Två läroböcker har alltså genomgått en omarbetning och slagits samman till en lärobok, *Bra Svenska 1*. Vid första anblicken verkar den vara olik de äldre upplagorna då den har ett annat omslag, annan layout, annan grafisk utformning och fler kapitel jämfört med de äldre utgåvorna. Förord och baksidestexter indikerar samtidigt att det finns likheter mellan äldre upplagor, framförallt med den äldre *Bra Svenska A*. I de tre följande avsnitten nedan, ”Kapitelpresentation – ett nytt grepp”, ”Olika slag av material” och ”Layout och texturval” ges en mer detaljerad bild av hur den nya upplagan av *Bra Svenska* är organiserad och hur innehållet liknar och skiljer sig från de äldre upplagorna.

Kapitelpresentation – ett nytt grepp

De innehållsförteckningar som inleder varje kapitel i de äldre läroböckerna ersätts, i den reviderade *Bra Svenska 1*, med att ett utdrag från ämnesplanen i svenska.⁴⁵¹ Detta skapar en skillnad mellan de

⁴⁵⁰ *Bra Svenska A*, baksidestext och *Bra Svenska1*, baksidestext.

⁴⁵¹ Kapitelinledningarna tar upp en sida och utgörs av ett färgfotografi som, med undantag av kapitel 2, 5, 12 och 13, är nya, d.v.s. att de inte förekommer i de äldre upplagorna. De fotografier som är tagna från de äldre upplagorna är förstörade, vilket innebär att de inte återges i sin helhet och vid första anblicken kan tolkas som nya. Alla citat har vit teckenfärg och är placerade inne i ett färgfotografi. Text och bild går alltså in i varandra, vilket gör att texten inte framgår tydligt mot bakgrunden. Detta försvårar för övrigt avläsningen. Se t.ex. SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten). <<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Laromedel1/Grafisk-form/>>[2014-07-23]. De flesta elever har nytta av en tillgänglig grafisk form, vilken bl.a. kännetecknas av att text och bild är åtskilda och att texten framgår tydligt mot bakgrunden. Se även Margareta Wallin Wictorin, ”Bilder i läroböcker”. I: Niklas Ammert (red.), ”Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik, Lund, 2011, s. 225.

olika upplagornas modelläsare. Modelläsaren i den nya upplagan antas således vilja eller behöva sammankoppla innehållet i läroboken med läroplanens mål och riktlinjer. Utdragen från ämnesplanen är genomgående hämtade från de nio punkter i kursplanen för Svenska 1, som anger det centrala innehåll som ska behandlas i den kurs som läroboken sägs täcka:

- 1) Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen.
- 2) Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.
- 3) Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text.
- 4) Grunderna i den retoriska arbetsprocessen.
- 5) Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. Grundläggande källkritik.
- 6) Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.
- 7) Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.
- 8) Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.
- 9) Dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation.⁴⁵²

Det finns inga kommentarer till citaten ur kursplanen, men en rimlig tolkning är att de förutsätts ha en liknande funktion som de tidigare innehållsförteckningarna, det vill säga att de har en informativ roll om kapitlens innehåll och om vad som är viktigt där. Citaten signa-

⁴⁵² Gy 2011, s. 162. I ämnesplanen är de nio punkterna onummerade, men återges här i samma ordning.

lerar också att läroboken följer läroplanens krav. Det är därmed möjligt att skönja en modelläsare som gör kopplingar mellan det som sker i undervisningen och det som står i styrdokumentet.

Bra Svenska 1 är, likt tidigare upplagor, tematiskt indelad. En närmare granskning visar att mer än hälften av kapitelrubrikerna är hämtade från innehållsförteckningarna i de äldre upplagorna.⁴⁵³ Det finns 13 numrerade kapitel och ett onumrerat avsnitt med rubriken *Resurssidor*. Alla inleds alltså med citat hämtade från de nio punkter, som anger de centrala momenten i kursen Svenska 1.⁴⁵⁴

Kapitelrubrikerna korresponderar ofta med citatens innehåll. Exempelvis är det andra kapitlet, ”Skönlitteratur” sammankopplat med det centrala innehåll som kursplanen presenterar under punkt sex: ”Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.”⁴⁵⁵ Vidare finns flera exempel på att kursplanens nio centrala moment inte återges i sin helhet. Ett exempel är citatet som inleder kapitel 13 i *Bra Svenska 1*:

KAPITEL 13 PÅ VÄG UT I LIVET

.....

Skriftlig framställning av texter för kommunikation.

*ur Centralt innehåll för Svenska 1 Gy2011*⁴⁵⁶

Endast en del av det centrala innehåll som kursplanen tar upp under punkt två refereras. Den mening som citeras återges inte i sin helhet, vilket inte är markerat. Den avslutande delen, ”för lärande och reflektion”, är inte medtagen, vilken för övrigt anspelar på och kan sägas svara på den didaktiska frågan om *hur* kursinnehållet ska tillägnas. Frågan uppkommer om det i en faktisk undervisningssituation alls är möjligt att producera texter för kommunikation utan att samtidigt lära och reflektera. Det hänger ihop, vilket kursplanen också explicit markerar genom att föra samman aspekterna kommunikation, lärande och reflektion.

⁴⁵³ Se *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*: innehållsförteckningar. I den reviderade *Bra Svenska 1* återkommer samma huvud- eller underrubriker till kapitel 1, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, samt till det onumrerade kapitlet ”Resurssidor”.

⁴⁵⁴ Se Bilaga 17 som visar vilka citat från kursplanen som kopplas till lärobokens olika kapitel.

⁴⁵⁵ Punkt 6 i kursplanens centrala innehåll.

⁴⁵⁶ *Bra Svenska 1*, s. 238.

Ett annat exempel på att källhanteringen i läroboken inte följer gängse normer är det kursplanecitat som presenterar kapitlet ”Resurssidor”:

Bearbetning av text...samt vanliga stildrag i fiktivt berättande....⁴⁵⁷

Citatet är en sammanblandning av fragment från två olika punkter i kursplanen, vilket inte är markerat. Vidare har ett ”samt” tillfogats, vilket inte finns i ursprungskällan.

Som tidigare sagts, förutsätts modelläsa, vilja eller behöva ha ett fokus på det som står i styrdokumentet, företrädesvis på kursplanens centrala innehåll. Samtidigt pekar lärobokens ofullständiga källhantering på att modelläsa inte förväntas kontrollera ursprungskällan, det vill säga kursplanen, för att ta ställning till helheten.

Lärobokens bitvis fragmentariska presentation av kursens centrala innehåll kan återigen tolkas som uttryck för en kunskapssyn som betraktar kunskap som något redan givet och bestämt. Läroboken verkar vara organiserad utifrån tanken att kursens centrala moment kan gås igenom och studeras var för sig. På så sätt förmedlas en kunskapssyn som till sin natur är atomistisk. Jag benämner den passiv och reproducerande kunskapssyn. Således träder en modelläsa fram, som saknar vilja eller möjlighet att påverka kursens innehåll och form.

Ett belägg för att citaten från ämnesplanen är tänkta att informera om innehållet i lärobokens olika kapitel finns i förlagets läromedelskatalog:

Bra Svenska 1 – välkänd favorit i ny upplaga!

Bra Svenska är ett av våra populäraste läromedel – därför är det extra roligt att presentera de reviderade upplagorna Bra Svenska 1 och Bra Svenska 1 som andraspråk. Bra Svenska 1 är helt anpassad till Gy 2011, boken går systematiskt igenom ämnesplanens olika arbetsområden och bygger stegvis upp elevernas språkliga förmåga. Stoffet är väl avgränsat, och det finns ett tydligt yrkesfokus bland såväl texter som övningar.⁴⁵⁸

⁴⁵⁷ Bra Svenska 1, s. 106.

⁴⁵⁸ Gy&Vux 2013: Svenska, Engelska, Moderna språk, Gleerups, 2013.

<<http://www.gleerups.se/sok?q=bra%20svenska%20a>> [2014-07-04].

Här framhålls lärobokens anpassning till den nya läroplanen, vilket särskilt förbinds med svenskämnets språkliga moment. Vidare framhävs att läroboken genomsyras av ett yrkesperspektiv. En kontroll av innehållet i texturvalet visar dock att endast en handfull texter väcker associationer till en yrkesverksamhet eller viss bransch.⁴⁵⁹ Här finns således en skillnad jämfört med läroböckerna i *Blickpunktsserien*, vars texter har ett tydligt yrkesfokus. Vidare sägs ingenting specifikt om den litteratur som *Bra Svenska 1* tar upp.

De olika kombinationer av utdrag ur kursplanens nio punkter, som inleder lärobokens kapitel, är övervägande sådana som i första hand anknyter till svenskämnets språkliga del. Mest frekvent är citatet ”Skriftlig framställning av text”.⁴⁶⁰ De citat ur kursplanen som kan förknippas med litteratur och litteraturläsning finns representerade i fyra av lärobokens fjorton kapitel.⁴⁶¹ I Skolverkets kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011* betonas att svenskämnet består av en språklig och en litterär del och att fördelningen mellan språkliga och litterära moment ska vara ungefär lika.⁴⁶² Med utgångspunkt i kursplanecitatet, som alltså fungerar som presentationer av lärobokens olika kapitel, verkar fördelningen mellan språkliga och litterära moment vara ojämn i *Bra Svenska 1*.

Enligt Skolverket preciserar det centrala innehållet ”undervisningsmoment som är obligatoriska”.⁴⁶³ Greppet att referera till ämnesplanen för att informera om kapitlens innehåll kan ses som en försäkran om att läroboken stämmer överens med läroplanen. De flesta obligatoriska momenten finns också representerade i de citat som inleder varje kapitel. Två saknas dock: ”Grunderna i den retoriska arbetsprocessen”, som tas upp under kursplanens fjärde punkt, samt den avslutande delen i punkt fem, ”Grundläggande källkritik”.

I läroboken nämns inte explicit termen retorisk arbetsprocess, men det finns inslag som kan associeras till den, till exempel ett kort

⁴⁵⁹ Jag finner följande texter som möjligtvis kan ge associationer till en yrkesverksamhet och bransch som gymnasiets yrkesinriktade program utbildar för: ”Du kunde ha fått köra en Larson” (fordon), s. 123–125, ”ur Mannen och pojken” (fordonsbransch), s. 127–128, ”Bygg en bod” (byggbransch), s. 223–224, ”Vid spisen med Tina” (hotell- och restaurangbransch), s. 225–226, ”Fri rakning” (frisörbransch), s. 234–236, och ”Anställningsintervjun” (arbetssökande), s. 239–243.

⁴⁶⁰ Citatet förekommer i kapitel 1, 6, 12, och 13.

⁴⁶¹ Kapitlen ”Skönlitteratur”, ”Motivkretsar”, ”Film och teater” och ”Resurssidor”. Se Bilaga 17.

⁴⁶² Se Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken ”Om ämnet svenska”.

⁴⁶³ Ibid. under rubriken ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”.

avsnitt i det sjunde kapitlet, ”Skriva steg för steg”, som handlar om att skriva är en process och där det finns ett kort avsnitt om retoriska begrepp, vilka lyfts fram i anslutning till momentet muntlig kommunikation.⁴⁶⁴ Avsnitten kommer från de äldre upplagorna.⁴⁶⁵ I Skolverkets kommentarer till *Gy 2011* understryks att den retoriska arbetsprocessen har stora likheter med processkrivande och att det primära är att eleverna ska kunna tillämpa den.⁴⁶⁶ Med andra ord verkar det finnas ett innehåll i läroboken som handlar om den retoriska arbetsprocessen.

I den nya upplagans nionde kapitel, som behandlar massmedier och reklam, finns också ett kort avsnitt som berör källkritik och som kortfattat uppmärksammar hur internet bör granskas med en kritisk blick. I kapitel åtta finns också ett längre avsnitt om referatteknik. Dessa kommer också från en äldre upplaga av läroboken.⁴⁶⁷ Hela avsnitt om den retoriska arbetsprocessen och om källkritik från äldre upplagor har alltså förts över till den nya upplagan.

Vid en första anblick tycks den nya upplagan av *Bra Svenska* presentera ett innehåll som är förankrat i skolans styrdokument. Den verkar ta upp de obligatoriska momenten för kursen Svenska 1. Det saknas dock kopplingar till övriga delar i ämnesplanen för svenskämnet. I Skolverkets kommentarer till *Gy 2011* poängteras att hela ämnesplanen ska beaktas:

De olika delarna i ämnesplanen hänger ihop på ett tydligt sätt. Det går till exempel inte att bara läsa det centrala innehållet eller kunskapskraven utan att sätta in dem i ämnesplanens hela sammanhang.⁴⁶⁸

⁴⁶⁴ *Bra Svenska 1*, s. 133–134 och s. 181–182.

⁴⁶⁵ *Bra Svenska A*, s. 92 återkommer i stort sett i sin helhet i den reviderade *Bra Svenska 1* på s. 133–134. Ett kort tillägg om mottagaranpassning har tillkommit och två meningar är omformulerade. Avsnittet om muntlig kommunikation kommer från *Bra Svenska B*, s. 244–245. Förändringarna i den reviderade upplagan är att de retoriska begreppen har fetmarkerats och att en faktaruta med definitioner av begreppen ersatts av en punktlista. Dessutom har en bild, ett fotografi föreställande en festställning, som täcker en halv sida tagits bort.

⁴⁶⁶ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken ”Begrepp i ämnets syfte och mål” och underrubriken ”Den retoriska arbetsprocessen”.

⁴⁶⁷ *Bra Svenska 1*, s. 162–163. Det är samma text, som finns i *Bra Svenska A* i kapitlet ”Resurssidor”, s. 130. Ett tillägg finns dock, en länk till Skolverket, för att ”få fler tips och hjälp med källkritik”. Länken ersätter <<http://www.gleerups.se/entree/brasvenskaen>>. Den sidan är ej möjlig att kontrollera då den upphört [2014-06-27]. Avsnittet om referat är hämtat från *Bra Svenska A*, s. 105–109 och finns på s. 141–145. Ett stycke om att det finns bestämda regler för referat har tillkommit och webben uppmärksammas. En mening om hur man skriver referat för hand är borttagen. En anvisning om längd på referat till samma text har ändrats från 200 ord till 125 ord.

⁴⁶⁸ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”.

Utöver centralt innehåll och kunskapskrav anger ämnesplanen också syfte och mål för svenskundervisningen. I läroboken görs dock inga explicita kopplingar mellan kursens innehåll och kursens syfte och krav på kunskaper. I inledningen till det första kapitlet finns emellertid ett råd att titta på den aktuella ämnesplanen för att ta reda på vad som ska studeras i kursen och vilka mål som ska nås.⁴⁶⁹ I lärarhandledningen till *Bra Svenska 1* finns också förslag på hur ämnesplanen kan tas upp i undervisningen:

Det är viktigt att börja kursen med att läsa ämnesplanen i Svenska samt det som gäller för Svenska 1. En lämplig inledande gruppuppgift i samband med detta kan vara att arbeta med följande frågeställningar:

1. Sammanfatta det som står under rubriken ÄMNETS SYFTE i fem meningar.
2. Skriv två frågor till ÄMNETS SYFTE – Är det något du undrar över som inte är tydligt och klart i texten?
3. Jämför punkter som talar om vad du ska utveckla med kunskapskraven. Du kan använda kunskapskraven för betyget A. Vad kommer du fram till?
4. Läs texten som heter centralt innehåll. Den talar om vad ni ska göra i kursen. Diskutera med klasskamrater och lärare vad de olika punkterna kan betyda?
5. Vilka delar av det centrala innehållet kommer de olika kapitlen i Bra Svenska 1 att ta upp?
6. Vad förväntar du dig av detta ämne?
7. Vilken är din målsättning?⁴⁷⁰

Både läroboken och lärarhandledningen betonar sålunda vikten av att ämnesplanen gås igenom vid kursstarten. Det är dock bara i lärarhandledningen, i den tredje uppgiften ovan, som olika delar av ämnesplanen förs samman genom sammankopplingen mellan syfte och kunskapskrav. Vidare kan noteras att kursens centrala innehåll främst kopplas till vad som ska göras och att inga av de föreslagna frågorna och uppgifterna explicit manar till tankar om *hur* arbetet ska gå till. Här finns en stor skillnad jämfört med de äldre lärarhand-

⁴⁶⁹ *Bra Svenska 1*, s. 7. Inledningen är den samma som i *Bra Svenska A* förutom att det talas om ”ämnesplan” istället för ”kursplan” och att en hänvisning till en hemsida ersatts av ”webben till Bra Svenska”.

⁴⁷⁰ *Bra Svenska 1: Lärarwebb*, 2013. Mappen ”1 KLARA, FÄRDIGA”, under mappen ”Lärarmaterial”, pdf-filen ”Kapitelpresentation 1 [1]”.

ledningarna som inledningsvis ägnar flera sidor åt ”metodiska tips”, det vill säga hur kursen kan planeras och genomföras.⁴⁷¹ Där talas bland annat om ett flexibelt arbetssätt, ett flexibelt lärande, elevens ansvar för sina studier och om portfoliomethodik.⁴⁷² I den reviderade lärarhandledningen tas inte dessa aspekter upp.

Undervisningen i skolan styrs inte bara av ämnes- och kursplaner. De ingår i en läroplan, som bland annat tar upp övergripande mål och riktlinjer såsom att all undervisning ska utgå från en demokratisk värdegrund.⁴⁷³ Ingen av läromedlets olika upplagor av lärarhandledningar och läroböcker lyfter fram den överordnade läroplanen.

Olika slag av material

Likt tidigare upplagor innehåller *Bra Svenska 1* två olika slag av material. Det ena består av det jag benämner ett språkinriktat faktamaterial, som innehåller informerande texter/faktatexter med uppgifter om till exempel ordkunskap, stavning, skrivregler och studieteknik.⁴⁷⁴ Det fyller drygt hälften av lärobokens sidor.⁴⁷⁵ Det andra materialet utgörs av ett texturval med uppgiftsmaterial, det vill säga en textsamling, som det finns studiefrågor och arbetsuppgifter till. I en grov indelning utgörs texterna av sakprosa och skönlitteratur. De allra flesta är av skönlitterär karaktär.⁴⁷⁶ Som sagts tidigare liknar texturvalet och dess uppgiftsmaterial traditionella litteraturantologier för skolbruk.⁴⁷⁷ Som tidigare påpekats är det lärobokens texturval med uppgiftsmaterial som står i centrum i min studie.

⁴⁷¹ *Bra Svenska A: Lärarpärm, 2004*, ”Bra Svenska A – en introduktion”, s. 2 & *Svenska B: Lärarpärm, 2005*, ”Arbetsmetoder”, s. 2.

⁴⁷² *Bra Svenska A: Lärarpärm, 2004*, ”Bra Svenska A – en introduktion”, s. 1–2 & ”Arbetsmetoder”, s. 2–4. *Bra Svenska B: Lärarpärm, 2005*, ”Arbetsmetoder”, s. 4–7.

⁴⁷³ Gy 2011, s. 5.

⁴⁷⁴ Till det språkinriktade faktamaterialet för jag också kapitlet ”Resurssidor”. I det ingår en två sidor lång faktatext om litterära epoker och en tre sidor lång lista på litterära termer, men inga uppgifter finns till dessa faktatexter.

⁴⁷⁵ Bilaga 4. Det språkinriktade faktamaterialet tar upp 123,5 sidor av totalt 232 sidor. Som tidigare sagts tillämpar jag en beräkning av sidor som utgår från tiodecimaler, d.v.s. att jag delar in varje sida i läroboken i tio delar. Jag ser bilder som en integrerad del av texten. Vidare låter jag text- och författarpresentationer, som finns i direkt anslutning till texten ingå i textens totala antal sidor. Dessa är förhållandevis få, 5, 7 sidor av texturvalets 86,9 sidor, d.v.s. 7 %.

⁴⁷⁶ Bilaga 3 och Bilaga 4. Till kategorin skönlitteratur räknar jag dikter, noveller, romanutdrag och dramatik. Till kategorin sakprosa för jag faktainriktade texter, t.ex. tidningsartiklar, populärvetenskapliga artiklar och recept. Texturvalet utgörs av 41 texter varav 33, d.v.s. 80 procent är av skönlitterär karaktär.

⁴⁷⁷ I traditionella litteraturantologier presenteras dock inte sakprosa.

En jämförelse med äldre upplagor av läromedlet visar att den nya *Bra Svenska 1* och den äldre *Bra Svenska A* är mest likvärdiga när det gäller omfång och hur olika slag av material, som läroböckerna utgörs av, fördelas.⁴⁷⁸ Andelen sidor, som utgörs av ett uppgiftsmaterial är ungefär samma i alla tre läroböcker. Den reviderade läroboken innehåller något fler sidor än *Bra Svenska A*, men i övrigt finns små differenser dem emellan. Endast mellan en och tre procentenheter skiljer, när det gäller hur olika typer av material är fördelat. Andelen sidor texturval är något högre i *Bra Svenska 1* än i *Bra Svenska A*. Medeltalet sidor per text, 2,1 sidor, är dock detsamma, det vill säga något lägre än i *Bra Svenska B*, som presenterar ett till omfånget större texturval. Det är alltså den reviderade *Bra Svenska 1* och den äldre *Bra Svenska A* som är mest likvärdiga när det gäller fördelning av olika typer av material. Som visats ovan är dessa läroböckers förord och baksidestexter också mycket lika.⁴⁷⁹ Därtill indikerar reklam på förlagets hemsida att den reviderade läroboken innehåller inslag från de båda äldre upplagorna.⁴⁸⁰

Layout och texturval

En granskning av texturvalet visar att få inslag är helt nya. I den, inför *Gy 2011* omarbetade, *Bra Svenska 1* utgörs texturvalet av 41 texter. Av dessa kommer 19 stycken från *Bra Svenska A* och 20 stycken från *Bra Svenska B*. Två är helt nya: en krönika, ”Jag mår illa av epitetet varumärke”, skriven av Sara Kadefors och en tidningsartikel, ”Slängde mat – nekades dessert”, skriven av Magdalena Högberg.⁴⁸¹

Med undantag av knappt ett tiotal texter innehåller varje text i den reviderade läroboken delar av samma bild/bilder som varje text gör i de äldre upplagorna.⁴⁸² Genomgående har de dock en annan

⁴⁷⁸ Bilaga 4.

⁴⁷⁹ Se ovan under avsnittet ”*Bra Svenska 1* – introduktion till en ny upplaga”.

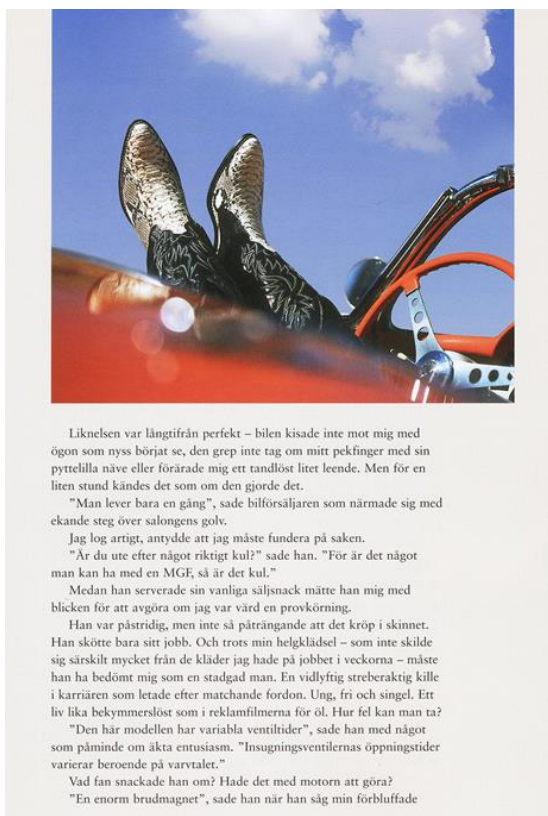
⁴⁸⁰ Ibid.

⁴⁸¹ Se Bilaga 3. Tillsammans tar de nya texterna upp 2,9 sidor.

⁴⁸² Ett fotografi av Astrid Lindgren tillkommer i ”Tack Astrid!” som i äldre upplaga saknar bild. Nyare fotografier på Stephen King, Tina Nordstöm och Alexandra Pascalidou ersätter fotografier av äldre datum. En bild från en faktatext om språkets melodi i en äldre upplaga finns i en skönlitterär text, ”Dansmus på rymmen”. En bild i anslutning till uppgifter till *Jorden runt på 80 dagar* är, i den nya upplagan, placerad i texten. Vidare ersätter ett fotografi ett annat i en Shakespeare-text och i en dikt av Lukas Moodysson. Slutligen är ett stort fotografi i anslutning till en text av Catharina Grünbaum borttaget. Jfr också *Bra Svenska A* s. 150 med *Bra Svenska 1* s. 81. Bilden är flyttad från början av texten till slutet. Se även sammanställning av förändringar i Bilaga 5.

storlek och är placerade på andra ställen inom varje text. Jämfört med de äldre upplagorna har de flesta bilderna ett mindre format i den reviderade *Bra Svenska 1*.⁴⁸³ Detta bidrar till att läroboken, vid en första genombläddring, verkar vara olik de äldre upplagorna.

Ett exempel på vad som sker med bilden när den återkommer i den nya upplagan i en förminskad version är ett färgfotografi som finns i en text skriven av Tony Parsons:



Liknelsen var långtifrån perfekt – bilen kisade inte mot mig med ögon som nyss börjat se, den grep inte tag om mitt pekfinger med sin pyttelilla näve eller förärade mig ett tandlöst litet leende. Men för en liten stund kändes det som om den gjorde det.

"Man lever bara en gång", sade bilförsäljaren som närmade sig med ekande steg över salongens golv.

Jag log artigt, antydde att jag måste fundera på saken.

"Är du ute efter något riktigt kul?" sade han. "För är det något man kan ha med en MGF, så är det kul."

Medan han serverade sin vanliga säljsnack mätte han mig med blicken för att avgöra om jag var värd en provkörning.

Han var påstridig, men inte så påträngande att det kröp i skinnet. Han skötte bara sitt jobb. Och trots min helgklädsel – som inte skilde sig särskilt mycket från de kläder jag hade på jobbet i veckorna – måste han ha bedömt mig som en stadgad man. En vidlyftig streberaktig kille i karriären som letade efter matchande fordon. Ung, fri och singel. Ett liv lika bekymmerslöst som i reklamfilmerna för öl. Hur fel kan man ta?

"Den här modellen har variabla ventiltider", sade han med något som påminde om äkta entusiasm. "Insugningsventilernas öppnings-tider varierar beroende på varvtalet."

Vad fan snackade han om? Hade det med motorn att göra?

"En enorm brudmagnet", sade han när han såg min förbluffade min. "Massor med dopp i grytan. En kille som är singel kan inte välja något bättre än en MGF"

Det var den slags säljtaktik som gick hem hos mig. Skippa det tekniska skitsnacket, säg bara att man kan glömma vem man är i en sådan bil. Tala om för mig att jag kommer att glömma vem jag är. Det är vad jag vill höra.

Bra Svenska B, s. 319.



ur *Mannen och pojken*

av Tony Parsons

Liknelsen var långtifrån perfekt – bilen kisade inte mot mig med ögon som nyss börjat se, den grep inte tag om mitt pekfinger med sin pyttelilla näve eller förärade mig ett tandlöst litet leende. Men för en liten stund kändes det som om den gjorde det.

"Man lever bara en gång", sade bilförsäljaren som närmade sig med ekande steg över salongens golv.

Jag log artigt, antydde att jag måste fundera på saken.

"Är du ute efter något riktigt kul?" sade han. "För är det något man kan ha med en MGF, så är det kul."

Medan han serverade sitt vanliga säljsnack mätte han mig med blicken för att avgöra om jag var värd en provkörning.

Han var påstridig, men inte så påträngande att det kröp i skinnet. Han skötte bara sitt jobb. Och trots min helgklädsel – som inte skilde sig särskilt mycket från de kläder jag hade på jobbet i veckorna – måste han ha bedömt mig som en stadgad man. En vidlyftig streberaktig kille i karriären som letade efter matchande fordon. Ung, fri och singel. Ett liv lika bekymmerslöst som i reklamfilmerna för öl. Hur fel kan man ta?

"Den här modellen har variabla ventiltider", sade han med något som påminde om äkta entusiasm. "Insugningsventilernas öppnings-tider varierar beroende på varvtalet."

Vad fan snackade han om? Hade det med motorn att göra?

"En enorm brudmagnet", sade han när han såg min förbluffade min. "Massor med dopp i grytan. En kille som är singel kan inte välja något bättre än en MGF"

Det var den slags säljtaktik som gick hem hos mig. Skippa det tekniska skitsnacket, säg bara att man kan glömma vem man är i en sådan bil. Tala om för mig att jag kommer att glömma vem jag är. Det är vad jag vill höra.

Bra Svenska 1, s. 127.

Förutom att fotografiet är mindre i den nya upplagan är det placerat på en annan plats i texten.⁴⁸⁴ I den äldre upplagan föregås fotografiet av ytterligare en textside, som innehåller en kortfattad text- och författarpresentation samt ett inledande parti av Parsons text, som inte återkommer i den nya upplagan.

I den äldre läroboken ligger fokus i fotografiet på ett par svart- och silverfärgade stövlar, som sticker ut från en röd cabriolet. I den övre kanten skimtar delar av ett moln mot en klarblå himmel. I den

⁴⁸³ En handfull bilder har också förstörats. Jfr t.ex. s. 37 i *Bra Svenska 1* med s. 43 i *Bra Svenska B*.

⁴⁸⁴ Jfr *Bra Svenska B*, s. 319 med *Bra Svenska 1*, s. 127. Fotografiet är 130 x 113 mm respektive 55 x 81 mm.

nya upplagan ligger fokus istället på den klarblå himlen och molnet, som framträder i sin helhet. På så sätt blir det möjligt att betrakta fotografiet i den reviderade läroboken som delvis nytt då förutsättningarna för att tolka fotografiet har förändrats.

En annan konsekvens av att bilderna i den nya *Bra Svenska 1* genomgående är placerade på andra ställen inom varje text är att text och bild generellt inte hålls åtskilda. Ett exempel hur det kan påverka texten är avslutningen på Selma Lagerlöfs tacktal vid Nobel festen:

Och det börjar rycka i varenda rynka i hans gamla ansikte, och han får tårarna i ögonen.

»Vad ska jag säga till dem, som har beslutat i den här saken, och till dem, som har anmält mig till pris?» säger jag. »För tänk på detta, far: det är inte bara ära och pengar, som de har gett. De har haft en så god tro om mig, att de har vågat utmärka mig inför all världen. Hur ska jag plåna ut den tacksamhetsskulden?»

Far sitter och grubblar litet, men så torkar han bort glädjetårarna ur ögonen, skakar på sig och slår näven i stolkarmen. »Jag vill inte sitta här längre och fundera på saker, som ingen, varken i himmel eller på jord, kan ge svar på,» säger han. »Är det så, att du har fått Nobelpriset, då bryr jag mig inte om annat än att vara glad.»

Kungliga högheter! Mina herrar och damer! Då jag inte fick bättre besked på alla mina frågor, så återstår mig bara att be er deltaga i den tacksamhetens skäl, som jag har äran föreslå för Svenska Akademien.

Bra Svenska B, s. 261

Och det börjar rycka i varenda rynka i hans gamla ansikte, och han får tårarna i ögonen.

»Vad ska jag säga till dem, som har beslutat i den här saken, och till dem, som har anmält mig till pris?» säger jag. »För tänk på detta, far: det är inte bara ära och pengar, som de har gett. De har haft en så god tro om mig, att de har vågat utmärka mig inför all världen. Hur ska jag plåna ut den tacksamhetsskulden?»

Far sitter och grubblar litet, men så torkar han bort glädjetårarna ur ögonen, skakar på sig och slår näven i stolkarmen. »Jag vill inte sitta här längre och fundera på saker, som ingen, varken i himmel eller på jord, kan ge svar på,» säger han. »Är det så, att du har fått Nobelpriset, då bryr jag mig inte om annat än att vara glad.»
Kungliga högheter! Mina herrar och damer! Då jag inte fick bättre besked på alla mina frågor, så återstår mig bara att be er deltaga i den tacksamhetens skäl, som jag har äran föreslå för Svenska Akademien.



Bra Svenska 1, s. 185.

I den äldre upplagan, *Bra Svenska B*, finns fotografiet på Lagerlöf ovanför inledningen av talet. En jämförelse mellan de två upplagorna visar att det infogade fotografiet i den reviderade upplagan förändrar textradernas längd, vilket påverkar rytmen. Indrag som markerar nytt stycke har också en kortare längd. Vidare är texten i den reviderade upplagan placerad på en tonplatta, det vill säga på en blåfärgad ruta. Alla texter som ingår i texturvalet är för övrigt placerade på tonplattor i olika färger, en speciell färg för varje kapitel. Min tolkning är att det inte verkar ligga någon medveten strategi bakom placeringen av bildmaterialet. Snarare verkar bilderna ha blivit instoppade där det funnits plats eller för att fylla ut ett tomrum.

I den reviderade läroboken förekommer det också att texter får en annan styckeindelning än vad de har i tidigare upplagor.⁴⁸⁵ Ett exempel på det är ett utdrag ur Jules Vernes *Jorden runt på 80 dagar*. I den nya upplagan finns åtta nya indelningar av textens grafiska stycken, vilket bland annat förändrar innehållet i en dialog:

- Bra, tag kappsäcken. Mr Fogg återlämnade kappsäcken till Passepartout.

- Var rädd om den, tillade han. Det ligger tjugotusen pund i den.⁴⁸⁶

I den äldre läroboken börjar den andra meningen i den första repliken på en ny rad och med ett indrag, det vill säga med: ”Mr Fogg återlämnade (...).⁴⁸⁷ Det är den allvetande berättaren som kommer in här. I den nya upplagan blir det istället en replik av Mr Foggs betjänt Passepartout. Det blir otydligt vem som säger vad då texten bryter mot den gängse normen för hur repliker varvas med annan text.⁴⁸⁸

När det gäller den grafiska utformningen finns flera differenser mellan de äldre och den nya upplagan av läromedlet. I de äldre har rubrikerna olika färger. I den reviderade läroboken är teckenstorleken på rubrikerna mindre och alltid i svart färg. I de äldre upplagorna inleds de flesta texterna med en mening skriven i kapitäl. I den reviderade upplagan inleds de flesta texterna med en anfang. Vidare noterar jag att radavståndet verkar vara kortare och att indrag, som markerar nya stycken genomgående, är av kortare längd i den yngre *Bra Svenska 1*⁴⁸⁹. Min bedömning är att typsnittet verkar vara av samma storlek.

Grafiska signaler kan fylla olika funktioner. De kan till exempel markera citat, ingress, fakta och uppgifter. Enligt Lars Melin kan grafiken även vara ett självändamål, som bara gör textsidorna mer omväxlande.⁴⁹⁰ Dahl menar att både bilder och grafik används i syfte att ge läroböcker en layout, eller design, som signalerar förnyelse.⁴⁹¹

⁴⁸⁵ *Bra Svenska 1*, s. 10, s. 27, s. 30, s. 41, s. 49, s. 57, s. 58, s. 59, s. 60, s. 61, s. 185, s. 189, s. 217.

⁴⁸⁶ *Bra Svenska 1*, s. 61.

⁴⁸⁷ *Bra Svenska B*, s. 36.

⁴⁸⁸ Språkrådet, *Svenska skrivregler*, 3 utg. Stockholm, 2008, s. 63.

⁴⁸⁹ I de äldre upplagorna är indragen 5 mm. I den reviderade läroboken är de 3 mm.

⁴⁹⁰ Lars Melin, ”Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker”. I: Siv Strömquist (red.), *Läroboksspråk*, Uppsala, 1999, s. 77–78.

⁴⁹¹ Dahl, 2015, s. 52.

En annan aspekt är att det är kostsamt att producera läroböcker.⁴⁹² Genom relativt små medel ger den nya upplagan av *Bra Svenska* intrycket att vara en ny lärobok. Layouten, bilderna och den grafiska utformningen i läroboken är inte densamma som i de äldre upplagorna. När det gäller texturvalets innehåll är skillnaden dock liten då de äldre upplagornas texter återkommer i den nya upplagan av *Bra Svenska*.⁴⁹³ Följaktligen har omarbetningen inriktats på lärobokens form och inte på innehållet, det vill säga vad som ska ingå i ämnet svenska. Detta är ett tecken på att en bakomliggande strävan att på ett billigt sätt ge intryck av förnyelse.

I de följande fyra avsnitten står texturvalet i den reviderade *Bra Svenska 1* i fokus. Poängteras bör dock att eftersom det, med undantag av två texter, är texter från de äldre upplagorna som återkommer i den nya upplagan så gäller de resultat som presenteras under avsnitten nedan även de äldre upplagornas texturval.

Texturval ur ett genreperspektiv

Begreppet genre introducerades och diskuterades i kapitel 2.⁴⁹⁴ Här följer en fortsättning på diskussionen utifrån fler synvinklar. Begreppet genre har ett stort betydelseomfång. Det används både i vardagliga och vetenskapliga sammanhang och utifrån olika perspektiv såsom litterära, språkliga och pedagogiska. Traditionellt återfinns genrebegreppet inom litteraturvetenskapen där det är mycket centralt. Det är litteraturhistoriens allra viktigaste klassificeringsinstrument och betecknar i vid mening sort, slag eller art av litteratur. Epik, lyrik och dramatik brukar, som bekant, betraktas som huvudgenrer. Utifrån ett litteraturvetenskapligt perspektiv uppstår en genre när ett visst ämnesinnehåll sammansmälter med en bestämd form, men gränserna mellan olika genrer kan vara svåra att dra, speciellt när det gäller den moderna litteraturen, det vill säga den litteratur som tillkommit från slutet av 1700-talet fram till idag.⁴⁹⁵

⁴⁹² Kostnader är en viktig faktor när läroböcker utformas. Se t.ex. Rune Pettersson, *Bilder i läromedel*, Tullinge, 2008, s. 42–43 och Whitling & Kågerman Hansén, 2011, s. 101–103.

⁴⁹³ Hälften av texturvalet har således valts bort. Skillnader mellan de olika upplagorna framkommer i samband med redovisning av den nya upplagans texturval, som undersöks ur samma perspektiv som de äldre.

⁴⁹⁴ Se kapitel 2 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett genreperspektiv”, som också introduceras med en annan infallsvinkel på genreperspektivet.

⁴⁹⁵ Staffan Bergsten & Lars Elleström, *Litteraturhistoriens grundbegrepp*, Lund, 2004, s. 107–111.

Ett helt annat sätt att använda begreppet genre står den australiensiska genreskolan för. Den benämns även Sydneyskolan. James Robert Martin & David Rose är några av föreläsarna. De fokuserar på fem basgenrer och avser då fem grundläggande framställningsformer: berättande/återberättande, beskrivande, förklarande, instruerande och ställningstagande.⁴⁹⁶ Utifrån ett litteraturvetenskapligt synsätt är dessa olika framställningsformer något helt annat än genrer.

Ett närliggande begrepp till genre är *skriftpraktiker* som används inom skriftbruksforskning. Begreppet syftar på att återkommande sätt att använda skrift i sociala situationer bildar olika mönster, vilket kan översättas till genrer.⁴⁹⁷ Ett synonymt begrepp, som används inom forskningsområdet New Literacy Studies, är *literacy practices*.⁴⁹⁸ Inom den språkvetenskapliga teoribildningen finns också angränsande begrepp för genre som inbegriper sociala handlingar såsom *diskurs*, *texttyp* och *register*.⁴⁹⁹ Det finns således en rad olika termer som är besläktade eller synonyma med genrebegreppet och som får delvis olika betydelser inom olika vetenskapliga och pedagogiska perspektiv. Detta är något som uppmärksammas i Skolverkets kommentarmaterial till ämnesplanen i *Gy 2011*:

⁴⁹⁶ Se t.ex. James Robert Martin & David Rose, *Genre Relations: Mapping Culture*, London & Oakville, 2008. Se även Per Holmberg & Anna-Malin Karlsson, *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*, Uppsala, 2006, s.10-11. Hallidays teori har utvecklats och går nationellt under beteckningen SFL (Systemic Functional Linguistics) eller SFG (Systemic Functional Grammar). I den australiensiska genrepädagogiken används SFL som ett medel, ett metaspråk, för att tala om olika texter. Se även Martin & Rose, 2008, förord, s. 6, s. 21–38 och s. 260–261. Man betonar att språk utvecklas i ett kulturellt och situationsbundet sammanhang och att olika framställningsformer utformas när människor i en kultur interagerar med varandra och därmed inlemmas i genrer. Den australiensiska genreskolan kan ses som ett pedagogiskt och ideologiskt projekt då det finns en tanke om att bidra till social förändring. Genre betraktas som något som hör till kulturtexten, till samhället i stort, och som en strukturerad, målinriktad process och definieras, som en återkommande konfiguration av betydelse som tas upp av sociala praktiker i en given kultur. En kritik som kan riktas mot den australiensiska genreskolans modell är att grammatiken/strukturen hamnar i centrum och att kreativiteten kommer till korta i skrivandet.

⁴⁹⁷ Se t.ex. Anna-Malin Karlsson, *En dag i skriftsambället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftamvändning i vanliga yrken*, 2:a uppl. Stockholm, 2012, s. 22–23.

⁴⁹⁸ David Barton, *Literacy: An Instruction to the Ecology of Written Language*, Malden, 2007, s. 35–37.

⁴⁹⁹ Som exempel kan nämnas att Norman, Fairclough använder begreppet *diskurs*. Se Norman, Fairclough, *Discourse and Social Change*, Cambridge, 1992. Michael Halliday använder termen *register*. Se Per Ledin, "Genrebegreppet – en forskningsöversikt", 2001. <<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A679560&dsid=-862>> [2015-02-01]. Ledin menar att distinktionen mellan *texttyp* och *genre* handlar om "en skillnad mellan sociokulturella och språkligt-universella kategorier eller en skillnad mellan språkbrukarnas klassificeringar och vetenskapliga klassificeringar." Ibid. s. 9.

Genrer

Termerna genre och texttyp har speciella betydelser inom språk- och litteraturvetenskap. I ämnesplanen för svenska används termen genre endast om de litteraturvetenskapliga genrererna prosa, poesi och dramatik. I övrigt används genomgående termen texttyp i den mer övergripande och allmänna betydelsen 'typ av text'.⁵⁰⁰

Kommentaren är kortfattad men signalerar att begreppet genre kan tolkas på olika sätt. Explicit uttrycks att ämnesplanens användning av begreppet syftar på litteraturvetenskapliga genrer. Termen texttyp syftar på alla övriga texter. I kommentarmaterialet specificeras också vad som avses med texttyp/typ av text:

Andra typer av texter

Med andra typer av texter menas främst vad som ibland brukar kallas för sakprosatexter. Sakprosa är olika slags informerande texter eller texter som har som syfte att påverka, till exempel samhällsinformation, bruksanvisningar, journalistiska texter, faktatexter samt vetenskapliga och populärvetenskapliga texter. Sakprosatexter är ofta praktiska och målinriktade och har inte främst ett estetiskt syfte.⁵⁰¹

Uppdelningen mellan litteraturvetenskapliga genrer och sakprosatexter har likheter med min egen grova uppdelning av texturvalen i de läroböcker jag undersöker. Den ena kategorin av genrer benämner jag skönlitterära. Dessa har drag av fiktion och utgörs av dikter, noveller och utdrag ur romaner och dramer. Till den andra kategorin för jag texter, som jag karakteriserar som sakprosa.⁵⁰² Dessa är fakta- inriktade och kan sägas göra anspråk på att förmedla information och något verkligt, något faktiskt. De representeras till exempel av tidningsartiklar, populärvetenskapliga artiklar och recept, men även av personligt hållna texter som syftar till att informera och/eller

⁵⁰⁰ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken "Begrepp i ämnets syfte och mål": "Genrer".

⁵⁰¹ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubrikerna "Begrepp i ämnets syfte och mål" och "Andra typer av texter".

⁵⁰² Indelningen sakprosa och skönlitteratur används för övrigt också i internationella läsundersökningar som PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Se PIRLS 2011: *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*, Rapport 381, Stockholm, 2012, s. 18. Till skönlitterära texter förs berättande texter som innehåller händelser och aktörer. Till sakprosa förs texter som bygger på kronologi, argumentativ struktur eller ett ämnesinnehåll. Gränsdragningen mellan andra texter är således inte självklar, men sakprosa definieras ofta som texter som beskriver något i den verkliga världen, som fakta, och kontrasteras ofta mot fiktiva texter som beskriver något påhittat. Jfr Englund, Ledin & Svensson, 2003, s. 47. Se även kapitel 2 ovan, under avsnittet "Texturval ur ett genreperspektiv".

roa.⁵⁰³ Det finns gränsfall som kan diskuteras, men min bedömning är att den grova indelningen kan ge en översikt av vilka slags texter som ingår i den reviderade upplagans texturval.

I baksidestexten i den inför *Gy 2011* reviderade *Bra Svenska 1* presenteras lärobokens texter som skön- och facklitteratur, vilket också görs i baksidestexten till den äldre *Bra Svenska A*.⁵⁰⁴ Lärobokens uppdelning liknar således den jag gör mellan texter av skönlitterär karaktär och sakprosa.

I *Bra Svenska 1* är det procentuella antalet sidor skönlitteratur i texturvalet 82 procent.⁵⁰⁵ Vid en beräkning som istället utgår från antal skönlitterära texter sjunker den procentuella andelen till 73 procent, vilket är något mindre än motsvarande siffra i den äldre *Bra Svenska A*.⁵⁰⁶ I den andra äldre läroboken, *Bra Svenska B*, är den skönlitterära dominansen mycket framträdande.⁵⁰⁷ Även vid denna jämförelse påminner den reviderade läroboken mest om den äldre *Bra Svenska A* då det skönlitterära inslaget i deras texturval är ungefär lika stort.

I den nya *Bra Svenska 1* tas begreppet genre upp på tre ställen. I kapitel 2, ”Skönlitteratur”, finns det längsta avsnittet:

SKÖNLITTERATURENS GENRER

Med ordet genre menar man en texttyp med vissa särdrag. En genre har ett specifikt syfte, en övergripande struktur och speciella språkliga drag. De tre klassiska genrerna inom skönlitteraturen är **epik**, **lyrik** och **dramatik**. Epik är berättande litteratur och hit hör noveller och romaner. Lyrik kallas den litteratur som är skriven på vers och dramatik är sådan litteratur man framför på scenen.

⁵⁰³ Min indelning bygger också på vilken funktion texten får i sitt sammanhang, d.v.s. i läroboken och i min samtid. Många texter är utdrag ur längre texter och det förekommer också att textpartier i utdragen är strukna. Detta påverkar både textens innehåll och form – och därmed också uppfattningen om genretillhörighet. Vidare presenterar läroböckerna inte fullständiga källhänvisningar till texturvalen, vilket gör det svårt att lokalisera alla ursprungstexter.

⁵⁰⁴ Som visats ovan, under avsnittet ”*Bra Svenska 1* – introduktion till en ny upplaga”, är baksidestexterna till *Bra Svenska A* och *Bra Svenska 1* mycket lika.

⁵⁰⁵ Se Bilaga 3 och Bilaga 4.

⁵⁰⁶ Bilaga 4. I den reviderade *Bra Svenska 1* kan 30 av totalt 41 texter betraktas som skönlitterära. I den äldre upplagan *Bra Svenska A* är det procentuella antalet sidor och den procentuella andelen texter 76 % respektive 74 %.

⁵⁰⁷ Se Bilaga 2 och Bilaga 4. Den procentuella andelen textsidor och andelen texter som utgörs av skönlitteratur är 95 % respektive 92 % i den äldre upplagan *Bra Svenska B*. Dessutom är texturvalet mer omfattande, 142,2 sidor, vilket ska jämföras med 86,9 sidor i den nya *Bra Svenska 1*.

Berättande litteratur kan i sin tur delas upp i olika genrer som deckare, thrillers, science fiction, kärleksromaner, historiska romaner, krigsromaner, samhällsskildringar, barndomsskildringar och sagor.

Gemensamma genredrag för skönlitteratur är att det är påhittade historier med syftet att underhålla och förmedla kunskap. En berättelse innehåller en rad händelser, ett problem uppstår som sedan måste lösas. Det finns ofta flera olika aktörer, det vill säga huvudpersoner och bipersoner. Språket innehåller tidsord, dialog samt beskrivande ord.

Bra Svenska 1, s. 23 och s. 24.⁵⁰⁸

I den äldre *Bra Svenska A* är motsvarande text kortare och också det enda avsnittet i de äldre upplagorna som explicit berör begreppet genre. Den äldre upplagan har dock en annan layout och grafisk formgivning:

Skönlitteraturens genrer

Med ordet genre menar man en texttyp med vissa särdrag. De tre klassiska genrerna inom skönlitteraturen är *epik*, *lyrik* och *dramatik*. Epik är berättande litteratur och hit hör noveller och romaner. Lyrik kallas den litteratur som är skriven på vers och dramatik är sådan litteratur man framför på scenen.

Berättande litteratur kan i sin tur delas upp i olika genrer:

deckare	kärleksromaner	samhällsskildringar
thrillers	historiska romaner	barndomsskildringar
science fiction	krigsromaner	sagor

Bra Svenska A, s. 35.

Visuellt är de två texterna olika och ett av få exempel där den äldre lärobokens text är placerad på en tonad ruta men inte den yngre. En annan skillnad är att uppställningen av olika genrer i den äldre läroboken återfinns i den löpande texten i den nya upplagan. Innehållsmässigt är texterna i de båda upplagorna dock bitvis identiska. Skillnaden är två tillägg i den nya *Bra Svenska 1*: Efter den inledande meningen är en ny mening infogad: ”En genre har ett specifikt syfte, en övergripande struktur och speciella språkliga drag.”⁵⁰⁹ I slutet har också ett helt nytt stycke tillkommit om gemensamma genredrag för

⁵⁰⁸ Två bindestreck i två avstavade ord har försvunnit när lärobokstexten har scannats av. Sist på andra raden ska det stå ”språk-” och sist på 5:e raden från slutet ska det stå ”berät-”.

⁵⁰⁹ *Bra Svenska 1*, s. 23.

skönlitteratur. Här legitimeras litteraturläsning explicit med att skönlitteraturens syfte är att underhålla och förmedla kunskaper. Vilka slags kunskaper som åsyftas framkommer dock inte. Här tonar således en modelläsare fram, som antas få läslust och lära sig något av lärobokens skönlitterära texter. Med tanke på att förordet betonar att syftet med lärobokens olika kapitel är att bygga upp språkliga färdigheter genom arbete med både skönlitterära texter och faktatexter ligger det nära till hands att anta att modelläsaren läser litteratur för att utveckla språket på ett lustfyllt sätt.⁵¹⁰

Tillägget om genredrag i den nya upplagan förändrar inte helhetsintrycket att lärobokens avsnitt om skönlitteraturens genrer är komprimerat och att det, likt den äldre upplagans avsnitt, förmedlar att det är oproblematiskt att skilja på olika genrer.⁵¹¹ Den förenklade beskrivningen uttrycker att modelläsaren inte förväntas läsa längre informerande texter och inte problematisera att genrer kan vara svåra att definiera, vilket bekräftas av det andra exemplet på att genrebegreppet uppmärksammas i den reviderade *Bra Svenska 1*. I en lista på litterära termer, som presenteras i det onummerade kapitlet ”Resurssidor” förklaras termen genre kort:

genre framställning som kännetecknas av vissa stildrag och/eller visst innehåll t.ex. deckare⁵¹²

Listan, som uppmärksammar ett sextioal litterära begrepp, finns inte med i de äldre upplagorna och är alltså ett helt nytt inslag. I läroboken uppmärksammas den främst i det faktainriktade språkmaterialet, i vilket det finns uppgifter som går ut på att para ihop litterära begrepp med rätt förklaring.⁵¹³ Med andra ord förutsätts modelläsaren lära sig vad begreppen betyder, men inte att använda dem i samband med bearbetning av litteratur. Vidare kan noteras att begreppet genre används om litteraturvetenskapliga genrer, vilket är i linje med Skolverkets kommentarer till ämnesplanen.⁵¹⁴

På det tredje stället, som den reviderade *Bra Svenska 1* aktualiserar begreppet, förs det samman med ytterligare ett perspektiv. I ett av-

⁵¹⁰ Ibid. I förordet, vilket också avslutas med att läromedelsförfattarna lyfter fram en förhoppning om att läroboken ska ge läslust.

⁵¹¹ Se ovan, kapitel 2, under avsnittet ”Texturval ur ett genreperspektiv”.

⁵¹² *Bra Svenska 1*, s. 113.

⁵¹³ *Bra Svenska 1*, s. 43.

⁵¹⁴ Jfr ovan kapitel 2, under avsnittet ”Texturval ur ett genreperspektiv”.

snitt som handlar om att ta kontroll över språket har ett nytt stycke infogats:

Men det handlar inte om att skriva vad som helst utan att man behöver skapa sig en medvetenhet om varför man skriver, vad man ska skriva om och till vem man ska skriva. Med andra ord är det viktigt att veta **syfte**, **mottagare** och typ av meddelande, det vill säga **genre**. Ska man uttrycka sig formellt eller informellt? Detta är också viktigt att tänka på även när man talar.⁵¹⁵

Här likställs genrer snarare med texttyper eller typer av text, alltså inte med litteraturvetenskapliga genrer. Således förväntas modelläsa-
ren använda begreppet genre om alla slags texter.⁵¹⁶

Nytt i den reviderade *Bra Svenska 1* är alltså att olika begrepp, och då särskilt genrebegreppet, ges mer uppmärksamhet jämfört med de äldre upplagorna. Med tanke på att förlaget betonar att den nya upplagan är omarbetad för att stämma överens med *Gy 2011* verkar således den nya listan på 60 litterära begrepp och de infogade avsnitten om genrer grunda sig på tolkningen att *Gy 2011* fokuserar mer på genrer och litterära begrepp än den äldre *Lpf 94*.⁵¹⁷

En jämförelse mellan de två läroplanerna visar också att ordet *begrepp* förekommer betydligt mer frekvent i den yngre läroplanen. En sökning på ordet begrepp i ämnesplanen för svenska i *Lpf 94* ger fem träffar. Detta ska jämföras med att motsvarande sökning i ämnesplanen för svenska i *Gy 2011* ger tjugotvå träffar.⁵¹⁸ Att ordet begrepp förekommer oftare i ämnesplanen för svenska i *Gy 2011* kan hänga ihop med att både *Gy 2011* och den nya skollagen, till skillnad mot den äldre *Lpf 94* och den äldre skollagen, betonar att ”undervisningen ska vila på vetenskaplig grund”.⁵¹⁹ I ämnesplanen för svenska

⁵¹⁵ Ibid. s. 133. Avsnittet finns i kapitel 7, ”Skriva steg för steg”.

⁵¹⁶ Noteras kan också att en definition av texters genre har infogats i den nya upplagan. Exempelvis presenteras ett utdrag ur Joyce Carol Oates 288 sidor långa ungdomsroman *Stor i käftan* som en novell. I den äldre upplagan anges inte vilken genre som Oates text kan föras till. Jfr *Bra Svenska 1*, s. 63 med *Bra Svenska B*, s. 267. Se även Joyce Carol Oates, *Stor i käftan*, Stockholm, 2003. Utdraget som återges i läroboken är hämtat från kapitel 8, s. 76–97.

⁵¹⁷ Gleerups hemsida. [2013-02-01]. *Bra Svenska 1* sägs vara anpassad till *Gy 2011*. Jfr även Dahl, 2015, s. 223. Dahl visar att generereselement blivit mer frekventa i *Svenska timmar* från 2012, som är reviderad för *Gy 2011*.

⁵¹⁸ Även ordet *genre* förekommer betydligt oftare i ämnesplanen för svenska i *Gy 2011* än i ämnesplanen i svenska för *Lpf 94*, nio resp. två gånger.

⁵¹⁹ Jfr *Gy 2011*, kapitel 1, ”Skolans värdegrund”, under rubriken ”Grundläggande värden”, s. 5 med *Lpf 94*, kapitel 1 ”Skolans värdegrund och uppgifter”, under rubriken ”1.1 Grundläggande värden”, s. 3. Jfr även den yngre *Skollag (2010:800)*. <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1> [2015-02-08]. med den äldre *Skollag (1985:1100)*. <[183](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-</p></div><div data-bbox=)

i *Gy 2011* uttrycks detta till exempel genom krav på att skriva texter av vetenskaplig karaktär, vilket kan vara en anledning till den ökade betoningen av begrepp.⁵²⁰

Intressant är också att det är möjligt att göra tolkningen att de två olika läroplanerna signalerar olika syn på *hur* begrepp ska behandlas i undervisningen. I beskrivningen av svenskämnet syfte i *Lpf 94* signaleras intentionen att elever ska lära sig begrepp *i samband med* att de läser och skriver:

Genom språket sker kommunikation med andra och genom läsning och eget skrivande tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera.⁵²¹

Gy 2011 ger uttryck för ett annat synsätt. Ordet begrepp lyfts inte fram i ämnesplanens syftesbeskrivning, som bland annat innehåller intentioner om vilka kunskaper elever ska ges möjlighet att utveckla.⁵²² När det gäller kursen Svenska 1, som den reviderade *Bra Svenska 1* sägs täcka, tas begrepp istället upp under kursens centrala innehåll, det vill säga *vad* som ska behandlas i undervisningen:

Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.⁵²³

Här signaleras snarare att undervisningen ska *starta i att studera begrepp*, vilket förstärks av att begrepp i övrigt endast tas upp i de kunskapskrav som anges för betygen A och C i kursen Svenska 1: ”Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp.”⁵²⁴ Med andra ord lägger den nya ämnesplanen i *Gy 2011* stor vikt vid begreppsinsläring.

Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/?bet=1985:1100#K1 > [2015-02-08]. I den yngre skollagen, kapitel 1, § 5, tas det upp att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund. Motsvarande skrivning finns inte i den äldre skollagen.

⁵²⁰ *Gy 2011*, s. 176. Jfr Anne Palmér, ”Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk”. I: Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Stockholm, 2011, s. 143–145.

⁵²¹ *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Ämnets syfte”.

⁵²² Jfr Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner.

⁵²³ *Gy 2011*, s. 162.

⁵²⁴ *Gy 2011*, s. 164–165.

Gunilla Molloy finner en liknande tendens i de nya kursplanerna för grundskolan. Hon talar om ”en begrepps jakt” och menar att det finns en risk att ”litteraturläsningen i klassrummet framöver kommer att börja med jakten på budskapet, motivet och temat istället för att börja i det mer öppna samtal som utgår från att ’budskapet i en berättelse är vad berättelsen säger mig som läsare’ för att sedan gå över i en begreppsdiskussion.”⁵²⁵ Med andra ord ges de litteraturvetenskapliga genrerna en mer underordnad roll. Graeske finner att detta avspeglas i nya läroböcker i svenska för gymnasiet.⁵²⁶

Graeske fokuserar på fiktioner och avser då till exempel skönlitteratur och dramatik. Hon undersöker läroböcker i svenska för gymnasiet som är nyproducerade för *Gy 2011*. I studien ingår läroböcker för yrkes- och studieinriktade program. Enligt Graeske tas fiktioner upp i mycket liten omfattning, allra minst i läroböcker för yrkesinriktade program. Att nyproducerade läroböcker för *Gy 2011* generellt verkar ägna liten uppmärksamhet åt texter av skönlitterär karaktär pekar på att det finns en konsensus inom förlagsbranschen om hur den nya läro- och kursplanen ska tolkas vad gäller litteraturläsning och att programinriktning fortfarande påverkar hur och i vilken omfattning skönlitterära texter uppmärksammas. Det rimmar illa med Skolverkets kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*. Under rubriken ”Litteraturstudiets upplägg” understryks en skillnad mot tidigare läroplan: ”Litteraturläsningen i svenska 1 är mer betonad än i motsvarande kursplan 2000.”⁵²⁷ Att just kursen Svenska 1 lyfts fram motiveras med att *Gy 2011* innebär att många elever bara läser en kurs i svenska.

Det är möjligt att göra relevanta jämförelser mellan Graeskes och min undersökning då vi utgår från liknande beräkningsgrunder.⁵²⁸ En lärobok för yrkesinriktade program i Graeskes studie är *Insikter i svenska 1*. I den ägnas 24 procent av lärobokens totala antal sidor åt

⁵²⁵ Gunilla Molloy, ”Where is the money?”. I: Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Svensk lärarförening, 2011, s. 23.

⁵²⁶ Graeske, 2013c och Graeske, 2013d, s. 33.

⁵²⁷ Skolverket. Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken ”Jämförelse med kursplan 2000”.

⁵²⁸ Graeske gör kvantitativa beräkningar av antal texter och beräknar också vilket utrymme som fiktioner med uppgifter får. I mejl, 2014-01-09, har Graeske bekräftat hon gör som jag, d.v.s. inkluderar författarpresentationer, bilder och uppgifter och räknar bort förord, innehållsförteckning och register. En skillnad är att Graeske utgår från hel- och halvsidor och att jag utgår från tiondelar.

texter som Graeske benämner fiktioner och som kan jämföras med de texter jag kallar skönlitterära.⁵²⁹ Det är mindre än i *Bra Svenska 1* där motsvarande siffra är 38 procent.⁵³⁰ Det är för övrigt mer än i *Fixa genren*, en lärobok för studieinriktade program, som också ingår i Graeskes studie. Skillnaden som kan urskiljas mellan Graeskes och mitt material är intressant eftersom den tyder på att den lärobok jag undersöker skiljer sig från andra läroböcker som reviderats eller nyproducerats för *Gy 2011*.

Insikter i svenska 1 i Graeskes studie och *Bra Svenska 1* i min studie är utgivna på samma förlag, Gleerups. Båda benämns allt-i-ettböcker och sägs täcka en hel kurs.⁵³¹ Att ett förlag satsar på både nyutgivning och revidering av äldre upplagor som sägs vara speciellt anpassade för yrkesinriktade program tyder för övrigt på att det finns en marknad för dem.

De två läroböckerna har också samma redaktör, Jessica Jonsson. De har dock skrivits av olika läromedelsförfattare: Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin står bakom *Bra Svenska 1* och Fredrik Harstad och Iben Tanggaard är författare till *Insikter i svenska 1*.⁵³² Hedencrona och Smed-Gerdin är, sedan 1990-talet, väletablerade inom läromedelsbranschen. Förutom läromedel i svenska har de till exempel också gjort läromedel i engelska.⁵³³ De är födda på 1940- och 1950-talen.⁵³⁴ De två andra är födda på 1970-talet och är sålunda betydligt yngre.⁵³⁵ *Insikter i svenska* är det första läromedlet, som Tanggaard är delaktig i. Harstad har framförallt varit aktiv från 2010-

⁵²⁹ Graeske, 2013c, s. 52. Här inkluderar Graeske både texter och de uppgifter som finns till dessa. 66 sidor av lärobokens totalt 233 sidor ägnas åt fiktioner. Den har således samma omfång som *Bra Svenska 1*, läroboken som jag undersöker, vilken består av 232 sidor.

⁵³⁰ Av lärobokens totalt 232 sidor ägnas 87,3 sidor åt främst roman- och novellutdrag med uppgifter. Lyrik, dramatik och film uppmärksammas också, men i mindre omfattning.

⁵³¹ Fredrik Harstad och Iben Tanggaard, *Insikter i svenska 1*, Malmö, 2011. Att *Insikter i svenska 1* är en, vad förlaget benämner, allt-i-ett-bok och täcker en hel kurs. Detta uttrycks både i förordet och i baksidestexten.

⁵³² Ibid. & *Bra Svenska 1*.

⁵³³ Libris – Nationella bibliotekssystem. En sökning på Eva Hedencrona ger 205 träffar. Karin Smed-Gerdin får 189 träffar. Det rör sig främst av titlar på läromedel. Några finns i flera upplagor. Libris.

<<http://libris.kb.se/hitlist?q=eva+hedencrona&f=simp&spell=true&hist=true&p=1>>

<<http://libris.kb.se/hitlist?f=simp&q=Karin+smed-gerdin&r=&m=10&s=r&t=v&d=libris&p=18>> [2014-01-28].

⁵³⁴ Hedencrona är född 1957 och Smed-Gerdins är född 1948. Libris. <<http://libris.kb.se/bib/12505544>> [2014-01-28].

⁵³⁵ Harstad och Tanggaard är födda 1975 respektive 1978. Libris. <<http://libris.kb.se/bib/12087520>> [2014-01-28].

talet och framåt och har medverkat i flera av Gleerups utgivningar.⁵³⁶ Gemensamt för de fyra är att de har en lärarbakgrund.

Att de två läroböckerna skiljer sig åt vad gäller utrymme som tilldelas fiktioner/skönlitterära texter tyder på att läromedelsförfattare har en frihet att påverka läromedlets utformning.⁵³⁷ Deras tidigare erfarenheter och deras bakgrund som lärare kan bidra till att de har delvis olika idéer om varför svenskundervisning för olika elevgrupper ska ha ett visst innehåll och hur det ska organiseras. Möjligen tolkar de skolans styrdokument på olika sätt och lägger därför olika vikt vid svenskämnets centrala innehåll och hur det ska sättas in i ämnesplanens hela sammanhang.⁵³⁸ En anledning till att skönlitterära texter uppmärksammas i olika utsträckning kan alltså vara att läroböckerna är skrivna av olika personer.

Ett annat skäl till skillnaden kan vara att *Bra Svenska 1* är en reviderad upplaga av en äldre lärobok, som producerats under en tidigare gällande läroplan, *Lpf 94*. Som visats ovan har revideringen inneburit små förändringar när det gäller texturvalet. Endast två texter är helt nya och skönlitteratur får ungefär samma utrymme som i den äldre *Bra Svenska A*. Därför är det möjligt att en bakomliggande tolkning av den äldre läroplanen dröjer sig kvar i läroboken. Samtidigt kan tillägg om den skönlitterära genren och andra begrepp tolkas som en anpassning till det vetenskapliga perspektiv som förmedlas i *Gy 2011*. Detta kommer dock främst till uttryck genom att modelläsa förväntas tillägna sig litterära begrepp genom att studera dem isolerat från ett sammanhang, det vill säga i samband med litteraturläsning. Det svenskämne som läroboken ger uttryck för har på så sätt gemensamma drag med det ämne L-G Malmgren benämner svenska som ett färdighetsämne och som präglas av formell färdig-

⁵³⁶ En sökning på Fredrik Harstad ger 39 träffar. Iben Tanggaard ger 8 träffar då hon står som medförfattare till flera böcker i samma serie, som också ges ut i digital form. Libris. <<http://libris.kb.se/hitlist?f=simp&q=fredrik+harstad&r=&m=10&s=r&t=v&d=libris&p=1>> [2014-01-28]. På Gleerups hemsida listas ”produkter” som Harstad medverkar i. Förutom *Insikter i svenska*, utgörs de av läromedel i samhällskunskap för gymnasiet och läromedel i Sfi (svenska för invandrare). Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/forfattare/detalj?id=57689>> [2014-01-28].

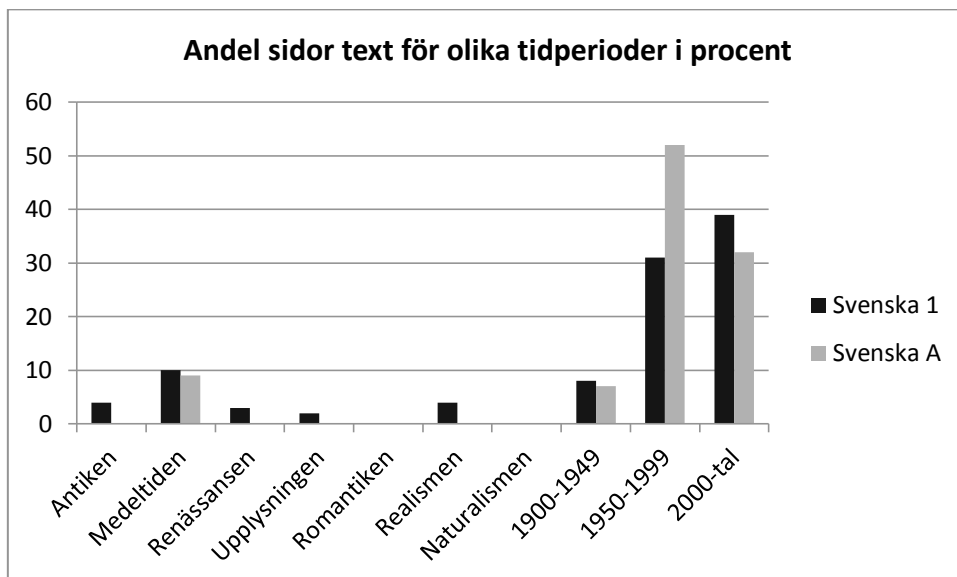
⁵³⁷ Detta bekräftas också i en studie där intervjuer görs med läromedelsförfattare och andra nyckelpersoner inom olika läromedelsförlag. Graeske 2013b, s. 269. Se även Graeske, 2013a, s. 63.

⁵³⁸ Jfr Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i *Gy 2011*, under rubriken ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”. Skolverket betonar att de olika delarna i ämnesplanen hänger ihop. Därför ska således, centralt innehåll, mål och kunskapskrav betraktas som en helhet, vilket också ger möjlighet till t.ex. olika tolkningar av hur stor del av en kurs som ska ägnas litteraturundervisning.

hetsträning, det vill säga enskild träning av språkliga färdigheter och i vilket litteratur och litteraturläsning får en mer underordnad roll.

Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv

Som visats ovan får texter tillkomna under de senaste 100 åren en framträdande plats i de äldre upplagorna, framförallt i *Bra Svenska A*, där texter från 1900- och 2000-talet dominerar och fyller 91 procent av texturvalets utrymme.⁵³⁹ I den nya upplagan, *Bra Svenska 1*, är motsvarande siffra något lägre, 78 procent. Samtidigt sker en förskjutning mot 2000-talets texter, som får ta större plats, vilket *Figur 2* nedan visar:



Figur 2. Litteraturhistoriskt urval.

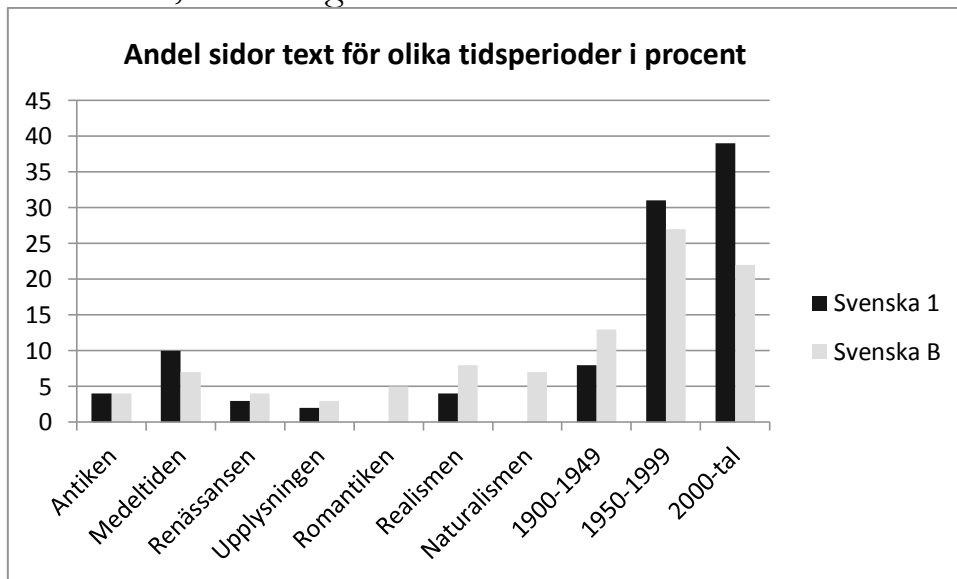
Jämfört med *Bra Svenska A* ökar andelen sidor med 2000-talstexter från 32 procent till 39 procent i den reviderade boken. De är exempelvis skrivna av Jonas Gardell, Tony Parsons, Magdalena Högberg och Tina Nordström.

Med undantag av ett utdrag ur *Tusen och en natt*, tagen från *Bra Svenska A*, är äldre kanoniserade texter, från antiken fram till naturalismen, hämtade från *Bra Svenska B*.⁵⁴⁰ Det redan begränsade littera-

⁵³⁹ Se ovan, kapitel 2, under rubriken ”Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv”.

⁵⁴⁰ Den indelning i epoker och tidsintervall som är utgångspunkten här utgår delvis från läromedlets egna litteraturhistoriska översikt, som finns i *Bra Svenska B*, s. 166–171. Detta gäller även *Figur 3* nedan. Se även kapitel 2 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv”.

turhistoriska utbudet har dock urholkats ytterligare i den reviderade läroboken, vilket *Figur 3* nedan illustrerar:



Figur 3. Litteraturhistoriskt urval.

Med undantag av några meningar i en kortfattad litteraturhistorisk översikt, som kommer från *Bra Svenska B*, presenterar den nya *Bra Svenska 1* ingenting från romantiken och naturalismen.⁵⁴¹ Av översiktens sex sidor återkommer två i den reviderade läroboken.⁵⁴² Många kanoniserade texter och författare har också valts bort. Som exempel kan nämnas att texter av Aisopos, Søren Kirkegaard, Rabindranath Tagore, Giovanni Boccaccio, Molière, Pär Lagerkvist, Heinrich Heine, William Wordsworth, Erik Johan Stagnelius, Mary Shelley, Sapfo, William Butler Yeats, Edith Södergran, Bo Bergman, Émile Zola, Fjodor Dostojevskij, August Strindberg, och Vladimir Majakovskij inte återkommer i den reviderade upplagan av *Bra Svenska*. Den litteratursyn som den nya *Bra Svenska 1* ger uttryck för värderar samtidens litteratur högre än äldre kanoniserade texter, vilket tyder på en bakomliggande ämnessyn som lägger liten vikt vid att förmedla ett kulturarv.

Förlaget bakom *Bra Svenska 1* ger även ut läroböcker för studieinriktade program. Läromedlet *Svenska Timmar* är ett exempel. Det har

⁵⁴¹ Realismen representeras här av ett utdrag ur Jules Vernes *Jorden runt på 80 dagar*.

⁵⁴² Av den litteraturhistoriska översikten finns två av sex sidor i *Bra Svenska 1*, s. 110–111. Två olikheter finns jämfört med motsvarande sidor i *Bra Svenska B*: Tidsepoken *Svensket 90-tal* har ändrats till *Svensket 1890-tal* (vilket gör den litterära termen *nittiotalisterna* svårare att härleda) och kapitelhänvisningar för tidsepokerna återkommer inte.

också reviderats inför *Gy 2011*. På förlagets hemsida lanseras det också som ett heltäckande läromedel:

Svenska Timmar-serien är kursböcker för svenska under Gy2011. Den tredje upplagan av **Svenska Timmar litteraturen** är anpassad till ämnesplanerna under Gy2011. Tillsammans med **Svenska Timmar språket** och **Svenska Timmar antologin** täcker den in hela gymnasiekursen i svenska, kurs 1, 2 och 3. Boken är tänkt för studieförberedande program.

Svante Skoglund presenterar litteraturhistorien med humor och tydlighet, från antiken till modernismen. De stora klassikerna tas upp, med gott om anekdoter och detaljer som gör att historien kommer närmare. I Svenska Timmar litteraturen är det uppenbart att de klassiska författarna är människor och att texterna har något att säga även idag. Det är gediget, intressant och levande.

Svenska Timmar litteraturen passar dig som:

- vill ha en kronologisk, gedigen genomgång av litteraturhistorien
- vill läsa om texter och författare i ett mänskligt och personligt sammanhang
- går eller undervisar på ett studieförberedande program⁵⁴³

Läromedlet är organiserat utifrån principen att olika böcker tar upp ett språkligt eller ett litterärt innehåll. En skillnad jämfört med *Bra Svenska*, som sägs täcka en kurs i svenska är att serien *Svenska Timmar* sägs täcka tre kurser: Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. En annan skillnad är att förlaget ger uttryck för att *Svenska Timmar* och *Bra Svenska* förmedlar olika syn på litteraturens plats i svenskämnet. *Bra Svenska 1* presenteras i kortare ordalag:

Bra Svenska är sedan tidigare ett välkänt varumärke för gymnasieelever på yrkesprogrammen. De tidigare Bra Svenska A och Bra Svenska B är omarbetade och sammanslagna till Bra Svenska 1. Boken är reviderad för att stämma överens med Gy 2011.

Här finns faktaavsnitt varvade med många skönlitterära textutdrag. Kopplingen till yrkeslivet finns genom hela boken i uppgifter och urvalet av texter. Ett avsnitt heter Resurssidor. Det är ett handboksav-

⁵⁴³ Glerups hemsida. <http://www.glerups.se/gy-vux-svenska/40673374-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-03-11].

snitt med tydliga råd och fakta som är bra att ha till hands när man arbetar med de övriga kapitlen i boken.⁵⁴⁴

Här talas det inte om litteraturens potentiella värde eller varför den ska läsas. I presentationen legitimeras skönlitterära texter med att de anknyter till yrkeslivet och att innehållet i läroboken är till för att *arbeta* med. I kontrast till presentationen av *Svenska Timmar* lyfts inte litteraturen fram som ett viktigt inslag. I reklamen för *Svenska Timmar* presenteras litteraturen, det vill säga den klassiska litteraturen, som ett värdefullt medel att föra historien närmare och som något angeläget för samtiden. Implicit förmedlas att det finns något att lära av och om litteratur. På så sätt legitimeras litteratur utifrån flera perspektiv: Varför den ska läsas och hur.

Innehållsförteckningarna i *Svenska Timmar litteraturen* och *Svenska Timmar antologin* bekräftar också att det uteslutande är texter av kanoniserade författare som presenteras i kronologisk ordning från antiken till och med, vad som i läroböckerna kallas, ”Från Almqvist till arbetarlitteraturen”. Under den senare rubriken uppmärksammas Carl Jonas Love Almqvist, August Strindberg, Gustaf Fröding, Verner von Heidenstam, Erik Axel Karlfeldt, Selma Lagerlöf, Hjalmar Söderberg, Elin Wägner, Agnes von Krusenstjerna, Karin Boye, Ivar Lo-Johansson, Moa Martinson och Vilhelm Moberg. I motsats till *Bra Svenska 1* finns inga texter från 2000-talet.⁵⁴⁵ Till skillnad från *Bra Svenska*, som är tematiskt upplagd, har alltså *Svenska timmar* ett kronologiskt upplägg. Förlagets presentation av *Bra Svenska* respektive *Svenska timmar* och deras upplägg indikerar att de förmedlar olika litteratursyner och i förlängningen skilda uppfattningar om svenskämnet innehåll och upplägg. Dahls studie av läromedel i litteratur för gymnasieskolans studieinriktade program bekräftar också att det går att tala om ett mönster i kronologiskt respektive tematiskt indelade läroböcker. Han finner att ett kronologiskt upplägg tenderar att representera ett svenskämne som förmedlar en litteratursyn med rötterna i ett litteraturhistoriskt bildningsämne och att tematik står för en läsarorienterad litteratursyn som fokuserar på samtida litteratur.⁵⁴⁶

⁵⁴⁴ Glerups hemsida. <http://www.glerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-03-11].

⁵⁴⁵ Skoglund, 2012a, innehållsförteckning. Svante Skoglund *Svenska Timmar: litteraturen*, innehållsförteckning, 2012b.

⁵⁴⁶ Dahl, 2015. Se t.ex. s. 260–262.

Enligt ämnesplanen för svenska i *Gy 2011* är syftet med svenskämnet bland annat att ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om ”centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap” och ”förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider”.⁵⁴⁷ Skönlitteraturen uppmärksammas för övrigt också under läroplanens övergripande mål och riktlinjer, det vill säga där det anges vilka kunskaper, normer och värden som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar utbildningen. Ett mål är att kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje”.⁵⁴⁸ Ett annat mål är att ha ”kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet”.⁵⁴⁹

I kursplanen för Svenska 1, som den reviderade *Bra Svenska 1* sägs täcka, tas också skönlitteratur från olika tider upp som ett centralt obligatoriskt innehåll.⁵⁵⁰ Med tanke på lärobokens ensidiga inriktning på yngre litteratur blir dock möjligheterna att, med hjälp av enbart läroboken, få ta del av litteratur från olika tider ytterst begränsade. Närmare bestämt utgörs lärobokens litteraturhistoriska urval från antiken fram till början av 1900-talet av sex korta utdrag: ett ur *Tusen och en natt*, ett ur *Odysseen*, ett ur *Havamal*, ett ur *Robinson Crusoe*, ett ur *Jorden runt på 80 dagar* och ett ur *Romeo och Julia*. I läroboken konstrueras en modellläsare som inte har några krav på sig att fördjupa sig i kanoniserade texter och ta del av ett litterärt kulturarv.

I samband med revideringen har flera kanoniserade texter beskurits och tillförts nya rubriker. Ett exempel är ett utdrag ur *Odysseen*, som i den äldre *Bra Svenska B* har rubriken ”Sirenerna, Skylla och Karybdis” och som i den reviderade *Bra Svenska 1* presenteras som ”Odysseus och sirenerna”.⁵⁵¹ I den nya läroboken är också endast mittenpartiet av en inledande textpresentation med och utdraget är nedkortat med drygt en halv sida. Ett annat exempel är ett fyra sidor långt avsnitt ur *Robinson Crusoe*, som i den äldre heter ”Min fästning” och som i den reviderade läroboken saknar de sista tre sidorna och

⁵⁴⁷ *Gy 2011*, s. 161.

⁵⁴⁸ *Ibid.* s. 9.

⁵⁴⁹ *Ibid.* s. 10.

⁵⁵⁰ *Ibid.* s. 162.

⁵⁵¹ *Bra Svenska B*, s. 26–29. *Bra Svenska 1*, s. 47–49.

återkommer med titeln ”ur Robinson Crusoe”.⁵⁵² Detta ger en antydning om att det tidigare, redan ringa, litteraturhistoriska inslaget i de äldre upplagorna har urholkats ytterligare i den reviderade läroboken. Att redan korta utdrag blivit ännu kortare i den nya *Bra Svenska 1* ger också en indikation på att kraven på modelläsaren som litteraturläsare är lägre i den reviderade läroboken jämfört med de två äldre upplagornas modelläsare.

I den nya *Bra Svenska 1* introduceras alla texter som ingår i det litteraturhistoriska urvalet från antiken fram till början av 1900-talet. Drygt hälften av texturvalets texter får en kort introduktion av text och/eller författare.⁵⁵³ I en faktisk skolsituation kan dessa förmodligen bidra till att ge en viss förförståelse för texten. Fokus ligger på författare och på händelseförlopp.

Det förekommer också att författarens samtid, textens förhållande till andra texter, intertextualitet, och att språkliga aspekter berörs. Exempelvis berörs, i en presentation av ett utdrag ur *Romeo och Julia*, att val av språk påverkar texten: ”För att kunna tillfredsställa olika intressen och smakriktningar och för att hålla publikens intresse vid liv fick Shakespeare variera både språk och handling.”⁵⁵⁴ Läroboken lyfter dock inte fram hur Shakespeare använde språket och i övrigt uppmärksammas inte språk och stil i introduktionerna till lärobokens litteraturhistoriska urval.

Tilläggas kan också att den nya upplagan av *Bra Svenska* innehåller faktatexter om antiken, medeltiden och upplysningen. Dessa kommer från en äldre upplaga och i samband med revideringen har vissa förändringar gjorts i texterna.⁵⁵⁵ Ett representativt exempel på hur de har omarbetats är en knappt sida lång faktatext om antiken, som i den äldre upplagan har rubriken ”Texten i sitt sammanhang – antiken”, och som i den reviderade *Bra Svenska 1* har rubriken, ”Antika

⁵⁵² *Bra Svenska B*, s. 122–125. *Bra Svenska 1*, s. 56–57. Se även Bilaga 5 där ändringar i den nya *Bra Svenska 1* redovisas. När det gäller nya rubriker har ytterligare fem texter fått nya rubriker i *Bra Svenska 1*: ”Havamal-medeltida ideal”, ”ur Romeo och Julia”, ”Bygg en bod”, ”Vid spisen med Tina” och ”ur Mannen och pojken”. Den senare texten har också beskrivits kraftigt i den reviderade *läroboken*. En inledande sida och en text- och författarpresentation i *Bra Svenska B* finns inte med i den reviderade *Bra Svenska 1*.

⁵⁵³ Bilaga 18. Textpresentationer och/eller författarpresentationer inleder 22 av lärobokens 41 texter. De är ofta kortfattade och utgörs av en eller ett par meningar. I mina beräkningar av antal textsidor, som en text upptar låter jag, som tidigare sagts, eventuella författar- och textpresentationer ingå.

⁵⁵⁴ *Bra Svenska 1*, s. 103.

⁵⁵⁵ Texter om litterära epoker är hämtade från den äldre *Bra Svenska B*.

Grekland”. I den nya upplagan har en mellanrubrik infogats, ”Kulturarvet”. Det första stycket har delats in i två och under mellanrubriken har texten delats in i fler stycken. Nytt är också att termerna epik, dramatik och lyrik framhävs genom fetmarkeringar. Den enda ytterligare skillnaden i texten om antiken finns i en sidhänvisning till var läroboken tar upp mer om dramatik och lyrik. I den nya upplagan tas inte lyrik upp. Skillnaden mellan den äldre och nya upplagans text om antiken är således liten. Innehållet är detsamma och omarbetningen har främst resulterat i en annan grafisk formgivning. Min tolkning är att texten om antiken i den nya *Bra Svenska 1* är mer läsbar.⁵⁵⁶ Texten präglas dock fortfarande av informationstäthet, det vill säga att en rad olika fakta presenteras utan att sammankopplas eller behandlas mer utförligt, som i följande parti:

Många dikter, myter och skådespel finns bevarade från denna tid [antiken], och det är från grekerna vi har ärvt vår indelning av litteraturen i **epik** (berättelser), **dramatik** (skådespel) och **lyrik** (verskonst).

Mer om dramatik kan du läsa på sidorna [sic] 101.

Det är inte bara inom litteraturen som grekerna lämnat bidrag till eftervärlden. De var också framstående inom till exempel konst, arkitektur, filosofi, medicin och matematik.⁵⁵⁷

Innehållsmässigt blir texten om antiken kompakt och svårtillgänglig.⁵⁵⁸ De korta och fragmentariskt presenterade uppgifterna om äldre litteratur, som den omarbetade *Bra Svenska 1* tar upp, och det begränsade litteraturhistoriska urvalet förutsätter en modelläsare som inte behöver reflektera över språk, stil eller att läsa texter utifrån ett litteraturhistoriskt perspektiv. Modelläsaren förutsätts främst läsa något *om* den kanoniserade litteraturen – inte lära sig något *av*

⁵⁵⁶ En texts läsbarhet handlar om dess *läsighet* och bestäms främst av grafiska faktorer. Begreppet läsighet ska inte sammanblandas med begreppen *lättlästhet* och *läsbarhet*, som bl.a. hänger samman med en texts meningsbyggnad, textbindning och ordförråd. Whitling & Kågerman Hansén, 2011, s. 103. Se även Monica Reichenberg & Ingvar Lundberg, ”Varför behövs lättlästa böcker?”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011, s. 320–327.

⁵⁵⁷ *Bra Svenska 1*, s. 50–51. Samma text finns i den äldre *Bra Svenska B*, s. 30. Informationstäthet är ett begrepp som är svårdefinierat och kan mätas på olika sätt. Ett sätt är t.ex. att mäta graden av nominal stil, d.v.s. skriftspråkliga drag genom att addera antalet substantiv, particip och prepositioner och dividera det med antalet verb, adverb och pronomen. Se Carin Sandqvist, ”Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker”. I: Siv Strömquist (red.), *Läroboksspråk*, Uppsala, 1999, s. 158–159.

⁵⁵⁸ En kontroll av textens lixvärde (C. H. Björnssons läsbarhetsformel från 1968) kan ge indikation på läsbarhet. Lixvärdet är summan av andelen långa ord och den genomsnittliga meningslängden. Lixvärdet på texten om antiken hamnar på 50, vilket innebär att den klassificeras som medelsvår motsvarande en normal tidningstext.

den. Lärobokens fragmentariska framställning av litteraturens historia möjliggör inte det.

Texturval ur ett globalt perspektiv

Det här avsnittet handlar om vilken position läroboken för *Gy 2011* intar i förhållande samhället och världen. Här redovisas vilka olika geografiska områden, nationer, kulturer och etniciteter som blir representerade i texturvalet. Hur olika grupper blir representerade och vilka föreställningar om de Andra som läroboken förmedlar genom sitt texturval behandlas också.⁵⁵⁹ Vidare görs jämförelser med texturvalen i läromedlets äldre upplagor.

Likt de äldre upplagorna, för *Lpf 94*, får svenska texter ta ett stort utrymme i den reviderade *Bra Svenska 1*. Med svenska texter avses texter som ursprungligen har skrivits på svenska, till exempel ett utdrag ur Mikael Niemis *Näsblod under högmässan*, ett utdrag ur Fredrik Lindströms *Världens dåligaste språk*, texten ”Huddinge IF” av Theodor Kallifatides” och ett tal av Olof Palme, ”Hanoi julen 1972”.⁵⁶⁰ Av texturvalets 41 texter är 29 stycken svenska, det vill säga 71 procent. Jämfört med den äldre upplagan *Bra Svenska A* sjunker andelen svenska texter.⁵⁶¹ Skillnaden ger en signal om att modelläsa- ren i den reviderade läroboken förutsätts behöva en internationell utblick i högre grad än modelläsa- ren i den äldre.

Texterna i den nya *Bra Svenska* är tillkomna under 1900- och 2000-talen med ett tydligt fokus på 1980- och 2000-talet.⁵⁶² Den internationella utblicken är trots allt väl avgränsad: Övriga Norden och Europa representeras av fem strofer ur den medeltida isländska

⁵⁵⁹ De Andra syftar, som tidigare påpekats, på andra kulturkretsar, nationaliteter, etniciteter och gruppbildningar, som inte i första hand kopplas till det traditionellt svenska, och diskuteras närmare nedan i detta avsnitt.

⁵⁶⁰ *Bra Svenska 1*, s. 24–25, s. 141–143, s. 148–151, s. 188–189.

⁵⁶¹ Se Bilaga 3 och Bilaga 4. Den procentuella andelen sidor svensk text i den nya *Bra Svenska 1* är 57 %. Svenska texter dominerar således i texturvalet oavsett om beräkningen utgår från antalet sidor eller antalet texter. I den äldre *Bra Svenska A* är den procentuella andelen sidor och den procentuella andelen svenska texter högre, 78 % respektive 87 %. En anledning till detta är att den nya, men inte den äldre, läroboken innehåller ett litet litteraturhistoriskt urval, hämtat från *Bra Svenska B*, som för övrigt innehåller färre svenska texter och färre antal sidor svenska texter. Att det finns en diskrepans på ca tio procentenheter mellan beräkningar som utgår från antalet sidor och antalet texter beror på att det finns två icke-svenska texter som är betydligt längre än genomsnittet, 5, 6 resp. 7 sidor, men bara en längre svensk text på 6,1 sidor. Medeltalet för sidantal är 2,1.

⁵⁶² Se Bilaga 3 och Bilaga 4. Av de 29 texter som betecknas som svenska är 7 skrivna under 1980-talet och 13 under 2000-talet, vilket motsvarar 69 % av texturvalets texter.

Havamal, fyra engelska texter, två franska texter och en grekisk text. Därutöver presenterar läroboken fyra amerikanska texter och ett utdrag ur *Tusen och en natt*.⁵⁶³ Representationen av andra kulturgeografiska områden än det svenska, nordiska och europeiska är således begränsat och snävt. Ett icke-västerländskt perspektiv företräds av en enda text – utdraget ur den orientaliska sagosamlingen *Tusen och en natt*. Den modellläsare som skapas i läroboken läser således främst texter från ett västerländskt och framförallt svenskt kulturgeografiskt område.

Luis Ajagán-Lester betonar att skoltexter medverkar till att skapa en viss bild av andra kulturer och till att konstruera en viss förståelse för bland annat etnicitet.⁵⁶⁴ Han poängterar också att gränsdragningar mot andra folk, det vill säga motsättningen mellan vi och de Andra, har varit mycket viktigt för konstruktionen av kultur och den egna identiteten. En central aspekt har varit att det som står innanför respektive utanför det egna utrymmet har tolkats som normaliteten respektive brist på normaliteten.⁵⁶⁵ Följaktligen är möten med de Andra en förutsättning för identitetskapande. Min kvantitativa undersökning av vilka olika kulturgeografiska områden som blir representerade i den reviderade *Bra Svenska 1* pekar på att lärobokens utpräglade svenska och västerländska texturval erbjuder få möten med de Andra. Texturvalet förmedlar på så sätt det jag benämner en okritisk litteratursyn i vilken igenkänning betonas.

Att lärobokens texturval i huvudsak utgörs av svenska texter behöver inte utesluta att de kan förmedla olika sätt att leva och tänka om världen. Även texter ursprungligen författade på svenska kan exempelvis beröra globala perspektiv, ett mångkulturellt Sverige eller olika kulturkretsar, nationaliteter, etniciteter och gruppbildningar.⁵⁶⁶

⁵⁶³ Ibid.

⁵⁶⁴ Luis Ajagán-Lester, 2011, ”Kolonial mentalitet och etniska gränsdragningar i svenska skoltexter 1768–1959”. I: Marie Carlson, & Kerstin von Brömssen, (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, Lund, s. 256.

⁵⁶⁵ Ajagán-Lester, 2000, s. 12.

⁵⁶⁶ Som tidigare påpekats är begreppet mångkultur inte helt oproblematiskt. Kritik som ofta riktas mot begreppet, och sammansättningar med det, handlar bl.a. om att *mångkultur* befäster skillnader. Det finns även exempel på att frågor om mångkultur kan vara partipolitiskt omdebatterade då de är en del av politiska kampanjer. Jfr Mattlar, 2008, s. 44–45. Jag använder begreppet för att kunna diskutera hur det svenska samhällets etniska och kulturella mångfald, dess heterogenitet, kommer till uttryck i läromedlet.

I *Bra Svenska 1* finner jag dock endast en text som gör det.⁵⁶⁷ Den, för läroboken ovanligt långa texten heter ”Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande” och är skriven av Alexandra Pascalidou.⁵⁶⁸ I anslutning till den finns en kort presentation av henne och av textens handling:

NYA VÄRLDAR

Alexandra Pascalidou anlände till Sverige 1975, växte upp i Rinkeby och är idag programledare, författare och bloggare. Här berättar hon om sin uppväxt i förorten och mötet med en annan värld på Kungsholmen i Stockholms innerstad.⁵⁶⁹

Här ges informationen att texten handlar om Pascalidou och att hon inte är född i Sverige.

”Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande” handlar bland annat om kulturkrockar. Utifrån berättarjaget Alexandra Pascalidous perspektiv skildras hennes sökande efter en identitet under gymnasietiden.⁵⁷⁰ Den innehåller resonemang om vad det innebär att känna sig utanför, om olika strategier för att hantera utanförskap, om integration och om assimilation. I textens avslutande del beskrivs Sverige i metaforiska ordalag:

Under gymnasieåren såg jag Sverige som ett enda stort vitt pussel där jag var en liten svart pusselbit som inte riktigt passade in någonstans. Det fanns ett utrymme, det fanns en tom plats för mig i pusslet, men det gick ändå inte att trycka in mig där. Jag fick inte riktigt plats. Då ville alla klippa och fila lite på mig. Det var ju snällt. De ville ju att jag skulle vara med. Men varför filade man aldrig på resten av pusslet så att jag äntligen fick plats? Varför filade man alltid bara på mig?

Integration är att både klippa i pusslet och fila på pusselbiten så att alla får plats.

⁵⁶⁷ I övrigt presenterar läroboken ytterligare en text, ett 1,5 sida långt utdrag ur *Niemis Näsblod under bögmässan* med rubriken ”Och detta är Tornedalen”, som kan associeras till Sveriges nationella/etniska minoriteter som tornedalingar, samer, finnar eller sverigefinnar. Utdraget utgörs av en poetisk skildring av Tornedalen. Det framkommer dock inte ur vems perspektiv som bilden av Tornedalen ges eller att svenska minoriteter lever där.

⁵⁶⁸ *Bra Svenska 1*, s. 213–219. Utdraget är hämtat från *Bortom mammas gata* och är den näst längsta texten i läroboken, 6,1 sidor.

⁵⁶⁹ *Ibid.* s. 213.

⁵⁷⁰ Som tidigare påpekats använder jag termen *berättarjag* då det aldrig går att bortse från att en text, helt eller delvis, kan vara fiktiv.

Assimilation däremot är att bara klippa sönder den lilla, svarta pusselbiten och sen måla om den till vit.⁵⁷¹

Här tar berättarjaget avstånd från tanken att människor med annan bakgrund än den traditionellt svenska helt ska anpassa sig till det svenska sättet att leva och se på världen och förespråkar ett givande och tagande. Utifrån ett annat perspektiv än det traditionellt svenska lyfter således texten fram att Sverige präglas av mångfald. Här utmanas modellläsaren att tänka i ett vidare perspektiv.

”Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande” förmedlar en bild av hur livet i Sverige kan gestalta sig för en person med annan bakgrund än majoritetssamhället och är alltså den enda texten i *Bra Svenska 1* som uppmärksammar att Sverige är ett mångkulturellt land. Noteras kan också att den har en självbiografisk karaktär och att det är Pascalidou, en känd programledare och skribent med rötter i en grekisk kultur, som kommer till tals i texten. I texten finns också ett färgfotografi av författaren Pascalidou. Här är det möjligt att dra en parallell till de sex programanknytningsböckerna i *Blickpunktsserien*, som riktar sig till sex olika yrkesinriktade program och som är sammankopplade med *Bra Svenska*.

Även i *Blickpunktsböckerna* berörs ett mångkulturellt Sverige i ringa omfattning, vilket visas i kapitel 2.⁵⁷² Två av de få texter som ändå gör det är ”Jag springer för Rinkeby” av Martin Mutumba och ”Stammen” av Dilsa Demirbag-Sten i *Blickpunkt barn och fritid*. De har, som Pascalidous text, en självbiografisk karaktär. I dem är det berättarjagen Mutumba respektive Demirbag-Sten som för ordet. Även dessa texter inrymmer ett färgfotografi av textförfattarna Mutumba respektive Demirbag-Sten.

Gemensamt för Pascalidou, Mutumba och Demirbag-Sten är att de kan sägas representera, vad som kan kallas, de framgångsrika invandrarna och att de får framträda aktivt genom att föra ordet i texten.⁵⁷³ Med andra ord kommer de till tals. Detta kan jämföras med

⁵⁷¹ *Bra Svenska 1*, s. 219.

⁵⁷² Se kapitel 2 under avsnittet ”Texturval ur ett globalt perspektiv”.

⁵⁷³ Termen *invandrare* är problematisk då den har kommit att användas för att beteckna något icke-svenskt samtidigt som exempelvis inflyttade västeuropéer och nordamerikaner inte inkluderas i begreppet. På så sätt skapas en dikotomi mellan ett vagt svenskt/västerländskt *vi* och ett främmande *de Andra*. Jfr Mattlar 2008, s. 42–43. Jag använder termen *invandrare* när jag citerar läromedlets texter och när jag vill belysa att läromedlet ger uttryck för ett gränsdragande mellan ett svenskt/västerländskt *vi* och *de Andra* där olika kulturella och etniska perspektiv osynliggörs.

en text i *Blickpunkt omvårdnad*, som inte reviderades i samband med införandet av *Gy 2011*, men som alltså är kvar i utbudet under läsåret 2015/2016.⁵⁷⁴ Texten heter ”Hos doktorn” och handlar om en kvinna, Fatima, som uppsöker akuten.⁵⁷⁵ Även i denna text finns ett färgfotografi, men inte på textens författare, Seija Wellros och Gunnar Hellström. Fotografiet visar en människa som ligger i en sjuksäng. Det är inte möjligt att avgöra om det är en kvinna eller en man. Fokus ligger på personens fötter och ansiktet är dolt. Till skillnad från fotografierna på Pascalidou, Demirbag-Sten och Mutumba, som kan sägas rikta uppmärksamheten mot ett tydligt subjekt, är fotografiet i sin anonymitet snarare objektifierande. I texten framkommer det inte heller vilken etnisk eller kulturell bakgrund Fatima har, men däremot att hon inte behärskar det svenska språket:

Trots att Fatima och hennes man hade bott flera år i Sverige fanns det fortfarande en hel del som de hade svårt att uttrycka på det främmande språket. Fatima kunde så mycket svenska att hon klarade sitt arbete och andra vanliga ärenden ute på stan. Men ett läkarbesök var inte något vanligt ärende. Hur skulle hon kunna hitta ord för att övertyga doktorn om att hon verkligen hade förfärligt ont och att hon behövde hjälp genast?⁵⁷⁶

Fatima har alltså svårt att uttrycka sig på svenska och hon har ett arbete som inte kräver att det svenska språket behärskas. Till arbetet går hon trots att hon inte mår bra:

Vad hon än gjorde blev magvärken bara värre och värre. Hon släpade sig till arbetet och försökte göra åtminstone en del av det som man förväntade sig av henne. Hon släpade sig hem och försökte utföra åtminstone de allra nödvändigaste hushållssysslorna.⁵⁷⁷

Trots att Fatima är sjuk går hon till arbetet och dessutom utför hon ett arbete hemma också. Till slut tar hon sig dock till akuten där hon får lägga ”kraft i ord och gester”, hennes man också, för att förmedla att hon har ont i magen.⁵⁷⁸ Den läkare Fatima träffar tror att hon har magkatarr, som går över av sig själv ”bara man lägger om

⁵⁷⁴ Gleerups hemsida <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska>> [2016-01-28].

⁵⁷⁵ *Blickpunkt omvårdnad*, s. 83–85.

⁵⁷⁶ *Ibid.* s. 83.

⁵⁷⁷ *Ibid.*

⁵⁷⁸ *Ibid.*

livsstilen lite och drar ner på takten”.⁵⁷⁹ Detta verkar vara något som Fatima inte har möjlighet att göra och när hon kommer ut från mottagningen känner hon ”det nästan som om hon gick därifrån lika tomhänt som hon kommit”.⁵⁸⁰ I texten förmedlas således att Fatima är en utsatt och i vissa avseenden hjälplös person. Hon verkar vara en kvinna som har låg status i samhället.

Till skillnad från protagonisterna i texterna skrivna av Pascalidou, Demirbag-Sten och Mutumba, som för sin egen talan, är det den allvetande författaren som för ordet i berättelsen om Fatima. Det är alltså inte genom Fatimas ögon som händelserna skildras. Då det inte heller framkommer vilken etnisk eller kulturell bakgrund Fatima har så blir det sätt hon lever och ser på världen också osynliggjort.⁵⁸¹ Därmed synliggör inte texten om Fatima de Andra utifrån de Andras perspektiv.

Dagrun Skjelbred och Bente Aamotsbakken finner samma tendens i norska läroböcker. De hävdar att många etniska grupper inte synliggörs i läroböcker och att ett flerkulturellt perspektiv kräver något mer än bilder och namn som kan ge associationer till olika kulturer:

Men det flerkulturelle perspektivet er ikke godt nok ivaretatt selv om noen barn kalles Ali og Fatima i skolens læremidler. Flere av undersøkelsene peker på at viktige sider ved det livet som 'Ali' og 'Fatima' lever, ikke er synliggjort i læreverkene. Det er fremdeles langt på vei den tradisjonelle norske levemåten vi finner.⁵⁸²

Andra kulturer än den traditionellt norska presenteras således utifrån ett norskt perspektiv och utifrån en norsk odiskutabel norm. Samma förutsättningar finner jag i de läroböcker jag undersöker. Det kommer till uttryck genom att det främst är de hårt arbetande invandrarerna som har lyckats och assimilerat sig till det svenska samhället som synliggörs. Den modellläsare som konstrueras i läromedlet antas således möta de Andra i liten omfattning och utifrån en svensk norm, som inte ifrågasätts.

⁵⁷⁹ Ibid. s. 84–85.

⁵⁸⁰ Ibid. s. 85.

⁵⁸¹ Betonäs bör att det är möjligt att en allvetande författare kan synliggöra de Andra utifrån de Andras perspektiv.

⁵⁸² Skjelbred & Aamotsbakken, 2003. s. 46.

Texturval ur ett genusperspektiv

Ett genusperspektiv i det här avsnittet förbinds framförallt till de författare som blir representerade i det texturval, som den inför *Gy 2011* omarbetade, *Bra Svenska 1* presenterar. Fokus ligger på könsfördelning och på hur skrivande män och kvinnor framställs.⁵⁸³ Förhållandet mellan skrivande män och kvinnor, som handlar om social representation relateras också till en faktisk skolkontext. Vidare görs också jämförelser med läromedlets äldre upplagor.

Den redan totalt sett höga representationen av manliga författare i de äldre upplagornas texturval finns kvar i den nya reviderade *Bra Svenska 1*. Jämfört med den äldre *Bra Svenska A*, som i många avseenden påminner mest om den nya upplagan, ökar också representationen av manliga författare som bland annat företräds av Ernest Hemingway, Theodor Kallifatides, Stephen King, Mikael Niemi, William Shakespeare och Jules Verne.⁵⁸⁴ Den procentuella andelen textsidor skrivna av män är 63 procent, vilket är mer än dubbelt så mycket som andelen textsidor skrivna av kvinnor, 27 procent.⁵⁸⁵ Kvantitativt marginaliseras således kvinnliga författare och i samband med revideringen av läromedlet försvinner också många kvinnliga röster som Sara Lidman, Sapfo, Mary Shelley, Edith Södergran, Maria Wine och Sonja Åkesson. Med tanke på att läroboken lägger tonvikten på texter tillkomna under den andra halvan av 1900-talet fram till början av 2000-talet är det förvånande att texter skrivna av kvinnor får ett sådant litet utrymme.⁵⁸⁶ Det är sålunda möjligt att urskilja en modelläsare som läser litteratur, företrädesvis författad av män.

En jämförelse mellan könsfördelningen bland författare i lärobokens texturval och könsfördelningen i den faktiska gymnasieskolan visar att den ojämna fördelningen inte avspeglas bland elever på yr-

⁵⁸³ Som redan poängterats ovan är genusforskning ett synnerligen brett område och det finns olika uppfattningar om hur termerna genus och kön ska definieras. Exempelvis talas det om kön, men inte om genus i *Lpf 94*. Syftet med att anlägga ett genusperspektiv i den här avhandlingen är, som också sagts ovan, inte att genomföra en djupare genusinriktad analys av läroböcker. Se kapitel 2 under avsnittet ”Texturval ur ett genusperspektiv”. Vidare kan noteras att begreppet genus används i *Gy 2011* utan att det preciseras (s. 49).

⁵⁸⁴ Bilaga 4. I texturvalet i den äldre *Bra Svenska A* är både den procentuella andelen författare och den procentuella andelen textsidor skrivna av män, 59 %.

⁵⁸⁵ Ibid. Därutöver är 10 % av textsidorna skrivna av okända författare. Fördelningen mellan skrivande män och kvinnor är ojämn oavsett om beräkningarna utgår från antal texter eller antal författare.

⁵⁸⁶ Jfr avsnittet ”Texturval ur ett litteraturhistoriskt perspektiv” i detta kapitel.

kesinriktade program, det vill säga de program som *Bra Svenska 1* sägs vara särskilt anpassad för. Exempelvis gick, under läsåret 2010/2011, ungefär 33 000 manliga och 29 000 kvinnliga elever i första årskursen på ett yrkesinriktade program. Med andra ord är den procentuella fördelningen mellan män och kvinnor ungefär lika, det vill säga 53 procent män och 47 procent kvinnor.⁵⁸⁷

I texturvalet i den nya upplagan *Bra Svenska 1* finns sammanlagt 13 skrivande kvinnor företrädda.⁵⁸⁸ De tidsavsnitt som de finns representerade i framkommer i tabell 5:

Tabell 5. *Bra Svenska 1* – Tidsavsnitt skrivande kvinnor finns representerade i

1909	1927	2000-tal
Selma Lagerlöf	Karin Boye	Evastina Törnqvist Joyce Carol Oates Magdalena Högberg Ingalill Holmberg Miriam Salzer-Mörling Sara Kadefors Catharina Grünbaum Johanna Sahlberg Alexandra Pascalidou Camilla von Otter Tina Nordström

Av tabellen ovan kan utläsas att de allra flesta kvinnorna företräder 2000-talet och att en internationell utblick är representerad av en författare, Oates. Det kan diskuteras om den nya upplagan av *Bra Svenska 1*, som av förlaget lanseras som en allt-i-ett-bok och som sägs omfatta innehållet i en hel kurs, kan ”stämna överens med *Gy 2011*”, som förlaget hävdar på sin hemsida.⁵⁸⁹ Enligt *Gy 2011* ska undervisningen i ämnet svenska bland annat ge eleverna förutsätt-

⁵⁸⁷ Statistiska centralbyrån. *Trender och prognoser 2011*. ><http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljerad-information/?Publ-ObjId=17406>> [2014-08-07]. Efter 2011 verkar dock den manliga dominansen öka något. Till läsåret 2014/2015 sökte totalt 39 520 elever ett yrkesinriktat program i första hand. Av dem var 23 612 män, d.v.s. 60 %. Se Skolverket, ”Skolor och elever i gymnasieskolan läsar 2014/15”, Tabell 2 A. Sökande till gymnasieskolan till läsåret 2014/15, efter kön. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/skolor-och-elever>> [2016-01-28].

⁵⁸⁸ Bilaga 3 och Bilaga 4. En text, ”Bygg en bod”, är skriven av en man och en kvinna. I mina beräkningar fördelas den jämt mellan antalet sidor och antalet texter skrivna av män respektive kvinnor. En annan text ”Konsumtionens roll för den personliga identiteten” är skriven av två kvinnor. Vid en beräkning som utgår från antalet författare räknas två kvinnor. Vid beräkning utifrån antalet sidor räknas en kvinna.

⁵⁸⁹ Gleerups hemsida. < http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-02-01].

ningar att utveckla: ”7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män”.⁵⁹⁰ I kursplanen för Svenska 1, som alltså läroboken sägs täcka, anges också ”Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer” som ett centralt innehåll i kursen.⁵⁹¹

Kvantitativt utestängs litteraturhistoriens skrivande kvinnor i *Bra Svenska 1* då Lagerlöf och Boye får utgöra de enda exemplen på kvinnliga författare i det litteraturhistoriska urvalet från antiken fram till början av 2000-talet. Studier som Graeske gjort pekar också på att en ojämn representation mellan manliga och kvinnliga författare verkar prägla gymnasieläroböcker för 2000-talets svenskämne.⁵⁹² Graeske finner att skrivande kvinnor marginaliseras kvantitativt, men också kvalitativt då deras skrivande skildras som avvikande, det vill säga att de bryter mot en manlig norm.⁵⁹³ På så sätt marginaliseras de både kvantitativt och kvalitativt. Min studie bekräftar att skrivande män och kvinnor skildras olika i läroböcker.

I de författar- och textpresentationer som inleder ungefär hälften av texturvalets texter finns en skillnad mellan hur män och kvinnor framställs. De visserligen ofta kortfattade presentationerna introducerar fem texter skrivna av kvinnor, elva texter skrivna av män och en text skriven av en man och en kvinna.⁵⁹⁴ Anmärkningsvärt är att i presentationer av kvinnliga skribenter betonas framförallt deras produktion. Manliga skribenters presentationer uppmärksammar även personliga egenskaper och hur författaren uttrycker sig genom språk och stil. Därtill kommer att män och deras texter oftare sätts i en samhällelig kontext. Ett exempel är framställningen av Göran Palm. Han presenteras som den som skrev dikten ”Mannen har ordet” på 1970-talet, en tid som beskrivs i termerna av att kvinnan ofta arbetade i hemmet och tog hand om barnen och att könsrollerna ofta var klart definierade, vilket Palm kritiserade. Palms grepp att ställa värdeladdade ord mot varandra lyfts också fram.⁵⁹⁵ Trots att

⁵⁹⁰ Gy 2011, s. 161.

⁵⁹¹ Ibid. s. 162.

⁵⁹² Graeske, 2013c, s. 52–53.

⁵⁹³ Ibid.

⁵⁹⁴ Bilaga 18.

⁵⁹⁵ *Bra Svenska 1*, s. 208.

skildringen av Palm och hans samtid är kortfattad säger den ändå något om hur Palm är som person och om den samhälleliga kontext i vilken hans dikt har tillkommit. Därmed förmedlas också att skönlitterära texter kan ge exempel på att världen kan betraktas ur olika perspektiv. Här förväntas modelläsaren relatera texten till ett historiskt sammanhang.

För övrigt kan noteras att det finns en omformulering i den text- och författarpresentation som finns till Palms dikt då formuleringen ”kvinnan arbetade i hemmet och tog hand om barnen” ersätter formuleringen ”kvinnan stannade hemma och tog hand om barnen” i den äldre upplagan.⁵⁹⁶ Detta kan tolkas som ett uttryck för en bakomliggande vilja att förmedla att kvinnor och män är jämställda och att arbete i hemmet bör ha samma status som vilket annat arbete som helst. En annan möjlig tolkning är att omformuleringen ska ses som en rättelse så att läroboken ska ligga i linje med skolans värdegrund. Både den tidigare *Lpf 94* och den senare *Gy 2011* betonar att skolan ska ”gestalta och förmedla” jämställdhet mellan kvinnor och män.⁵⁹⁷

Presentationen av Palm i den nya *Bra Svenska 1* ska jämföras med hur kvinnor presenteras, exempelvis den presentation som introducerar Oates. Den tar upp fakta om födelseår, antal publicerade verk, olika genrer hon skriver i, antal sidor i hennes *Blonde* och att den handlar om Marilyn Monroe.⁵⁹⁸ Trots att Oates också sägs vara en av USA:s mest framstående författare sägs ingenting om hennes språk eller litterära stil eller om hennes person och den samhälleliga kontext hon verkar i. På så sätt osynliggörs Oates till skillnad från Palm, vars person blir urskiljbar då något tas upp om hans personliga åsikter, hans litterära stil och hans samhälleliga kontext. Här framträder en modelläsare som har föga intresse för vem författaren Oates är, hur hennes litterära stil kan beskrivas eller den samhälleliga kontext hon verkar i.

Det tydligaste exemplet på hur skrivande kvinnor marginaliseras är en text i anslutning till Karin Boyes dikt ”I rörelse”:

⁵⁹⁶ Se *Bra Svenska 1*, s. 208 och *Bra Svenska B*, s. 265.

⁵⁹⁷ Se *Lpf 94*, s. 3 och *Gy 2011*, s. 5.

⁵⁹⁸ *Bra Svenska 1*, s. 63.

Plocka fram lust och motivation

Det viktigaste av allt är nog att känna en törst, en motivation, en längtan efter att göra något roligt eller att lära sig något nytt. Att vilja ta för sig av det som livet har att erbjuda. Ibland får man leta efter, och kanske medvetet försöka locka fram, viljan och lusten.

Jan Scherman – en svensk journalist – fick en gång en dikt i sin hand och han skriver om den på följande vis:

’Jag fick den här dikten av en nära vän, som haft den på ett skrynkligt papper i sin plånbok. Måhända en livets ledsagare.

– Och så fick jag ännu en ny livskamrat, det vill säga dikten.’

Vad var det för dikt han hade fått i sin hand? Jo, en dikt som svenska fotbollsspelare och hängivna supportrar flera gånger fått höra i ett antal VM-sammanhang. En dikt av Karin Boye där hon beskriver glädjen över att ständigt utvecklas och förändras, ha möjligheter att gå framåt och ta vara på det livet erbjuder.⁵⁹⁹

Presentationen fokuserar på annat än författaren och dikten. Det är Jan Scherman och svenska fotbollsspelare som blir det väsentliga. Författaren Boye uppmärksammas närmast i förbigående. Det är således inte Boye eller diktens egenskaper som styr urvalet utan snarare att en dikt förekommer i fotbollssammanhang. Detta ger intryck av att dikten inte är vald för sin egen skull. I läroboken framkommer det inte heller var och under vilken tid Boye var verksam. Vidare presenteras en färdig tolkning av vad ”I rörelse” handlar om, vilket förmedlar en kunskapssyn som betraktar kunskap som något redan givet och i förväg bestämt. Här går det att urskilja en modelläsare som inte förväntas göra självständiga tolkningar av det lästa.

I lärobokens färdiga tolkning utsluts att Boyes dikt fick en speciell innebörd för många unga, att den kom att tolkas som ett personligt uttalande, med politiska undertoner för en ny samhällssyn och livshållning. Introduktionen av författare och text blir på så sätt kontext- och historielös samtidigt som både Boye och hennes verk marginaliseras. Modelläsaren i *Bra Svenska 1* behöver således inte reflektera över samband mellan författare, text och kontext när det är fråga om skrivande kvinnor. Modelläsaren förväntas inte heller ha ambitionen att se litteraturens betydelse när det gäller att låta sig övertygas. För att få en mer samlad bild av modelläsaren måste dock texturvalet sättas i samband med de studiefrågor och arbetsuppgifter

⁵⁹⁹ *Bra Svenska 1*, s. 8.

som finns i anslutning till texturvalet, det vill säga lärobokens uppgiftsmaterial, vilket redovisas i kapitel 5 nedan.

Kapitlet i komprimerad form

I samband med att en ny läroplan för gymnasiet, *Gy 2011*, träder i kraft reduceras svenskämnet till en kurs i svenska för de flesta av gymnasieskolans yrkesinriktade program, vilka inte längre ger högskolebehörighet. De två basböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, som utges för att vara heltäckande för två 100-poängskurser i svenska, enligt den äldre läroplanen *Lpf 94* sammanslås och ges ut som en lärobok, *Bra Svenska 1*. Förlaget betonar att den nya utgåvan täcker hela den första och nya gymnasiegemensamma kursen Svenska 1. *Blickpunktsserien*, som hör samman med *Bra Svenska*, revideras inte men fortsätter att ingå i förlagets utbud och kan användas tillsammans med den nya upplagan av *Bra Svenska*.

Först ger den nya *Bra Svenska 1* intrycket av att vara en ny lärobok med annan layout, ett nytt innehåll och annan organisering jämfört med äldre upplagor. Min undersökning visar dock att det finns fler likheter än skillnader och att en äldre läroplan kan sägas dröja sig kvar i den nya upplagan.

En jämförelse mellan de olika upplagorna visar att den nya *Bra Svenska 1* och den äldre *Bra Svenska A* är mest likvärdiga när det gäller omfång, fördelning mellan olika slag av material och förhållandet mellan antalet skönlitterära texter och sakprosa. I jämförelse med andra läroböcker för *Gy 2011* lägger *Bra Svenska 1* större vikt vid skönlitterära texter. Texturvalet utgörs av 41 texter, 19 från *Bra Svenska A*, 20 från *Bra Svenska B* och två nya. Bilder i texter från de äldre upplagorna följer med in i den nya upplagan, men har generellt en annan storlek och är placerade på annan plats än tidigare, vilket exempelvis påverkar texters styckeindelning. Min tolkning är att det inte finns en medveten strategi bakom hanterandet av bildmaterialet. Bilder verkar ha blivit införda där det funnits plats eller för att fylla ut luckor.

Jämfört med den äldre upplagan *Bra Svenska A* sjunker andelen svenska texter samtidigt som det sker en förskjutning mot 2000-talet. Den reviderade läroboken ger uttryck för en litteratursyn som

värderar samtidens texter högre än äldre kanoniserade texter, vilket hänger samman med en bakomliggande ämnessyn, som kan sägas lägga liten vikt vid att förmedla ett kulturarv. Det litteraturhistoriska urvalet från antiken fram till början av 1900-talet representeras av sex korta utdrag: ett ur *Tusen och en natt*, ett ur *Odysseen*, ett ur *Havamal*, ett ur *Robinson Crusoe*, ett ur *Jorden runt på 80 dagar* och ett ur *Romeo och Julia*. På så sätt konstrueras en modellläsare som inte behöver fördjupa sig i kanoniserade texter.

När det gäller den internationella utblicken är den, som i äldre upplagor, kringskuren. Norden, exklusive Sverige, representeras av fem strofer ur den medeltida isländska *Havamal*. Därutöver finns fyra engelska texter, två franska texter och en grekisk text. Vidare presenteras fyra amerikanska texter och ett utdrag ur *Tusen och en natt*. Det svenska och västerländska texturvalet erbjuder få möten med de Andra. Det är således i huvudsak det välbekanta västerländska som förmedlas genom texturvalet, vilket antyder en bakomliggande okritisk litteratursyn i vilken igenkänningsmomentet är framträdande.

Den modellläsare som framträder i läroboken förväntas läsa texter från ett västerländskt och framförallt svenskt kulturgeografiskt område. Vidare finner jag endast en text som uppmärksammar att Sverige präglas av mångfald, ett utdrag ur Pascalidou's *Bortom mammas gata*. Utifrån ett annat perspektiv än ett traditionellt svenskt uppmärksammar texten att Sverige präglas av mångfald. Här utmanas modellläsaren att tänka i ett vidare perspektiv.

I de sex programanknytningsböckerna i *Blickpunktsserien*, som riktar sig till sex olika yrkesinriktade program och som är sammankopplade med *Bra Svenska*, finns en handfull texter som uppmärksammar Sverige utifrån ett mångkulturellt perspektiv, men det är främst de hårt arbetande invandrarna som har lyckats och assimilerat sig till det svenska samhället, som synliggörs. De får föra sin egen talan i texter. I *Blickpunktsböckerna* och i de olika upplagorna av *Bra Svenska* förmedlas stereotypa bilder av de Andra, det vill säga andra kulturkretsar, etniciteter, nationaliteter eller andra gruppbildningar än de traditionellt svenska. Den modellläsare som framträder i läromedlet antas möta de Andra i liten omfattning och utifrån en svensk norm, som inte ifrågasätts.

Vidare kvarstår den redan totalt sett höga representationen av manliga författare i den nya upplagan *Bra Svenska 1*. Jämfört med den äldre *Bra Svenska A*, som i många avseenden påminner om den nya upplagan, ökar dock representationen av manliga författare något. Den procentuella andelen sidor skrivna av män är 63 procent. Kvantitativt marginaliseras således skrivande kvinnor. De flesta kvinnorna företräder 2000-talet och en internationell utblick är representerad av en författare, Oates. Skrivande kvinnor marginaliseras också kvalitativt då de inte presenteras lika mångsidigt som skrivande män. Det kan diskuteras om den nya upplagan av *Bra Svenska 1*, som av förlaget lanseras som en allt-i-ett-bok som täcker innehållet i en hel kurs, kan stämma överens med *Gy 2011*, vilket förlaget hävdar på sin hemsida.

Nytt i den reviderade *Bra Svenska 1* är att olika begrepp, framförallt genrebegreppet, uppmärksammas. Detta kan grunda sig på tolkningen att *Gy 2011* fokuserar mer på genrer och litterära begrepp än den äldre *Lpf 94*. Lärobokens förenklade beskrivning av olika genrer problematiserar dock inte att genrer kan vara svåra att definiera. En modellläsare friläggs som förväntas tillägna sig litterära begrepp genom att studera dem isolerat från ett sammanhang och inte i anslutning till litteraturläsning.

En skillnad jämfört med äldre upplagor är att det centrala innehållet för kursen, som i kursplanen utgörs av nio punkter, lyfts fram. Alla kapitel i den omarbetade läroboken inleds med att en eller delar av en punkt citeras. Dessa fungerar som innehållsförteckningar. De olika kombinationerna av utdrag ur kursplanens nio punkter är övervägande kopplade till svenskämnets språkliga del. Mest frekvent är citatet ”Skriftlig framställning av text”. Kursplanecitaten signalerar att läroboken är organiserad utifrån tanken att kursens centrala moment kan gås igenom och studeras var för sig. Bakom de bitvis fragmentariska kursplanecitaten ligger en kunskapssyn som betraktar kunskap som något redan givet och definitivt. På så sätt förmedlas en kunskapssyn som till sin natur är atomistisk och som jag kallar en passiv och reproducerande kunskapssyn. Här framträder en modellläsare som inte vill eller kan påverka kursens innehåll och form.

5. Uppgifter i *Bra Svenska* för Gy 2011 – en fråga om *hur*

I det här kapitlet är det uppgiftskulturen i den andra upplagan av *Bra Svenska* som står i fokus, det vill säga ett uppgiftsmaterial som är riktat mot lärobokens texturval och som syftar till att läsa litteratur. I centrum står vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner som förmedlas genom den reviderade lärobokens uppgiftsmaterial och vad det säger om modelläsa. Texturval och uppgiftsmaterial är nära förbundna och en undersökning av uppgiftsmaterialet ger här en mer samlad bild av den modelläsare som konstrueras i och av den nya *Bra Svenska 1*, som sägs vara speciellt anpassad för yrkesinriktade gymnasieprogram.

Som tagits upp i kapitel 4 har de två äldre läroböckerna, *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* som producerats för den äldre läroplanen *Lpf 94*, omarbetats och sammanslagits till *Bra Svenska 1*, en lärobok som enligt förlaget är en anpassning till *Gy 2011* och som lanseras som heltäckande för den obligatoriska kursen Svenska 1. I det här kapitlet görs även en jämförelse mellan de olika upplagornas uppgiftsmaterial. På så sätt redovisas även en analys av uppgiftsmaterialet i de två äldre upplagorna av *Bra Svenska*.

I avsnittet ”*Bra Svenska 1* och uppgiftskulturen – introduktion” nedan görs en översiktig presentation av uppgiftsmaterialet i den för *Gy 2011* omarbetade *Bra Svenska 1*. Sedan följer de tre avsnitten ”Omformuleringar och förhållningssätt till lyrik”, ”Omarbetning genom nya uppgiftsrubriker” och ”Omarbetning genom nya och borttagna uppgifter”. I dessa behandlas likheter och skillnader mellan olika upplagor. I de påföljande fyra avsnitten, ”Uppgiftskulturen i *Bra Svenska 1*”, ”Tolka och tycka”, ”Språk och stil” och ”Referera, jämföra, kontextualisera och yrkesanpassa”, presenteras och analyseras uppgiftskulturen utifrån de kategorier av uppgifter som jag finner i läromedlet. Därefter, i avsnittet ”Digitaliserade uppgifter och test på kunskaper” behandlas digitala uppgifter och prov som lärarhandledningen till den nya upplagan tillhandahåller. Detta följs av avsnittet ”Fiktiva karaktärer och faktiska personer som betonas” där uppgiftsmaterialet belyses utifrån ett mångfaldsperspektiv. Därefter,

i avsnitten ” Svenska och svenska som andraspråk – två olika ämnen med olika kurser” och ”Samma lärobok till olika ämnen och kurser” diskuteras *Bra Svenska 1* för *Gy 2011* utifrån ett annat ämne – svenska som andraspråk. Avslutningsvis, i ”Kapitlet i komprimerad form” redogörs för kapitlets innehåll i en förtätad sammanställning.

Bra Svenska 1 och uppgiftskulturen – introduktion

I det uppgiftsmaterial som den nya *Bra Svenska 1* presenterar finns tio olika typer av uppgifter utifrån lärobokens egna kategorier av uppgifter:

Vad säger texten? (25)

Fundera vidare (23)

Uppgift (15)

Skriva (13 inklusive Skriva – avfärd och Extrauppgift – skriva)

Vilka egna bilder skapar du av texten? (1)

Tid för tankar (1)

Hitta orden (1)

Hitta rätt betydelse (1)

Tid för tankar (1)

Frågor insprängda i texten (1)

Siffrorna inom parentes anger hur många gånger varje kategori förekommer. Vanligt är att en text i läroboken följs av flera uppgiftskategorier. De mest frekventa är *Vad säger texten?* och *Fundera vidare*, men *Uppgift* och *Skriva* finns också till många texter. Dessa uppgiftskategorier förekommer också i de äldre upplagorna.

De olika uppgiftskategorierna innehåller i sin tur flera studiefrågor och/eller arbetsuppgifter, totalt 226 stycken. Lärobokens uppgiftsmaterial är på det sättet insorterat under olika rubriker, vilka signalerar att det finns olika typer av uppgifter. Detta är för övrigt mycket vanligt i läroböcker.⁶⁰⁰

Som visats i föregående kapitel ger *Bra Svenska 1*, vid en första genombläddring, intrycket av att vara en ny lärobok med ett nytt texturval. En undersökning av innehållet visar dock att endast två texter är helt nya. Ett första intryck av den nya upplagans uppgiftsmaterial, som riktar sig mot texturvalet, är också att det verkar

⁶⁰⁰ Se t.ex. Skjelbred, 2009.

vara nytt. Uppgiftsrubriker till lärobokens egna kategorier av uppgifter är delvis modifierade, har annan storlek, färg och typsnitt jämfört med de äldre upplagorna och istället för att de är placerade på en brandgul bakgrund har speciella symboler infogats intill varje rubrik. Med andra ord är layouten ny. En närmare granskning visar också att studiefrågor och arbetsuppgifter har omformulerats och att nya har tillkommit. Jag finner sammanlagt drygt 115 ändringar i *Bra Svenska 1*.⁶⁰¹ Omarbetningarnas inverkan på uppgiftsmaterialet är dock inte betydande.

En jämförelse med de äldre upplagorna visar att många studiefrågor och arbetsuppgifter följer med texterna in i den omarbetade *Bra Svenska 1*. Ett exempel på det är uppgifterna till en av lärobokens längre texter, ett utdrag ur Jonas Gardells *Ett ufo gör entré*. I utdraget finns studiefrågor infogade inne i själva utdraget.⁶⁰² Texten med de insprängda frågorna är hämtad från den äldre *Bra Svenska A*. Frågorna är möjliga att besvara genom att citera delar av texten, det vill säga genom att lokalisera det rätta svaret, som i följande exempel:

5. Vad gjorde Jenny och Juha med sina byxor för att de skulle bli mer rätt?⁶⁰³

6. Vad gjorde Juha med sitt studiebidrag?⁶⁰⁴

Frågeställningarna kretsar kring textens händelseförlopp och rör textens ytligaste skikt. De för läsaren tillbaka till texten, men manar inte till läsning mellan raderna. Utifrån Ecos tankar om att läsaren har en viktig roll kan det uttryckas i termerna av att lärobokens frågor inte pekar mot textens ”tomma platser, av mellanrum som ska fyllas ut”, det vill säga att frågorna inte uppmanar till att tolka texten.⁶⁰⁵ Tvärt-

⁶⁰¹ Bilaga 7 och Bilaga 8. Exempel på ändringar: De två kategorierna *Skriva – avfärd* och *Extrauppgift – skriva* i den reviderade *Bra Svenska 1* benämns *Att skriva avfärd* respektive *Att skriva extra* i äldre upplagor. De uppgifter och studiefrågor som ryms under dem är dock identiska. Vidare presenterar den reviderade läroboken två kategorier av uppgifter, *Hitta orden* och *Hitta rätt betydelse*, som i äldre upplagor står som underrubriker till kategorin *Uppgift*. Även här är de uppgifter och studiefrågor som ryms under respektive kategori desamma. En kategori från den äldre *Bra Svenska B*, *Fundera på*, återkommer inte i den nya upplagan. De studiefrågor och uppgifter som finns under den återkommer dock i den nya upplagan, oftast under den liknande rubriken *Fundera vidare*. När det gäller layouten har också diskreta symboler infogats framför uppgiftsrubrikerna, vilket inte redovisas eller räknas in i antal ändringar i Bilaga 7.

⁶⁰² *Bra Svenska 1*, s. 27–32. Samma text med samma sammanlagt sju insprängda frågor finns i den äldre *Bra Svenska A*, s. 39–43.

⁶⁰³ *Bra Svenska 1*, s. 30.

⁶⁰⁴ *Ibid.* s. 32.

⁶⁰⁵ Jfr Eco, 2008 (1979), s. 122 och s. 120–123.

om motverkar snarare de inskjutna frågorna att egna frågor uppstår. Här framträder en modelläsare som inte uppmanas att göra inferenser, det vill säga att läsa mellan raderna.

Alla uppgifter i den nya upplagan är dock inte så lika de i de äldre läroböckerna, som de insprängda frågorna som nyss diskuterats. Jag finner, som sagts ovan, drygt 100 exempel på omarbetningar av uppgiftsmaterialet i den nya *Bra Svenska 1*. De kan i huvudsak sammanfattas under tre punkter:

1. Omformuleringar i arbetsuppgifter/studiefrågor
2. Arbetsuppgifter/studiefrågor som är placerade under nya eller delvis omformulerade uppgiftsrubriker (läromedlets egna uppgiftskategorier)
3. Nya och borttagna arbetsuppgifter/studiefrågor

I följande tre avsnitt presenteras och diskuteras uppgiftskulturen med utgångspunkt från de ändringar som gjorts i samband med omarbetningen inför *Gy 2011*.

Omformuleringar och förhållningssätt till lyrik

I samband med revideringen av *Bra Svenska* har 18 studiefrågor/arbetsuppgifter omformulerats.⁶⁰⁶ Oftast är det något ord eller uttryck som ändrats såsom i en uppgift till Key-Åbergs ”Sjunde pratan”. I den finns en instruktion att dokumentera högläsning i roller med hjälp av en mobiltelefon eller videokamera. Här ersätter ”mobiltelefon” i den äldre upplagens formulering ”prata på band”.⁶⁰⁷ I en annan uppgift som riktas mot ett tal av Palme har en liknande justering gjorts då den tidigare formuleringen ”Sök information på biblioteket om du inte vet” har ersatts med ”Sök information”.⁶⁰⁸ Omarbetningarna handlar således främst om att enstaka ord har bytts ut eller att kortare uttryck har omformulerats. Det betyder att den äldre upplagens ursprungliga intention om vad uppgiften går ut på inte har förändrats. Dessa ändringar eller snarare justeringar kan

⁶⁰⁶ Se Bilaga 7 och Bilaga 8.

⁶⁰⁷ *Bra Svenska 1*, s. 81 och *Bra Svenska A*, s. 150. Detta är det enda exemplet på att en uppgift har placerats före texten istället för efter. Detta kan bero på att bild och rubrik till text är något mindre. Man har helt enkelt gjort en anpassning för att få plats med en uppgift i direkt anslutning till texten.

⁶⁰⁸ *Bra Svenska B*, s. 250 och *Bra Svenska 1*, s. 189.

sannolikt ses som en anpassning till samtiden och den tekniska utvecklingen. Detta pekar på att det finns små skillnader mellan modelläsarna i de olika upplagorna av läromedlet.

En annan omformulering har gjorts i en fråga till ett utdrag ur ”En promenad” av Lukas Moodysson. I den äldre upplagan lyder frågan: ”Hur slutar *berättelsen* [min kursivering]?”. I den nya upplagan, som har producerats för *Gy 2011*, lyder frågan: ”Hur slutar *dikten* [min kursivering]?”.⁶⁰⁹ En liknande omformulering har för övrigt också gjorts i presentationen av berättelsen/dikten som benämns ”Lukas Moodyssons text” i en äldre upplaga, vilket har ändrats till ”Lukas Moodyssons dikt” i den nya upplagan.⁶¹⁰ Möjligtvis kan omformuleringarna böttna i en bakomliggande föreställning om eller ökad medvetenhet om att kunskap om genrer accentueras i den nya läroplanen *Gy 2011*. Som visats ovan har faktatexter om genrer blivit något mer omfattande i den nya *Bra Svenska 1* och i Skolverkets kommentarmaterial till *Gy 2011* uppmärksammas också begreppet genre.⁶¹¹ Dessutom diskuterar forskare genrebegreppets betydelse i *Gy 2011*. Exempelvis hävdar Christian Mehrstam att begreppet genre har fått ”förstärkt aktualitet” genom skolreformen 2011.⁶¹² Han ställer sig dock kritisk till att skolans styrdokument verkar bortse från att genrer är föränderliga och kontextberoende och att de presenteras som ”statiska texttyper som karaktäriseras av specifika formella drag som man kan lära sig känna igen och upprepa”.⁶¹³ Fredrik Hansson har också uppfattningen att genrer betonas starkare i *Gy 2011*. Han talar i termerna av att: ”Genrepedagogiken har tagit sig in i den nya läroplanen.”⁶¹⁴

Att definiera Moodyssons text, som återges nedan, som en berättelse utgår knappast från en medveten syn på genrer. En möjlighet är att omformuleringen helt enkelt är fråga om en rättelse då det lig-

⁶⁰⁹ *Bra Svenska 1*, s. 137 & *Bra Svenska A*, s. 99.

⁶¹⁰ *Bra Svenska A*, s. 97 och *Bra Svenska 1*, s. 135.

⁶¹¹ Se kapitel 4 ovan under rubriken ”Texturval ur ett genreperspektiv”.

⁶¹² Christian Mehrstam, ”Kunskapspaket eller kulturell omförhandling? Den enskilda läspraktikens förhållande till genre”. I: Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk, *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, 2013, s. 113.

⁶¹³ Ibid. s. 114. Mehrstam utgår här från ett alternativt genrebegrepp grundat i systemteori.

⁶¹⁴ Fredrik Hansson, ”Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod?”. I: Judith-Ann Chrystal & Maria Lim Falk, *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, 2013, s. 70.

ger närmast till hands att betrakta texten som en dikt och inte som en berättelse i första hand:

ur En promenad

av Lukas Moodysson

sedan är det krig men inte här
sedan ser jag en gammal dam på en bänk
och jag får lust att gå och sätta mig bredvid henne
och prata med henne
men jag vågar inte
sedan ser jag en grupp utvecklingsstörda tonåringar på bussutflykt
de står bredvid bussen
en av killarna slickar sig gång på gång över handflatan
och sedan går han fram till en annan kille
och torkar av sin hand på dennes rygg
sedan undrar jag vad den gesten egentligen betydde
sedan går jag ner i tunnelbanan
sedan lyssnar jag på tre flickor som pratar om sina hamstrar
den ena flickan ska ha ett födelsedagskalas för sin hamster
de andra flickornas hamstrar är bjudna
sedan kommer tåget
sedan ser jag en sliten man borsta tänderna på sin stora schäfer
med en vanlig tandborste mitt i vagnen
han borstar febrilt nästan aggressivt
sedan landar en helikopter i tunnelbanan
sedan är jag uppe på gatan igen
sedan känner jag mig så ensam att jag dör
jag har inga vänner
sedan känner jag mig inte ensam längre
sedan är det skymning
det är sommar
det är en mjuk fin kväll
sedan går jag förbi ett hus
med en trappuppgång i rött och guld
en man ligger på stengolvet därinne på andra sidan dörren
med en stor lurvig hund över sig
hunden hålls i koppel av en kvinna
jag kan inte avgöra om det är en lek
eller om mannen blir attackerad av hunden
jag går förbi
jag går förbi
jag bär med mig osäkerheten
om vad som egentligen pågick därinne
sedan nyser jag
sedan hör jag en blockflöjt från ett öppet fönster

sedan hör jag en nål falla till golvet
i en vilt främmande lägenhet
i ett hus som jag går förbi
sedan dricker jag sprit i en bar
sedan blir jag full
sedan hatar jag en typ som står bredvid mig i baren
sedan krossar jag hans huvud mot bardisken
sedan går jag hem
sedan somnar jag med kläderna på
och med händerna mellan låren
detta är mitt liv
det enda jag har

ur diktsamlingen *Souvenir*⁶¹⁵

Den språkliga utformningen och upplägget talar för att texten som citeras ovan kan betraktas som en dikt. I läroboken framkommer det också att ”En promenad” är hämtad från en diktsamling, men däremot inte att det är de två sista av ett totalt sex sidor långt poem som är återgivet i läroboken.⁶¹⁶ Det är således fråga om ett fragment av en text. Trots det fokuserar lärobokens frågor till texten på narrativa aspekter, vilket likafullt signalerar att den ska uppfattas som en berättelse:

Vad säger texten?

1. Först ser han en dam. Vad gör hon?
2. Vilka stöter han sedan på?
3. Vad talar flickorna i tunnelbanan om?
4. Vad gör mannen med sin schäfer?
5. Vilka ser han i trappuppgången? Vad händer?
6. Vad gör han i baren?
7. Hur slutar dikten?⁶¹⁷

Frågorna är, med undantag av att ordet ”dikten” ersätter ordet ”berättelsen”, identiska med de som finns till samma text i den äldre upplagan, *Bra Svenska A*.⁶¹⁸ För övrigt är alla övriga uppgifter och frågor till Moodyssons dikt, sju stycken, också helt lika i de båda

⁶¹⁵ *Bra Svenska 1*, s. 135–136.

⁶¹⁶ Lukas Moodysson, *Souvenir. Dikter av Lukas Moodysson*, Stockholm 1996, s. 11–16. I *Bra Svenska 1*, s. 135–136, återges sidorna 15 och 16.

⁶¹⁷ *Bra Svenska 1*, s. 137.

⁶¹⁸ *Bra Svenska 1*, s. 137 och *Bra Svenska A*, s. 99.

upplagorna. I det följande förs en längre diskussion av uppgifter till Moodyssons dikt, vilka ska ses som exempel på vilken syn på lyrik som uttrycks i läromedlets uppgiftskultur och hur de olika upplagornas modelläsare förutsätts närma sig lyrik.

I läroboken är frågor under den ofta förekommande uppgiftskategorin *Vad säger texten*, till skillnad från uppgifterna under den frekventa *Fundera vidare*, genomgående numrerade, vilket signalerar att de ska besvaras i kronologisk ordning. I de sju frågorna ovan, som riktas mot ett utdrag ur Moodyssons dikt ”En promenad”, anläggs också ett tydligt fokus på en kronologisk händelsekedja och en bokstavlig tolkning av dikten. Här handlar det om att finna det rätta svaret i texten, vilket signalerar en kunskapssyn som är inställd på detaljer. Således är det möjligt att urskilja en modelläsare som inte tar ett eget grepp om texten. Vidare är frågorna snarare applicerbara på epik än på lyrik. Lyriken är inte i första hand berättande även om det naturligtvis finns epik med lyrisk karaktär och vice versa.⁶¹⁹ Att den sista frågan har ändrats från att peka ut texten som en berättelse till att beskrivas som en dikt blir således verkningslöst. Här framträder en modelläsare som, likt modelläsaren i den äldre upplagan, antas läsa Moodyssons dikt som en berättelse. Det är en modelläsare som inte antas tolka texten eller reflektera över genretillhörighet, vilket bekräftas i den ena av två skrivuppgifter som riktas mot dikten och som är identisk i de olika upplagorna:

SKRIVA

1. Sammanfatta Moodyssons text – du kan ta hjälp av frågorna 1 – 7 [som citeras ovan] när du gör det – eller skriv en kortnovell med utgångspunkt från någon eller några händelser i dikten.⁶²⁰

Skrivuppgiften betonar yttre händelser. Att sammanfatta Moodyssons dikt, med hjälp av de sju frågorna, som återges och diskuteras ovan, kan ses som ett fastställande av att ”En promenad” i första hand ska betraktas som en berättelse. Då dikten är ett fragment av en större helhet uppkommer också frågan om det är meningsfullt att sammanfatta en text, som är lösryckt ur sitt sammanhang. Noteras kan också att modelläsaren explicit synliggörs genom ett du-tilltal.

⁶¹⁹ Lars Elleström, *Lyrikanalys: En introduktion*, Lund, 1999, s. 18ff.

⁶²⁰ *Bra Svenska 1*, s. 137. Samma uppgift finns i *Bra Svenska A*, s. 99. Rubriken på uppgiftskategorin är dock inte identisk men ger samma associationer om vad som ska göras: ”Att skriva”.

Det är en modelläsare, som för att kunna sammanfatta ett händelseförlopp i en dikt, kan behöva ta hjälp av i förväg redan bestämda frågor som någon annan redan har tänkt ut.

Den andra skrivuppgiften till Moodyssons dikt har en svag textanknytning och manar inte heller till en fördjupad läsning av dikten. Den går ut på att skriva en kortnovell, det vill säga att skriva i en annan genre, med egna erfarenheter som utgångspunkt och genom att använda samma ”teknik” som Moodysson gör i ”En Promenad”.⁶²¹ Enligt Ullström är det vanligt att lyrikläsning mynnar ut i att elever ska skriva egna texter, i första hand dikter, det vill säga att dikten fungerar som en stimulanstext.⁶²² Uppgifter av det här slaget benämner Ullström *uppgifter för att dikta vidare*. De handlar mycket lite om förhållandet mellan läsaren och den litterära texten. Uppgifter som har den här karaktären fungerar således som medel att uppnå något annat.

Värt att notera är också att de första sju frågorna till Moodyssons dikt förmedlar en färdig tolkning av att diktjaget är en han: ”Först ser *han* en dam (...) Vilka stöter *han* sedan på? (...) Vilka ser *han* i trappuppgången? (...) Vad gör *han* i baren? [mina kursiveringar]”.⁶²³ I dikten framkommer det dock inte explicit att det är fråga om en manlig karaktär. Det är fullt möjligt att göra tolkningen att jaget i texten är en kvinna. Här är det möjligt att få intrycket att den faktiska författaren och berättarjaget i texten är samma person. Valet av *han* istället för att använda exempelvis *diktjaget* signalerar detta. Att en annan fråga drar in den faktiska författarens intentioner med texten förstärker detta intryck: ”Hur tror du att Moodysson vill att vi ska reagera när vi läser?”⁶²⁴ I frågorna sammanblandas således det verkliga och det fiktiva, vilket vittnar om att ingen hänsyn tas till att många elever i 2000-talets faktiska gymnasieskola läser berättelser som utges för att vara baserade på verkliga händelser, så kallad faktion, vilket kan verka hämmande när fiktiva och skönlitterära texter ska tolkas.⁶²⁵

⁶²¹ *Bra Svenska 1*, s. 137. Samma uppgift finns i *Bra Svenska A*, s. 99.

⁶²² Ullström, 2009, s. 135.

⁶²³ *Bra Svenska 1*, s. 137. Samma frågor finns i den äldre *Bra Svenska A*, s. 99.

⁶²⁴ *Ibid.*

⁶²⁵ Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 53–54.

Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller hävdar att elevens fiktionsförståelse måste utmanas.⁶²⁶ De anser att det är av yttersta vikt att litteraturundervisningen synliggör och diskuterar skillnader mellan fiktion, fakta och faktion och på vilka sätt de kan närmas. Jag menar att de totalt 13 uppgifter och frågor som finns till Moodyssons dikt, och som är samma i de olika upplagorna av *Bra Svenska*, ger uttryck för ett okritiskt sätt att se på litteratur. Tilläggas bör också att det också finns en hänvisning till en sida i kapitlet ”Resurs-sidor” där ett tjugotal andra sätt att arbeta vidare med Moodyssons dikt föreslås.⁶²⁷ De presenteras under rubriken ”Andra sätt att arbeta med texten” och är överförbara på vilken text som helst såsom exemplet nedan:

- Plocka ut 10-15 viktiga ord i texten och ha dem som stöd för att återberätta texten för en kamrat.
- Bjud in en av personerna i texten till er ’talk-show’. Intervjua honom eller henne om tankar kring livet, om framtidsplaner och så vidare.
- Välj ut en av personerna i berättelsen och låt henne eller honom skriva dagbok om vad som händer.
- Skriv ett referat av berättelsen
- Utforma en säljande text som kan hjälpa till att marknadsföra berättelsen.
- Skriv en recension till berättelsen.
- Plocka ut 5–10 ord ur texten som du inte kunde tidigare. Slå upp deras betydelse i en ordbok.
- Skriv ner fraser eller uttryckssätt som kan vara användbara när man ska skriva.⁶²⁸

I uppgifterna förutsätts att Moodyssons dikt är en berättelse. I en av dem förutsätts också att det finns 5–10 ord i dikten som modelläsa-

⁶²⁶ Ibid. s. 82–83.

⁶²⁷ I *Bra Svenska A*, s. 99 hänvisas till s. 132. I *Bra Svenska 1*, s. 137 hänvisas till s. 115. Enligt förordet i *Bra Svenska 1* finns där tips och råd om hur eleven kan arbeta vidare med bokens texter. Det som skiljer de båda upplagorna är att två uppgifter i den äldre inte återkommer: Att skriva om texten till en saga och att låta en av personerna i texten skriva brev till en annan person i texten. Vidare har en ny uppgift tillkommit i den nya upplagan, att låta en av personerna skriva en blogg. I övrigt är de uppgifter som föreslås identiska i de båda upplagorna.

⁶²⁸ *Bra Svenska A*, s. 132. Se också *Bra Svenska A*, s. 99 och *Bra Svenska 1*, s. 115–116. Utöver Moodyssons dikt görs hänvisningar till ”Andra sätt att arbeta med texten” i anslutning till texter skrivna av Mikael Niemi, Jonas Gardell och Theodor Kallifatides och till ett utdrag ur Odysséen. Se *Bra Svenska*, s. 24, s. 33, s. 50, s. 137 och s. 137.

ren inte förstår. Detta ska sättas i samband med att dikten använder sig av ett synnerligen vardagligt och enkelt språk.

Ingen av uppgifterna ovan eller de övriga tre uppgifter som finns till Moodyssons dikt manar till en reflekterande läsning och/eller till att gå tillbaka till texten för att tolka den. De varken utmanar eller erbjuder några kritiska tolkningsverktyg. De är inriktade på en bokstavlig tolkning och reducerar lyrikläsning till en fråga om att finna information i texten eller att skriva om något som ligger utanför den. Inte heller lyfter de fram skillnader mellan fiktion, fakta och faktion och på vilka sätt de kan närmas.⁶²⁹

Företeelsen att sammanblanda fiktion och verklighet i lyrik, det vill säga att inte dra en skiljelinje mellan diktjaget i en dikt och diktens faktiska författare förekommer också ofta i de äldre upplagornas uppgifter som är riktade mot lyrik: Ett exempel är en fråga till en kort dikt, ”Lagom”, i *Bra Svenska A*, som inte återkommer i den nya upplagan. I dikten framkommer det inte om diktjaget är en han eller hon. Under dikten finns en källhänvisning, ”JOHANNA WESTIN, från NYA COLLAGE – UNGA TANKAR I TEXT & BILD”, som däremot signalerar att den faktiska personen som har skrivit dikten är en ung flicka.⁶³⁰ I den fråga som ställs till dikten tas också för givet att diktjaget är en flicka: ”Vad tycker flickan i dikten är besvärligt?”⁶³¹ Således sammanblandas den verkliga personen som skrivit dikten och diktjaget. Ett annat exempel på att dikt och verklighet likställs förmedlas genom frågor som riktar sig till ”Nyckfull älskare”, lyrik signerad Ana Martinez och som inte heller återkommer i den nya upplagan.⁶³² Diktens titel syftar på det svenska språket som diktjaget dagligen måste erövra. De första uppgifterna till texten lyder:

VAD SÄGER TEXTEN?

1. Vem är den nyckfulle älskaren?
2. Vilket språk är författarens modersmål?

⁶²⁹ Tre frågor till Moodyssons dikt som inte diskuteras närmare här går ut på att fälla allmänna omdömen om dikten och Moodyssons sätt att skriva, samt att förklara varför ”Moodyssons text är lätt att följa trots avsaknaden av skiljetecken”. Se *Bra Svenska 1*, s. 137 och *Bra Svenska A*, s. 99.

⁶³⁰ *Bra Svenska A*, s. 51. Dikten tas inte upp i den reviderade läroboken. Se även s. 60 där frågeställningar till lyrik också utgår från att en dikt förmedlar sanningar om världen. I den andra äldre läroboken *Bra Svenska B*, s. 287, likställs författaren Vladimir Majakovskij automatiskt med diktjaget i ett utdrag ur ”För full hals”.

⁶³¹ *Bra Svenska A*, s. 51.

⁶³² *Ibid.* s. 233. Dikten återkommer inte i den reviderade läroboken.

3. Vilket språk väljer hon att ta med sig till evigheten? Varför?

FUNDERA VIDARE

- Vilken inställning har författaren till att lära sig svenska?⁶³³

Uppgiftskategorin *Vad säger texten?* uttrycker explicit att den är riktad mot dikten. Frågorna under kategorin går ut på att finna och redovisa fakta om den faktiska författaren. Frågeställningarna förmedlar mycket tydligt att diktjaget och diktens författare förutsätts vara samma person och därmed att dikten förmedlar sanningar om verkligheten, i det här fallet om författaren Martinez. Var gränsen går mellan fiktion och fakta suddas därmed ut, vilket jag menar uttrycker en, vad jag kallar okritisk litteratursyn som utgår från att litteratur förmedlar sanningar om omvärlden.

Det finns alltså stora likheter mellan de äldre och den nya upplagan av *Bra Svenska* när det gäller deras uppgiftsmaterial. De omformuleringar som har gjorts i samband med omarbetningen av läromedlet handlar i huvudsak om att enstaka ord har bytts ut eller att kortare uttryck har omformulerats, vilket inte har påverkat innehållet i arbetsuppgifter och studiefrågor.

Med hjälp av Lars Wolfs analysmodell som utgår från att dikter har olika skikt kan också konstateras att de studiefrågor och arbetsuppgifter som är riktade mot lyrik, i de olika upplagorna av *Bra Svenska* bortser från att en dikt rymmer fler dimensioner än vad den explicit förmedlar. Wolf använder modellen när han undersöker i vilken utsträckning läsares respons på dikter berör diktens olika skikt.⁶³⁴ Han utgår från sex kriterier som i viss mån utgår från ett hierarkiskt tänkande:

1. Innehållsskikt: diktens konkreta innehåll, motiv
2. Stämningsskikt: de känslor dikten uppväcker, den stämning dikten skapar
3. Språkskikt: ordval, rim och rytm, diktens formella uppbyggnad
4. Bildskikt: liknelser och metaforer
5. Symbolskikt: budskap, tema (grundtanke)

⁶³³ Ibid. s. 234.

⁶³⁴ Wolf, 2002, s. 47–56. Wolf menar att modellen kan anpassas och är möjlig att använda i litteratursammanhang. Se även Lars Wolf, *Som barn är man alltid diktare: Om lyrik i skolan*, Rapport nr 3, Härnösand, 1995.

6. Personlig anknytning: egna erfarenheter och kunskaper⁶³⁵

Innehållsskiktet handlar om diktens bokstavliga tolkning och är det minst komplicerade. Att tolka dikten är det mest avancerade. Wolf tar också upp att det sjätte skiktet, personlig anknytning, ”kan hindra en läsare från att se själva texten”.⁶³⁶ Enligt Wolf är frågor om diktens olika skikt möjliga att applicera på läroböckers dikter med tillhörande uppgifter, som han menar speglar en litteraturpedagogisk syn.⁶³⁷ Utifrån Wolfs modell kan således konstateras att de studiefrågor och arbetsuppgifter som riktas mot lyrik i mycket hög grad lyfter fram aspekter i dikten som ryms under den första punkten, innehållsskiktet, vilket rör diktens konkreta innehåll och som alltså är enklast att säga något om. Detta förhållande gäller såväl i de äldre som i den yngre upplagan av *Bra Svenska*. När det gäller sättet att närma sig lyrik är således modellläsarna i de olika upplagorna mycket lika. Inte minst bekräftas det av att de omformuleringar som gjorts i samband med omarbetningen av läromedlet inte har påverkat vilka aspekter i texter som arbetsuppgifter och studiefrågor lyfter fram.

Omarbetning genom nya uppgiftsrubriker

En vanligt förekommande förändring i den omarbetade och nya upplagan *Bra Svenska* är nya eller delvis nya uppgiftsrubriker till lärobokens egna uppgiftskategorier. De arbetsuppgifter och studiefrågor som presenteras under kategorin är dock i stort sett desamma som i de äldre upplagorna. Exempelvis har uppgiftskategorin *Fundera på* i en äldre upplaga ofta omformulerats till *Fundera vidare* i den nya upplagan där den förekommer frekvent.⁶³⁸ I de allra flesta uppgifterna som tas upp under *Fundera vidare* har endast någon enstaka eller mindre ändringar gjorts, vilket inte påverkat innehållet i uppgifterna. På samma sätt har uppgiften *Att skriva* i de äldre upplagorna fått den liknande rubriken *Skriva* i den nya upplagan utan att några större förändringar har gjorts.

⁶³⁵ Wolf, 2002, s. 47.

⁶³⁶ Ibid. s. 48.

⁶³⁷ Ibid. s. 56.

⁶³⁸ Se Bilaga 7. Läromedlets egna kategorier *Fundera på* och *Fundera vidare* är också frekventa i de äldre *Bra Svenska B* och *Bra Svenska A*.

Vidare förekommer det också att en uppgiftsrubrik är utbytt mot någon annan av läromedlets uppgiftsrubriker. Så är det med *Uppgift* som riktas mot ett citat från Ingmar Bergmans *Laterna Magica* och som innehåller tre frågor.⁶³⁹ I en äldre upplaga av läromedlet presenteras samma frågor till Bergmans text under kategorin *Fundera på*.⁶⁴⁰ Sammanlagt finner jag 35 exempel på att en uppgiftskategori har fått ny eller delvis ny rubrik i den reviderade *Bra Svenska 1*.⁶⁴¹

I den nya läroboken finns också exempel på att en arbetsuppgift/fråga har placerats under en annan uppgiftskategori. Exempelvis har en uppgift att jämföra filmversioner med dramat *Romeo och Julia* flyttats från *Uppgift extra*, som signalerar att något utöver det vanliga eller obligatoriska ska göras, till *Fundera vidare*.⁶⁴² Bakom ändringen finns förmodligen en vilja att anpassa den nya läroboken efter samtidens tekniska utveckling, som innebär att filmer blir mer lättillgängliga än tidigare.

Det finns också uppgifter som återkommer i den nya upplagan, men till en annan text än tidigare såsom fem uppgifter under *Fundera vidare*, som är riktade mot ett avsnitt ur Homeros *Odysseen*. I den äldre *Bra Svenska B* förekommer de i ett annat sammanhang. De är placerade under *Fundera på* som finns till en annan text, en faktatext om hjältar och hjältinnor i olika epoker. De går ut på att finna likheter och skillnader mellan Odysseus och James Bond, att ”lista hjältinnor eller antihjältinnor” och att beskriva vad som utmärker dem. Fyra av dem är möjliga att utföra utan att läsa utdraget ur *Odysseen*.⁶⁴³ Genom den generella eller allmänna karaktären på uppgifterna och omständigheten att utdraget ur *Odysseen* har liten eller ingen betydelse för uppgiftslösandet förmedlar läroboken också ett svenskämne som marginaliserar litteratur och som kanaliserar intresset mot sådant som ligger utanför texten. Med andra ord konstruerar uppgifterna en modellläsare som läser epos från antiken på ett ytligt plan och utan att fördjupa sig i språkliga eller litterära aspekter.

⁶³⁹ *Bra Svenska 1*, s. 91.

⁶⁴⁰ *Bra Svenska B*, s. 77.

⁶⁴¹ Bilaga 8.

⁶⁴² *Bra Svenska B*, s. 89, *Bra Svenska 1*, s. 105 och Bilaga 8. Totalt har 12 uppgifter flyttats till en annan uppgiftskategori eller till annan text, d.v.s. att de riktas mot en annan text..

⁶⁴³ Jfr *Bra Svenska 1*, s. 50 och *Bra Svenska B* s, 53. Se även Bilaga 7 och Bilaga 8. Totalt 12 uppgifter riktas mot en annan text i den nya upplagan.

De omarbetningar som har gjorts genom att helt eller delvis formulera om de äldre upplagornas uppgiftsrubriker och att flytta uppgifter till en annan uppgiftskategori och/eller en annan text har inte påverkat helheten. Det är också få helt nya inslag som har tillkommit i den reviderade läroboken. Uppgifterna från de äldre upplagorna återkommer, så att säga i ny skepnad, under nya rubriker. I uppgiftsmaterialet i den nya *Bra Svenska 1* finns dock även, för läromedlet, helt nya arbetsuppgifter och studiefrågor, vilka tas upp i det följande avsnittet nedan.

Omarbetning genom nya och borttagna uppgifter

I *Bra Svenska 1* har 28 helt nya arbetsuppgifter och/eller studiefrågor till texturvalet fogats in och 20 uppgifter har också tagits bort i samband med att uppgifter till texter förts över till den nya upplagan. Ungefär hälften av de nya uppgifterna, 13 stycken, finns till två helt nya texter, texter som inte finns i de äldre upplagorna. Dessa är samlade under läromedlets egna och frekventa uppgiftskategorier *Vad säger texten?*, *Fundera vidare*, *Skriva* och *Uppgift*, vilket antyder att de har samma karaktär som resten av uppgiftsmaterialet. I övrigt har det tillkommit mellan en och tre nya studiefrågor/arbetsuppgifter till en fjärdedel av lärobokens texter.⁶⁴⁴

Ett exempel på att en ny uppgift finns till texten ”Du kunde ha fått köra en Larsson” av Ingemar Unge, vilken belyser Namn på bilar i ett historiskt perspektiv.⁶⁴⁵ Både i den äldre upplagan, *Bra Svenska A* och i den nya *Bra Svenska 1* åtföljs texten av en uppgift som berör etymologi.⁶⁴⁶ I den nya upplagan för *Gy 2011* finns ytterligare en uppgift:

Välj en bilmodell och gör en beskrivning. Gillar du inte bilar, välj något annat!⁶⁴⁷

⁶⁴⁴ Bilaga 8. Utöver de helt nya texterna har det tillkommit mellan en och tre nya uppgifter till 10 av lärobokens 41 texter.

⁶⁴⁵ *Bra Svenska 1*, s. 123–125.

⁶⁴⁶ *Bra Svenska A*, s. 201 och *Bra Svenska 1*, s. 125. I den äldre men inte i den yngre upplagan görs en hänvisning till ”ordbokstips”.

⁶⁴⁷ *Bra Svenska 1*, s. 125.

Båda uppgifterna tar avstamp i texten men det är inte nödvändigt att läsa den för att utföra uppgifterna. De kan ses som typiska exempel på de Ullström kallar *uppgifter för att dikta vidare*. De har sin början i texten men de syftar till annat än att bearbeta och tolka det lästa.⁶⁴⁸ Tillägget att det går lika bra att beskriva något annat, det vill säga vad som helst, förmedlar att litteratur betraktas som ett medel att uppnå något annat. Vad som ska läsas blir en sekundär fråga. Det svenskämne som konstrueras i denna uppgiftsformulering tillskriver således litteraturen ett ringa värde.

En annan text som tillfogats fler uppgifter är ett utdrag ur *Tusen och en natt*. Till det finns sammanlagt tio arbetsuppgifter och studiefrågor. Två av dem är nya:

- I vilka sammanhang kan ett val av yrke bli extra betydelsefullt?
- Hur har du tänkt när du valt gymnasieprogram? Vilken har varit din motivation?⁶⁴⁹

Här kan noteras att modellläsaren, som framträder tydligt, antas vara en gymnasieelev. De två nya frågorna är placerade under läromedlets egen uppgiftskategori *Fundera vidare*. De är möjliga att besvara utan att läsa avsnittet ur *Tusen och en natt*. De två nya frågorna kan sägas ersätta en annan fråga till avsnittet, som inte förts över i den nya upplagan:

- Vilka typiska kännetecken för folksagor kan du hitta?⁶⁵⁰

En fråga som pekar på specifika drag i texten har alltså tagits bort och ersatts av två som relaterar till något som ligger utanför texten. Att svara på frågan om i vilka sammanhang ett yrkesval kan bli extra betydelsefullt kan möjligen underlättas av att känna till innehållet i *Tusen och en natt*, men frågan går också att besvara utan att läsa texten.

I en grov uppdelning anknyter dock de flesta uppgifterna i den reviderade *Bra Svenska 1*, ungefär tre fjärdedelar, på något sätt till den text som de riktas mot. Textanknytningen är ofta svag i dessa uppgifter som jag kallar *textrelaterade uppgifter*. Den övriga fjärdedelen

⁶⁴⁸ Ullström, 2009, s. 135. Ullström finner dem framförallt i anslutning till lyrik.

⁶⁴⁹ *Bra Svenska 1*, s. 16. Jfr *Bra Svenska A*, s. 71.

⁶⁵⁰ I läroboken benämns texten ”Kung Mamud och pastejbagaren”. Jfr *Bra Svenska 1*, s. 16 och *Bra Svenska A*, s. 71.

uppgifter som inte alls gör kopplingar till den text de riktas mot kallar jag *icke-textrelaterade*.⁶⁵¹

Exempel på nya textrelaterade uppgifter finns till ett utdrag ur *Stor i käftan* av Oates. I den fiktiva berättelsen figurerar en kvinnlig karaktär som heter Fulan. Under lärobokens uppgift *Fundera vidare* finns tre nya uppgifter.⁶⁵² En av dem, att beskriva vad som kan ses som hjältemodigt i Fulans handlande, manar i viss mån till att tolka texten. De andra två går ut på, att ta ställning till om man själv skulle ha handlat på liknande sätt och att fälla ett omdöme huruvida Fulan är en hjältinga eller inte. De relaterar till texten, men textanknytningen är svag. Exempelvis förflyttar frågan, om man själv skulle ha handlat på liknande sätt som Fulan, fokus från text till det verkliga livet, till något personligt.

Två uppgifter till Oates text i den äldre upplagan återkommer inte i den nya upplagan. Den ena efterfrågar vilka som har polisanmält protagonistens vän. I utdraget framkommer det att flera personer står bakom en anmälan, men inte vilka så borttagandet verkar vara en korrigerings. Den andra borttagna uppgiften, ”Beskriv Fulans argumentationsteknik”, är mer avancerad och knyter an närmare till texten än de övriga.⁶⁵³ Att uppgiften valts bort är ett exempel på att argumentationsteknik behandlas annorlunda och pekar på att det ställs lägre krav på den nya upplagans modelläsare när det gäller förmåga att utföra argumentationsanalys.

Oates text med uppgifter är hämtade från den äldre upplagan *Bra Svenska B*, som utges för att täcka den äldre läroplanens B-kurs i svenska, vilken har en mer analytisk inriktning än A-kursen. I registret till den äldre *Bra Svenska B* tas ordet ”argumentera” upp.⁶⁵⁴ I den nya upplagans register finns också en hänvisning till ”argumentera”, som leder till kapitel tio, ”Lystring”, i vilket argumentationsteknik är

⁶⁵¹ Bilaga 6. I det följande avsnittet, ”Uppgiftskulturen i *Bra Svenska 1*”, behandlas mina egna uppgiftskategorier mer ingående. Där finns också Tabell 7 som innehåller underkategorier till det jag kallar *textrelaterade* och *icke-textrelaterade uppgifter*.

⁶⁵² *Bra Svenska 1*, s. 68–69 och *Bra Svenska B*, s. 272. Förutom de tre nya frågorna finns nio andra som kommer från den äldre upplagan *Bra Svenska B*. Sju finns under *Vad säger texten?* och två under *Fundera vidare*. De relaterar till texten, men de flesta går att besvara genom att citera delar av texten.

⁶⁵³ Jfr *Bra Svenska 1*, s. 69–70 med *Bra Svenska B*, s. 272.

⁶⁵⁴ *Bra Svenska B*, s. 326. *Lpf 94*. Kursplan för ämnet svenska, under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Registret i den äldre *Bra Svenska A*, som sägs täcka A-kursen, tar inte upp något som kan ge associationer till argumentation.

ett genomgående tema. Huvuddelen av innehållet är hämtat från *Bra Svenska B* och kapitlet ”Ordets makt” i vilket också Oates text finns.⁶⁵⁵

I den reviderade läroboken har Oates text flyttats in i ett annat sammanhang, i kapitel tre ”Motivkretsar”, som fokuserar på ”centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier”.⁶⁵⁶ Här finns ingenting om argumentation. Att uppgiften om argumentationsteknik har tagits bort kan således även grunda sig på att frågan inte passar in i kapitlets tema. Vidare pekar det på att det inte är texturvalet, det vill säga litteraturens beskaffenhet, som ligger till grund för lärobokens tematiska indelning. Att den nya *Bra Svenska 1* presenterar ett 5,6 sidor långt utdrag ur Oates 288 sidor långa ungdomsroman *Stor i käftan* som ett ”utdrag ur en novell”, samtidigt som utdraget flyttats in i ett kapitel som fokuserar på stildrag i fiktivt berättande stärker tesen att det inte i första hand är litteraturens karaktär och kvaliteter som varit styrande i valet av lärobokens texter.⁶⁵⁷

En annan text som är hämtad från *Bra Svenska B* är ett avsnitt ur Defoes *Robinson Crusoe*.⁶⁵⁸ Mer än hälften av slutet, tre sidor, är dock inte med i *Bra Svenska 1*, vilket förmodligen är skälet till att nio studiefrågor om textens konkreta innehåll och en fråga som relaterar till uppgiftslösarens verklighet inte finns med i den reviderade upplagan.⁶⁵⁹ I den nya *Bra Svenska 1* ägnas en och en halv sida åt *Robinson Crusoe*, varav drygt en halv sida utgörs av en text- och författarpresentation.⁶⁶⁰ Det korta utdraget skildrar en episod när Robinson försöker bärga saker från sitt skepp. Till detta ställs följande uppgifter:

⁶⁵⁵ *Bra Svenska B*, kapitel 7, ”Ordets makt”, s. 242–273. I inledningen av förorden till de äldre och de yngre upplagorna av *Bra Svenska* ges informationen att de är tematiskt indelade i olika kapitel eller teman.

⁶⁵⁶ *Bra Svenska 1*, s. 44.

⁶⁵⁷ Kapitel 4 under avsnittet ”Texturval ur ett genreperspektiv”. Se även *Bra Svenska 1*, s. 63 och *Bra Svenska B*, s. 267 och Jfr med Joyce Carol Oates, *Stor i käftan*, Stockholm, 2003. Utdraget som återges i läroboken är hämtat från kapitel 8, s. 76–97.

⁶⁵⁸ *Bra Svenska 1*, s. 56–57 och *Bra Svenska B*, s. 122–125. Se även Bilaga 5.

⁶⁵⁹ *Bra Svenska 1*, s. 57 och *Bra Svenska B*, s. 126. Se även Bilaga 7. Det är för övrigt ovanligt att textavsnitt beskrivits kraftigt i samband med omarbetningen av läromedlet. Se Bilaga 5.

⁶⁶⁰ En, för läromedlet, ovanligt lång text- och författarpresentation. I *Bra Svenska B* finns den efter utdraget ur *Robinson Crusoe*, under rubriken ”Texten i ett sammanhang – upplysningen”, s. 127.

FUNDERA VIDARE

Hur viktigt är det med praktiska erfarenheter när man ska lära sig något? (Ställs till annan text i äldre upplaga)

Vilka egenskaper behöver man för att överleva på en öde ö?

Vilka kunskaper behöver man?

Vilka filmer eller romaner känner du till där motivet är att klara sig på en öde ö? (Ny)

SKRIVA

Min robinsonad

Skriv om hur du skulle hantera en liknande situation som den som Robinson hamnar i. Kalla den *Min robinsonad* (ordet betyder vistelse på en obebodd ö).⁶⁶¹

En av uppgifterna är helt ny. Fyra uppgifter från den äldre läroboken återkommer, varav en som ställs till en annan text i den äldre upplagan. I skrivuppgiften görs en viss koppling till texten genom hänsyftningen på ”en liknande situation som Robinson hamnar i”, men då den samtidigt preciserar vad en robinsonad betyder råder det ingen tvekan om vad uppgiften går ut på: Att utifrån ett personligt ställningstagande formulera något om hur en vistelse på en obebodd ö kan hanteras. Det blir således inte nödvändigt att ta stöd av texten. Det är också troligt att 2000-talets ungdomar känner till det medieuppmärksammade TV-programmet Robinson, som utspelar sig på en öde ö, vilket också kan fungera som inspiration till skrivandet. I övrigt är svaren på de fyra frågorna inte möjliga att finna i det korta textavsnittet. Med andra ord blir det inte nödvändigt att modelläsaren läser det korta avsnittet ur *Robinson Crusoe*.

Frågan om vilka filmer eller romaner som är bekanta där motivet är att klara sig på en öde ö förmedlar också en färdig tolkning av motivet, vilket kan motverka en självständig tolkning. Den leder också bort intresset från texten då den främst relaterar till en egen verklighet, det vill säga att redogöra för eventuella personliga läs- och filmerfarenheter. Det finns dock en passus i text- och författarpresentationen, som berör frågan om vilka egenskaper man behöver för att överleva på en öde ö: ”För att klara sig på en öde ö måste man informeras, utbildas och upplysas.” I övrigt präglas alltså upp-

⁶⁶¹ Bra Svenska 1, s. 57.

gifterna till utdraget ur *Robinson Crusoe* av att de inte relaterar till texten. De är exempel på vad jag kallar *verklighetsrelaterade uppgifter* och fokuserar på personliga åsikter och kunskaper om aspekter som rör en egen faktisk erfarenhet och verklighet, det vill säga sådant som ligger utanför den text som de är riktade mot. Här finns en skillnad jämfört med den äldre upplagans uppgifter, till ett visserligen längre utdrag ur *Robinson Crusoe*. De återkopplar till texten, även om de inte kräver analys eller tolkning då de efterfrågar elementär information om karaktären Robinson och hans agerande.⁶⁶² Modelläsa- ren i den äldre läroboken behöver sålunda, i motsats till modelläsa- ren i den nya upplagan av *Bra Svenska*, läsa utdraget ur *Robinson Crusoe*.

Sammanfattningsvis kan konstateras att ny layout, nya och bort- tagna uppgifter, omformuleringar i uppgifter och rubriker på läro- medlets egna uppgiftskategorier, inte har påverkat uppgiftsmateri- alets inriktning och organisation i någon större omfattning. I själva verket har uppgiftskulturen förändrats mycket lite i den reviderade läroboken jämfört med de äldre upplagorna, som är producerade för en annan läroplan. I det stora hela följs texter med uppgifter åt, från de äldre upplagorna, in i den nya *Bra Svenska 1*. Modelläsarna i de olika upplagorna uppvisar således stora likheter.

I kapitlets följande avsnitt är det uppgiftsmaterialet i den inför *Gy 2011* nya upplagan *Bra Svenska 1*, som står i centrum. Generellt gäl- ler dock de beskrivningar, diskussioner och analyser av uppgifts- materialets innehåll och funktion även de två äldre upplagorna av *Bra Svenska* då deras uppgiftsmaterial är organiserat utifrån samma principer och har ett mycket likartat innehåll.

Uppgiftskulturen i *Bra Svenska 1*

I det här och i de tre påföljande avsnitten presenteras och analyseras uppgiftskulturen utifrån de kategorier av uppgifter som jag finner i läromedlet. Tabellerna 6 och 7 nedan är en sammanställning av un- derkategorier till det jag kallar textrelaterade och icke-textrelaterade uppgifter och vad som är utmärkande för dem:

⁶⁶² *Bra Svenska B*, s. 126. Ett illustrativt exempel på frågeställningarnas utformande är: ”Vem är Robinsons rådgivare?”

Tabell 6. Textrelaterade uppgifter

Kategori av uppgift	Kännetecken
Disciplinerande faktauppgift	Faktarelaterad och går ut på att förklara ord, finna information och det rätta svaret. Den är möjlig att utföra genom att citera delar av text.
Språk- och stilrelaterad	Fokus på form, språk, stil, genre etc. Här ingår exempelvis uppgiften att skriva om till en annan genre.
Kontextrelaterad	Uppmanar till att placera texten i ett sammanhang genom att uppmärksamma författares och texts samtida kontext.
Tolkningsrelaterad	Har en tolkande ansats och kräver egen slutsats av uppgiftslösaren, såsom att formulera budskap, sensmoral, tema, motiv etc. Uppmärksammar det utsagda, tvetydiga och kräver läsning mellan rader. Hit förs också uppgifter som går ut på att skriva färdigt en text och att ändra perspektiv.
Åsiktsrelaterad	Lägger vikt vid uppgiftslösarens personliga uppfattning och uppmanar uppgiftslösaren att fälla ett omdöme om och t.ex. ta ställning till karaktärens agerande. Stannar vid att bedöma textens innehåll på ett ytligt plan.
Återgivningsrelaterad	Handlar om att uppgiftslösaren ska återberätta och/eller sammanfatta delar av eller hel text och skriva referat.
Jämförelserelaterad	Uppmanar uppgiftslösaren att uppmärksamma intertextuella aspekter och jämförelser mellan skrivna texter och filmer och mellan karaktärer i olika verk.

Tabell 7. Icke-textrelaterade uppgifter

Kategori av uppgift	Kännetecken
Verklighetsrelaterad	Fokus på uppgiftslösarens egen verklighet, egen erfarenhet, och kunskap om något utanför texten.
Yrkesrelaterad	Fokus på kunskap som kan vara användbar för uppgiftslösaren i ett förmodat framtida yrkesliv.
Värderande yrkesrelaterad	Vanliga till texter vars innehåll anknyter till och kan associeras till yrkesliv. Leder ofta bort intresset från texten som främst fungerar som inspiration för att uttrycka åsikter om sådant som berör ett framtida yrkesliv.

De textrelaterade uppgifterna fokuserar i mer eller mindre grad på det som de är riktade mot, det vill säga på lärobokens texter, litteratur som ska läsas och bearbetas på olika sätt. De icke-textrelaterade uppgifterna återkopplar inte till de texter som de är riktade mot. Vid en närmare granskning framträder dock skillnader inom de två olika huvudkategorierna. Framförallt går det att urskilja skillnader mellan olika slag av textrelaterade uppgifter.⁶⁶³ Det handlar bland annat om vilka aspekter av texten som uppmärksammas och huruvida egna tolkningar av det lästa krävs. Det finns gränsfall som kan diskuteras. Indelningen av de olika underkategorierna bygger på det jag bedömer vara uppgiftens huvudsakliga syfte.

Drygt tre fjärdedelar av lärobokens uppgiftsmaterial utgörs av uppgifter som jag kategoriserar som textrelaterade och knappt en fjärdedel av uppgifter som jag betecknar som icke-textrelaterade.⁶⁶⁴ Den typ av textrelaterad uppgift som förekommer mest frekvent är den jag kallar disciplinerande faktauppgift. Det finns 91 stycken, vilket är mer än hälften, 52 procent, av de textrelaterade uppgifterna och två femtedelar, 40 procent av det totala antalet uppgifter i läroboken.⁶⁶⁵ De handlar om ordkunskap, om att finna information och det rätta svaret, vilket ofta är möjligt att göra genom att citera delar av texten. Detta pekar på att modellläsaren inte förväntas göra självständiga analyser och tolka det lästa.

Ett representativt exempel på det jag kallar disciplinerande faktauppgift är läromedels egen uppgift *Förklara orden* som förekommer frekvent i *Blickpunktsserien* och som går ut på att förklara ord i texten.⁶⁶⁶ Ett annat exempel är frågorna till Moodyssons dikt, som diskuteras ovan, och som fokuserar på diktjagets agerande.⁶⁶⁷ Utifrån Wolfs analysmodell, som utgår från att det finns sex olika skikt i dik-

⁶⁶³ Det går att dra paralleller mellan mina egna kategorier av uppgifter och nio olika läsarter som Graeske talar om. Hon utgår från Michael Tengbergs sex olika typer av läsarter, handlingsorienterad, betydelseorienterad, subjektorienterad, intentionsorienterad och en metakognitiv läsart. Dessa står för olika tolkningskonventioner och förhållningssätt till litteratur. Graeske lägger till tre stycken, en historiskorienterad, en formorienterad och en genusorienterad läsart. Jfr Graeske, 2015, s. 23–24. Dessa var dock inte utvecklade när jag gjorde min undersökning.

⁶⁶⁴ Bilaga 6. Till texturvalet i *Bra Svenska 1* finns ett uppgiftsmaterial som utgörs av 226 arbetsuppgifter och studiefrågor. Av dem är 175 stycken, d.v.s. 77 %, *textrelaterade* och 51 stycken, d.v.s. 23 %, *icke-textrelaterade uppgifter*.

⁶⁶⁵ Ibid.

⁶⁶⁶ Se kapitel 3 under avsnittet ”Förklara orden och lämna texten”.

⁶⁶⁷ Se ovan i detta kapitel, under avsnittet ”Omformuleringar och förhållningssätt till lyrik”.

ter, kan sägas att disciplinerande faktauppgifter endast uppmärksammar innehållsskiktet, det vill säga ytliga aspekter som rör textens konkreta innehåll och som är de mest elementära.⁶⁶⁸

Disciplinerande faktauppgifter förekommer framförallt under lärobokens egen kategori av uppgift, *Vad säger texten?* vilken också är den mest frekventa.⁶⁶⁹ Karaktäristiskt för disciplinerande faktauppgifter är att de snarare går ut på att genomföra ett rutinarbete, genom att upprepa ett svar som någon annan tänkt ut, än att självständigt söka svar och tolka litteratur. Att de upptar ett stort utrymme i uppgiftsmaterialet pekar på att *Bra Svenska 1* förmedlar en passiv och reproducerande kunskapssyn som tenderar att bortse från den egna reflektionens betydelse för att skapa mening. Med andra ord antas inte modellläsaren stanna upp och självständigt fundera över litteraturens innehåll.

Vanligt förekommande är också en icke-textrelaterad uppgift som jag benämner verklighetsrelaterad uppgift. Drygt en femtedel av lärobokens uppgiftsmaterial kan föras till denna kategori.⁶⁷⁰ Till en novell av Theodor Kallifatides, som skildrar en fotbollsmatch, relaterar tre av fyra skrivuppgifter till uppgiftslösarens egen verklighet:

SKRIVA

Matchen

Välj någon av uppgifterna och skriv en kort novell.

- Utgå från novellen och lev dig in i spelarens situation. Berätta om matchen utifrån hans perspektiv.
- Berätta om en viktig match som du har spelat i.
- Skildra en spännande match där du var åskådare.
- Skriv ett referat av en match eller annat idrottsevenemang du sett på tv eller i verkliga livet. Titta i en dags- eller kvällstidning för att se hur man skriver en sådan text.⁶⁷¹

⁶⁶⁸ Ibid.

⁶⁶⁹ I *Blickpunktsseriens* läroböcker, som är sammankopplade med *Bra Svenska*, representeras de disciplinerande faktauppgifterna framför allt av läromedlets egna kategorier *Förklara orden* och *Få grepp om texten*. Se t.ex. *Blickpunkt omvårdnad*, s. 12. Se Bilaga 6. Läromedlets egen kategori av uppgift, *Vad säger texten?*, finns till 25 av lärobokens totalt 41 texter. Se även Bilaga 19 och Bilaga 20. *Vad säger texten?* förekommer också ofta i de äldre upplagorna av *Bra Svenska*. I *Bra Svenska A* finns den till 12 av lärobokens 38 texter och i *Bra Svenska B* finns den till 40 av lärobokens 59 texter.

⁶⁷⁰ Bilaga 6. Nästan alla, d.v.s. 49 av de 51 icke-textrelaterade uppgifterna är verklighetsrelaterade uppgifter. Andelen verklighetsrelaterade uppgifter i hela uppgiftsmaterialet är 22 % (49 av totalt 226 uppgifter).

⁶⁷¹ *Bra Svenska 1*, s. 151–152. Kallifatides novell har titeln ”Huddinge IF”.

Inledningsvis finns uppmaningen att skriva en kort novell genom att utgå från ett av fyra alternativ. Det sista alternativet att skriva ett referat av en sporttillställning från det verkliga livet är dock ingen gångbar utgångspunkt för novellskrivning. Det är snarare en fristående uppgift. Vidare är det inte Kallifatides novell som ska användas som mönstertext utan ett sportreferat som ska sökas i någon tidning, det vill säga utanför Kallifatides text. Det är endast den första skrivuppgiften, att formulera ett textavsnitt ur ett annat perspektiv, som uppmärksammar och anknyter till Kallifatides novell. Det gör inte de tre övriga uppgiftsalternativen. De är exempel på vad jag kallar verklighetsrelaterade uppgifter. De fokuserar på något förmodat självupplevt, det vill säga på en egen erfarenhet och en faktisk verklighet som ligger utanför den text de är riktade mot. De lyfter fram litteraturens funktion som en inspirationskälla för att skriva om egna upplevelser och är uttryck för vad jag kallar en marginaliserande litteratursyn. Tillsammans med de disciplinerande faktauppgifterna utgör de verklighetsrelaterade uppgifterna alltså mer än hälften av antalet uppgifter i den reviderade *Bra Svenska 1*. Därför är det möjligt att urskilja en modelläsare som inte återvänder till det lästa för att tränga djupare in i texten och tolka den.

Tolka och tycka

Disciplinerande faktauppgifter och verklighetsrelaterade uppgifter är alltså de vanligaste i den omarbetade *Bra Svenska 1*. De uppmanar inte till att tolka det lästa. I läroboken finns också uppgifter som uppmuntrar till det. Dessa benämner jag tolkningsrelaterade uppgifter.⁶⁷² De uppmärksammar något utsagt i texten och manar till att dra egna slutsatser, exempelvis genom att formulera budskap, tema och motiv.

Ett exempel på en, vad jag kallar, tolkningsrelaterad uppgift är en studiefråga som är riktad mot ett utdrag ur ett hyllningstal som hölls på Astrid Lindgrens begravning av dåvarande statsminister Göran Persson: ”Vilka böcker nämns indirekt i talet?”⁶⁷³ Svaret finns inte

⁶⁷² Tolkningsrelaterade uppgifter berörs kortfattat i kapitel 3 under rubriken ”Dina funderingar om texten och annat”.

⁶⁷³ *Bra Svenska 1*, s. 183.

explicit uttalat i texten. Här förväntas modelläsaren dra egna slutsatser. Här antas också modelläsaren ha kunskap om Lindgrens sagovärld och exempelvis kunna sätta samman uttrycket ”vi kommer att få se nya generationer sakletare i dikesrenen” med Pippi Långstrump.⁶⁷⁴

Ett annat exempel på en tolkningsrelaterad uppgift finns till Boyes dikt, ”I rörelse”: ”Vad tror du Boye menar med ’vårt stora äventyr?’”⁶⁷⁵ Med Wolfs termer pekar frågan på diktens bildskikt.⁶⁷⁶ Här efterfrågas en tolkning av ett centralt uttryck i dikten som kan tillföra läsningen en djupare dimension. Uppgifter av det här slaget förekommer sällan. Jag finner ett drygt trettiotal tolkningsrelaterade uppgifter, vilket motsvarar 15 procent av det totala antalet uppgifter i *Bra Svenska 1*.⁶⁷⁷ Signifikativt för den låga andelen uppgifter som manar till att tolka text är också att lärobokens egen kategori av uppgift, *Vilka egna bilder skapar du av texten?*, vars lydelse kan associeras till att tolka text, är en till antalet. Den finns till ett utdrag ur Gardells *Ett ufo gör entré* och innehåller tre studiefrågor:

- Hur föreställer du dig klassrummet som Anna kom in i?
- Vem är egentligen Juha? Du får inte veta så mycket om honom i texten. Vad kan du som läsare lägga till?
- Hur ser det ut i jeansaffären som Juha besöker, tror du? Beskriv din upplevelse av kunderna, expediterna och miljön. Ta hjälp av dina fem sinnen.⁶⁷⁸

Frågorna är kopplade till läsarsubjektets upplevelse. De är inriktade på tomrum i texten, som förbinds med den personliga upplevelsen, men de syftar dock inte till att problematisera eller ge en helhetssyn på texten de riktar sig mot. Detta kan jämföras med vad Maritha Johanssons kommer fram till när hon jämför svenska och franska gymnasieelevers litterära socialisation. Hon finner att svenska elever socialiseras in i ett personligt och individuellt förhållningssätt till den lästa texten, det vill säga att det finns förväntningar på att de person-

⁶⁷⁴ *Bra Svenska 1*, s. 182.

⁶⁷⁵ *Ibid.* s. 9.

⁶⁷⁶ Wolf, 2002, s. 47f.

⁶⁷⁷ Bilaga 6. 33 av totalt 226 uppgifter bedöms som tolkningsrelaterade uppgifter.

⁶⁷⁸ *Bra Svenska 1*, s. 32.

ligen ska tycka något om den, vilket inte leder till ett helhetsgrepp på den lästa texten.⁶⁷⁹

Förutom att uppgifter i *Bra Svenska 1* är inriktade på en subjektiv läsupplevelse framträder också uppgifter som betonar personliga åsikter om textens personer och deras agerande. De kan också gå ut på att fälla ett omdöme om texten:

- Skriv vad du tycker om texten och vad du skulle vilja fråga författaren om.
- Vad borde rektorn ha gjort när han fick höra vad Matt sagt?
- Vad tycker du om dikten?⁶⁸⁰

Frågorna ovan ställs till olika texter i läroboken. De relaterar till den text som de riktas mot samtidigt som de även är möjliga att besvara utan att göra en djupare analys av texten. De uppmärksammar texten på ett ytligt eller generellt plan. Det finns ett knappt trettiotal uppgifter av det här slaget, vilka jag väljer att kalla *åsiktsrelaterade uppgifter*.⁶⁸¹

Språk och stil

Något som inte förekommer ofta är uppgifter som orienterar sig mot texters språk, stil och genretillhörighet. En ansats till detta finns i en uppgift till ett utdrag ur *Havamal*:

Skriv ner några råd som du tycker är viktiga i dagens samhälle. Kopiera stilen med **alliteration**. Alliteration är ett bokstavsrim som innebär att orden börjar på samma bokstav (spana spejande). Se sidan 112 för litterära termer.⁶⁸²

På sidan 112 finns följande förklaring till termen alliteration:

alliteration en sorts rim där ord börjar på samma ljud, t.ex. sju sjösjuka sjömän...⁶⁸³

Lärobokens definition av den litterära termen alliteration är kortfattad. Exempelvis tas inte upp att alliterationer i fornnordisk diktning binder ihop versrader. Det finns för övrigt en tydlig tendens i läro-

⁶⁷⁹ Johansson, 2015, s. 122, s. 211 och s. 215.

⁶⁸⁰ *Bra Svenska 1*, s. 26, s. 69 och s. 137.

⁶⁸¹ Antalet åsiktsrelaterade uppgifter är 27 av totalt 226, d.v.s. 12 %.

⁶⁸² *Bra Svenska 1*, s. 55.

⁶⁸³ Ibid. s. 112.

boken att instruktioner och definitioner är kortfattade och förenklade vilket snarare leder till otydlighet än underlättar förståelsen.⁶⁸⁴ Uppgiften ovan uppmärksammar, som sagts, en språklig aspekt. Den medeltida texten som uppgiften riktar sig mot kan också fungera som en mönstertext som kompletterar uppgiftsinstruktionen och gör det lättare att förstå vad en alliteration är. Poängteras bör att skrivuppgiften även lyfter fram en faktisk verklighet då den också går ut på att, istället för ordspråk, formulera råd som kan vara viktiga i dagens samhälle. På så sätt flyttas fokus från texten till en faktisk verklighet vilket gör att den får en viss likhet de uppgifter jag kallar verklighetsrelaterade. Då skrivuppgiften, som citeras ovan, trots allt uppmärksammar en språklig aspekt, en litterär term, som kan kopplas till utdraget ur *Havamal* väljer jag att definiera den som en språk- och stilrelaterad uppgift.⁶⁸⁵

Mer tydliga språk- och stilrelaterade uppgifter finns till Palmes ”Hanoi julen 1972”:

- Ge exempel på värdeladdade ord.
- Vilka stilistiska grepp kan du hitta? Ge exempel.⁶⁸⁶

Uppgifternas fokus ligger på texten. I centrum står aspekter som rör den språkliga utformningen. Den här typen av uppgifter förekommer sällan i *Bra Svenska 1*. De är totalt elva till antalet och utgör fem procent av lärobokens arbetsuppgifter och studiefrågor.⁶⁸⁷ Här tonar en modelläsare fram för vilken språk och stil spelar en viss roll. Med tanke på att de disciplinerande faktauppgifterna tar upp över hälften av uppgiftsmaterialet och att texters språkliga och stilistiska dimensioner får en undanskymd plats konstruerar läromedlet ett svenskämne som lägger liten vikt vid litteraturen och som särskiljer språk och litteratur. Det har stora likheter med det svenskämnesparadigm eller förhållningssätt till svenskämnet som L-G Malmgren definierar som svenska som ett färdighetsämne. Det präglas av att litteraturen får ett litet utrymme och att den skiljs från träning av färdigheter.⁶⁸⁸

⁶⁸⁴ Jfr kapitel 4 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett genreperspektiv”.

⁶⁸⁵ Språk- och stilrelaterade uppgifter berörs kortfattat i kapitel 3 under rubriken ”Dina funderingar om texten och annat”.

⁶⁸⁶ *Bra Svenska 1*, s. 189. Samma frågor ställs till samma text i *Bra Svenska B*, s. 250.

⁶⁸⁷ 11 av de totalt 226 uppgifterna beaktar, i mer eller mindre omfattning, språk och stil. Den procentuella andelen är således 5 %.

⁶⁸⁸ Jfr L-G Malmgren, 2006, s. 87.

Malmgrens färdighetsämne påminner också om en modell, eller snarare ett sätt att uppfatta svenskämnet, som Ulf Teleman kallar *svenskan som språkträning*.⁶⁸⁹ Det betonar också färdighetsträning. Teleman talar också om *svenska som språk och litteratur* och om *svenska som livskunskap*. Det förra ämnet har ett bestämt innehåll och betonar kunskaper. Vilka kunskaper tar dock Teleman inte ställning till. Det senare är innehållstomt, vilket innebär att det är lärare och elever som bestämmer vilket stoff/tema som ska tas upp.⁶⁹⁰ En negativ aspekt med den senare modellen, enligt Teleman, är att svenskämnet tar ansvar för något som egentligen är hela skolans ansvar.⁶⁹¹

Min tolkning är att uppgiftsmaterialet i *Bra Svenska 1* låter litteraturläsning framförallt bli en fråga om att träna läsförståelse eller avkodning av text, det vill säga att läroboken förmedlar att litteraturläsning är att betrakta som en isolerad färdighet. Som tagits upp ovan presenterar *Bra Svenska 1* också ett språkinriktat faktamaterial.⁶⁹² Det innehåller informerande texter/faktatexter och uppgifter som syftar till att träna enskilda moment var för sig, såsom stavning, skrivregler, grammatik och studieteknik. Därför gör jag tolkningen att läroboken förmedlar ett svenskämne som har beröringspunkter både med Malmgrens svenska som ett färdighetsämne och med det ämne Teleman kallar svenskan som språkträning.

Referera, jämföra, kontextualisera och yrkesanpassa

Uppgifter som går ut på att sammanfatta, jämföra och placera texter i en samhällelig kontext är sällsynta i *Bra Svenska 1*. Jag kallar dem *återgivningsrelaterade uppgifter*, *kontextrelaterade uppgifter* och *jämförelserelaterade uppgifter*. Det finns sammanlagt 13 stycken som kan föras till någon av dessa kategorier.⁶⁹³ De uppmärksammar något i texten och är således textrelaterade.

⁶⁸⁹ Ulf Teleman, *Lära svenska: Om språkbruk och modersmålsundervisning*, Uppsala, 1991, s. 27. Enligt Teleman dominerar svenskan som språkträning i grundskolans svenskböcker (under 1980-talet).

⁶⁹⁰ Ibid. s. 27–29.

⁶⁹¹ Ibid. s. 30. Självt förespråkar Teleman en uppfattning om svenskämnet som han kallar *svenska som språk och litteratur*.

⁶⁹² Se kapitel 1 ovan, under avsnittet ”Tillvägagångssätt”.

⁶⁹³ Bilaga 6. De är sju, tre, respektive tre stycken. Tillsammans utgör de 6 % av 226 uppgifter.

De återgivningsrelaterade uppgifterna går ut på att, antingen skriftligt eller muntligt, sammanfatta en text – antingen självständigt eller med hjälp av andra frågor som finns i anslutning till texten.⁶⁹⁴ Uppgifter som riktar intresset mot textens och dess författares samtid, det vill säga mot ett historiskt sammanhang kallar jag kontextrelaterade uppgifter.⁶⁹⁵ Jag finner tre stycken som gör det: I anslutning till Vernes *Jorden runt på 80 dagar* lyfter en fråga fram att texten är skriven på 1800-talet och efterfrågar hur det märks.⁶⁹⁶ Till Nils Ferlins dikt ”Löpsedel” uppmärksammar en fråga att dikten skrevs på 1930-talet och efterfrågar vilka nyheter som Ferlins löpsedel berättar om.⁶⁹⁷ Slutligen går en uppgift till Palmes tal, ”Hanoi julen 1972”, ut på att söka information om platser som nämns i talet.⁶⁹⁸ De uppgifter som lyfter fram textens historiska sammanhang är således få och saknar en analytisk dimension. Få är också de jag kallar jämförelserelaterade uppgifter, vilka lyfter fram intertextuella aspekter såsom jämförelser mellan skrivna texter, mellan skrivna texter och filmer, mellan karaktärer i olika verk et cetera. Jag finner tre uppgifter som kan föras till den kategorin:

- Jämför Odysseus och James Bond. Vilka likheter och skillnader finns?⁶⁹⁹
- Om du kunde placera Odysseus i en action-film, i vilken typ av film kan du då placera Phileas Fogg?⁷⁰⁰
- Det har gjorts ett antal filmversioner av dramat Romeo och Julia. Jämför balkongscenen i ett par olika filmatiseringar.⁷⁰¹

De tre uppgifter som syftar till att göra någon form av jämförelse är riktade mot tre olika utdrag ur tre äldre kanoniserade texter. Ovan återges de i den ordning som de tas upp i läroboken. Den andra frågan förutsätter att modelläsa sedan tidigare känner till karaktären

⁶⁹⁴ Se t.ex. *Bra Svenska 1*, s. 137.

⁶⁹⁵ Kontextrelaterade uppgifter berörs kortfattat i kapitel 3 under rubriken ”Dina funderingar om texten och annat”.

⁶⁹⁶ *Bra Svenska 1*, s. 62.

⁶⁹⁷ *Ibid.* s. 161.

⁶⁹⁸ *Ibid.* s. 189.

⁶⁹⁹ *Bra Svenska 1*, s. 50. Uppgiften finns till ett utdrag ur *Odysséen*. I *Bra Svenska B* finns samma uppgift till en annan text, s. 53.

⁷⁰⁰ *Ibid.* s. 62. Uppgiften riktas mot ett utdrag ur *Jorden runt på 80 dagar*. Så även i *Bra Svenska B*, s. 38.

⁷⁰¹ *Ibid.* s. 105. Uppgiften finns till ett utdrag ur *Romeo och Julia*. I *Bra Svenska B* finns den till samma text, s. 105 där ”Julia” för övrigt benämns Juliet. (För övrigt förekommer det ofta att titlar på exempelvis dramer, romaner och filmer inte kursiveras i läroboken.)

Odysseus eller har läst lärobokens utdrag ur *Odysseen*. Om det är det senare antas modelläsaren arbeta med läroboken i kronologisk ordning, vilket är troligt eftersom det finns andra inslag i läroboken som pekar på det. Exempelvis förekommer hänvisningar bakåt i läroboken såsom: ”Gå tillbaka till sidan 7 samt sidorna 118 och 119 och läs igenom och fundera över de påståenden som står där.”⁷⁰² Ett annat exempel på att modelläsaren förutsätts ha gjort uppgifter som förekommer tidigare i läroboken är: ”Skapa en säljande löpsedel till nyhetsartikeln du skrev.”⁷⁰³

Slutligen finner jag två kategorier jag kallar yrkesrelaterade och värderande yrkesrelaterade uppgifter och som behandlas utförligt i kapitel 3. De fokuserar på kunskap som kan vara användbar i ett framtida yrkesliv respektive på tyckande om sådant som berör arbetsliv, och är frekventa i *Blickpunktsseriens* läroböcker. I *Bra Svenska 1* är de tvärtrinkebyom ovanliga. Jag finner tre uppgifter som explicit anknyter till yrke och yrkesliv.⁷⁰⁴ Det svenskämne som förmedlas är inte så tydligt yrkesanpassat som i de sex läroböckerna i serien *Blickpunkt*. Den modelläsare som konstrueras i *Bra Svenska* antas således inte sätta innehållet i svenskämnet i förbindelse med ett framtida arbetsliv i lika hög grad som *Blickpunktsböckernas* modelläsare gör. I avsnittet nedan förflyttas fokus till digitaliserade uppgifter, som är helt nytt för läromedlet.

Digitaliserade uppgifter och test på kunskaper

De två lärarhandledningar som finns till de äldre upplagorna, *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B*, har också reviderats och sammanslagits till en lärarhandledning, *Bra Svenska 1: Lärarwebb*.⁷⁰⁵ En skillnad mellan de äldre lärarhandledningarna och den reviderade lärarhandledningen är att den senare endast finns i digital form, som en webbli-

⁷⁰² *Bra Svenska 1*, s. 250.

⁷⁰³ Ibid. s. 161. Uppgiften att skriva en nyhetsartikel är riktad till en annan text och tas upp på s. 160.

⁷⁰⁴ *Bra Svenska 1*, s. 16 och s. 227. En fråga till ett utdrag ur *Tusen och en natt* lyfter fram att yrkesvalet spelar en betydande roll i texten. Den definierar jag som värderande yrkesrelaterad. Till texterna ”Bygg en bod” och ”Vid spisen med Tina” finns uppgifterna att hitta typiska yrkesord i lärobokstexten och att skriva en instruktion för ett moment inom ett eget yrkesområde med lärobokstexten som utgångspunkt. De är kopplade till texten, d.v.s. textrelaterade.

⁷⁰⁵ *Bra Svenska 1: Lärarwebb*, Upplaga 2.1, 2013. Förlaget gav mig tillgång till *Bra Svenska 1: Lärarwebb* under perioden 2013-03-15–2013-05-31. <gleerups.lms.se.>.

cens möjlig att köpa för tolv månader i taget. En stor del av innehållet i *Bra Svenska 1 Lärarwebb* är dock hämtat från de äldre upplagorna.⁷⁰⁶ I den digitala lärarhandledningen ingår också en digital version av *Bra Svenska 1* med titeln *Bra Svenska 1: Elevwebb*. Elevwebben följer samma struktur som den tryckta läroboken. På webben finns hela den tryckta versionen av läroboken tillgänglig i digital form, som också är inläst och synkroniserad med bokens sidor som Daisy-läsare.⁷⁰⁷ I huvudsak utgörs den digitala *Bra Svenska 1: Elevwebb* och den tryckta *Bra Svenska 1* samma innehåll. En skillnad mellan dem är att den digitala läroboken även innehåller länkar till olika hemsidor. Det som främst skiljer de olika läroböckerna är formen för hur vissa uppgifter ska utföras och möjligheten att lyssna till bokens innehåll samtidigt som den läses. Vidare finns också möjlighet att göra ett knappt trettiotal uppgifter, som finns både i den tryckta och i den digitala läroboken, på en dator.⁷⁰⁸

De datorbaserade uppgifterna går ut på att para ihop begrepp eller påståenden genom att dra dem till rätt ställe eller att besvara frågor och ta ställning till påstående genom att markera ett och ibland flera svarsalternativ. Det finns också övningar där luckor ska fyllas i, det vill säga att svaret, ett ord, ska skrivas i en ruta. Genom ett klick på "Rätta" följer en direkt respons på huruvida svaret är rätt eller fel och det är möjligt att göra samma övning flera gånger. Däremot går det inte att ändra ett felaktigt svar utan att göra om testet från början.

En skillnad mellan den tryckta och digitala läroboken är att elevwebbens övningar ofta blir enklare att utföra. Det finns till exempel en uppgift i den tryckta *Bra Svenska 1* som går ut på att förklara fasta uttryck, dels för en kamrat, dels i skrift. Uttryckens betydelse måste sökas utanför lärobokens ramar.⁷⁰⁹ På webben finns samma uppgift

⁷⁰⁶ Telefonsamtal med Gleeerups kundtjänst, 2013-04-19. *Bra Svenska 1: Lärarwebb* kan köpas som webb-licens i 12 månader i taget. En granskning av den nya lärarhandledningen visar att upplägg och innehåll påminner mycket om de två äldre upplagornas lärarhandledningar. Exempelvis återkommer olika kopieringsmaterial från de äldre upplagorna *Bra Svenska A: Lärarpärm* och *Bra Svenska B: Lärarpärm* och flera kapitelpresentationer även om de senare har modifierats något. Det senare hänger samman med att texter och uppgifter från de äldre läroböckerna har inordnats under andra teman i den nya läroboken.

⁷⁰⁷ På elevwebben finns funktionen att text som läses upp samtidigt blir gulmarkerad.

⁷⁰⁸ *Bra Svenska 1: Lärarwebb*. Övningarna ligger under en mapp med rubriken "ORD", som finns till de flesta av lärobokens kapitel.

⁷⁰⁹ *Bra svenska 1*, kapitel 4, s. 74. Samma uppgift finns på elevwebben, kapitel 4 under rubriken "ORD".

och uttryck, men här räcker det med att ett klick para ihop uttrycken med färdiga förklaringar. Här framträder en skillnad mellan den tryckta och digitala lärobokens modelläsare, som pekar på att det ställs annorlunda krav i ämnet svenska på modelläsaren i den tryckta *Bra Svenska 1*.

Nytt i läromedlet är att den reviderade och webbaserade lärarhandledningen tillhandahåller prov som är utformade enligt samma principer som elevwebbens övningar. Till de kapitel som handlar om motivkretsar, om film och teater och om olika språk i språket finns ett material som benämns ”Test kunskaper”.⁷¹⁰ Till det tredje kapitlet, i vilket skönlitteratur är ett genomgående tema, lyder den övergripande uppgiftsinstruktionen till testet:

Testa vad du kommer ihåg från kapitlet genom att fylla i luckorna.⁷¹¹

Därefter följer 35 påståenden under vilka det finns en ruta där det som saknas i meningen ska fyllas i. Nedan följer några exempel från testet:

Fråga 1: En litterär tidsperiod kallas för_____.

Fråga 2: Den enögda jätten Polyfemos kallas för en_____.

Fråga 3: Med sång lockar_____ männen i fördärvet.

Fråga 10: Många sagor skrevs ner på_____ -talet på Island.

Fråga 13: En av medeltidens hjältar var riddaren_____.

Fråga 16: Don Quijote från 1600-talet är ett bra exempel på en_____.

Fråga 18: Odysseus resa hem tar_____år.

Fråga 28: Huvudpersonen i Voltaires kanske mest kända verk är_____.

Fråga 32: Ett_____är en förstavelse.⁷¹²

I *Gy 2011* betonas att läraren ska ”beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella

⁷¹⁰ Test finns till kapitel 3, 5, 11 och det onummerade avsnittet ”Resurssidor”.

⁷¹¹ *Bra Svenska 1: Lärarwebb*, kapitel 3. Testet finns under rubriken ”Test Kunskaper”.

⁷¹² Ibid. De svar som räknas som rätta är: 1) epok, 2) cyklop, 3) sirener, 10) 1200, 13) Ivanhoe/ivanhoe, 16) antihjälte, 18) 10, 28) Candide/candide, 32) prefix.

undervisningen” vid bedömning och betygsättning.⁷¹³ I testet av kunskaper på det tredje kapitlet, som bland annat presenterar olika litterära epoker och författare, tas ingen hänsyn till kunskaper som är möjliga att konstruera utan hjälp av läroboken eller kunskaper som inhämtats utanför skolans ramar. Det finns bara ett rätt svar – det som går att finna i läroboken. På så sätt förmedlas en kunskapsyn som betonar faktakunskaper framför förståelse, vilket i sin tur bottnar i ett svenskämne med ett statiskt innehåll. Här visar sig en modelläsare som antas komma ihåg det som läroboken tar upp. Det är en modelläsare som förväntas ha föga kunskaper om eller erfarenheter av äldre litteratur. Det går till exempel inte att få rätt på fråga 13, som citeras ovan, genom att svara att en av medeltidens hjältar var exempelvis Roland, Arthur, Lancelot, Yvain eller Percival. Enligt testet är det fel. Inte heller Tristan anses vara rätt svar, trots att läroboken berör, den på medeltiden nedtecknade, berättelsen om Tristan och Isolde.⁷¹⁴ För att få rätt på fråga 13 måste namnet Ivanhoe anges, det vill säga en litterär gestalt som tillkommit under romantiken. Det rätta svaret finns på sidan 45 i läroboken:

HJÄLTEIDEAL

Har du sett filmen Troja? I den släss grekiska hjältar som Odysseus mot de trojanska kämparna. Varje epok har sina hjältar. Även i medeltidens litteratur finns hjältar. I den fornnordiska mytologin, i ballader och riddarromaner möter vi tappra män som kämpar mot ondskan och övermakten för det godas seger.

Hjälteidealen har växlat under olika epoker, men egenskaper som styrka och mod har betonats genom tiderna. Antikens Odysseus, medeltidens riddare Ivanhoe och actionhjälten James Bond både liknar och skiljer sig från varandra.⁷¹⁵

Texten är en inledande presentation av olika hjälteideal, som löper som en röd tråd i lärobokens tredje kapitel. Därefter slås det fast att det saknas kvinnliga hjälteförebilder, men att hjältinnor förekommer mer frekvent i dagens romaner och filmer. Den korta texten avslutas med en uppräkningslista av antihjältar: Don Quijote, Stig Helmer och antihjältinnan Bridget Jones.⁷¹⁶

⁷¹³ Gy 2011, s. 15.

⁷¹⁴ Bra Svenska 1, s. 52. I den äldre upplagan Bra Svenska B finns texten på s. 53.

⁷¹⁵ Ibid. s. 45.

⁷¹⁶ Ibid. s. 45–46.

Ur ett didaktiskt perspektiv blir den korta texten om hjälteideal svår. Den vittnar om den informationstäthet som utmärker lärobokens texter. Trots att den inleds med en tydlig röst, som kan tänkas väcka intresse då den vänder sig direkt till läsaren genom frågan: ”Har du sett filmen Troja?” blir texten inte sammanhängande. Hjälteidealet behandlas genom en uppräkningslista av olika litterära hjältar, som inte tydligt förbinds med en kontext till exempel genom en mer utförlig beskrivning av verk, författare och deras samtid och/eller med exempel på litteratur där läsaren får möjlighet att möta de antihjältar och antihjältinnor, som läroboken räknar upp. Istället förmedlas en lösryckt bild av begreppet hjälte.

Jag menar att testet av kunskaper motverkar att egna slutsatser dras och att tidigare erfarenheter av litteratur införlivas i tolkningen av och förståelsen av lärobokens texter. Frågan om medeltida hjältar är ett exempel på det. En kritisk läsare upptäcker lärobokens anakronistiska presentation av Ivanhoe, som gör det möjligt att betrakta Ivanhoe som en litterär hjälte tillkommen under medeltiden – och besvarar inte frågan genom att ange Ivanhoe. Ett annat exempel är fråga 16, den om Don Quijote, där det enda alternativet för att få rätt svar är att ange begreppet antihjälte, det vill säga det som läroboken tar upp. Det är således, enligt testet, fel att svara att *Don Quijote* är en pikareskroman, en parodi på riddarromanen eller ett exempel på renässanslitteratur. Den syn på litteratur som kommer till uttryck i testet inriktar sig således på fakta om litteratur. Som jämförelse kan för övrigt också tas upp att läromedel för studieinriktade program, som ges ut av samma förlag som *Bra Svenska*, uppmärksammar att Don Quijote är en pikareskroman.⁷¹⁷

Till läroboksavsnittet ”Resurssidor” finns tre prov på litteraturhistoria, Test litteraturhistoria 1, 2 och 3. I det första testet gäller det att ordna åtta litterära epoker i rätt kronologisk följd, i det andra att para ihop epokerna med olika tidsangivelser. Test litteraturhistoria 3 utgörs av nio uppgifter. Först kommer det som benämns åtta frågor, vilka utgörs av påståenden som ska göras fullständiga genom att markera ett eller flera svarsalternativ som i exemplet nedan:

⁷¹⁷ Skoglund, 2012b, s. 128.

Fråga 2

Romantiken utmärks av

- Verklighetskildringar
- Erik Johan Stagnelius
- Skräckromantik
- Charles Dickens⁷¹⁸

Den nionde uppgiften skiljer sig från de första åtta då den kan lösas genom att para ihop alternativ från två kolumner:

Para nu ihop begreppen med rätt alternativ.

Frans Kafka	Mary Shelley
Frankenstein	Goethe
Upplýsningen	Dante
Den unge Werthers lidande	Voltaire
Odysséus	Homeros
Renässans	Processen
Iliaden och Odyssén [Odysséen]	Joyce ⁷¹⁹

Det är svårt att se hur den digitala lärarhandledningens tester eller prov skulle kunna visa eller ge en rättvis bild av vilka kunskaper elever, i en faktisk skolsituation, har. Dess potential ligger snarare att visa att läroboken har blivit läst – antingen innan testen görs eller samtidigt. Att svara rätt blir svårt utan att ha läroboken till hands. På så sätt uppmuntrar testen en läsning, som orienterar sig mot enstaka fakta om olika slags texter, samtidigt som det motverkar en kritisk och reflekterande läsning. Implicit framträder det jag kallar en passiv och reproducerande kunskapssyn som utgår från att meningsskapande sker utifrån givna ramar, det vill säga att kunskap betraktas som något i förväg bestämt och definitivt. Utifrån denna kunskaps-

⁷¹⁸ *Bra Svenska 1: Lärarwebb*, under avsnittet ”Resurssidor”: Test litteraturhistoria 3.

⁷¹⁹ *Ibid.*

syn blir målet, det som ska läras, det centrala och vägen till kunskap får en underordnad betydelse.

Frågan om i vilken omfattning som process och mål ska betonas är central i undervisningssammanhang och hänger nära samman med syn på relationen mellan den som ska lära och det innehåll som ska läras, det vill säga förhållandet mellan subjekt och objekt. Bernt Gustavsson menar att varje pedagogiskt sammanhang lägger tonvikten på någon av dessa aspekter, vilket historiskt sett representeras av två olika synsätt, två pedagogiska motpoler: traditionell förmedlingspedagogik och pedagogisk progressivism eller reformpedagogik.⁷²⁰ Mycket kortfattat utgår den förra traditionen från att det finns en färdig kunskapsmassa som ska förmedlas till de lärande medan de senare betonar läroprocessen och det personligt upplevda.⁷²¹ Utifrån ett bildningsperspektiv och ett tolkande sätt att se på kunskap finns alternativet att utifrån ett klokt sätt sträva efter en balans mellan process och resultat, det vill säga att sträva efter att skapa en jämvikt mellan kunskapens nödvändiga moment.⁷²²

Min tolkning är att de test eller prov på kunskaper som den digitala lärarhandledningens tester/prov lägger tonvikten vid är det färdiga resultatet, det vill säga vid en i förväg bestämd viss fakta om litteratur, vilken räknas som kunskap. Läromedlets tester konstruerar på så vis en modelläsare som kan finna och redovisa information om litteratur, men inte att tolka den – vilket ger modelläsaren begränsade möjligheter att låta sig inspireras och ge sig hän åt en fiktiv värld.

Fiktiva karaktärer och faktiska personer som betonas

Som visats ovan i avhandlingens fjärde kapitel är fördelningen mellan kvinnliga och manliga författare ojämn i det texturval som presenteras i den reviderade *Bra Svenska 1*.⁷²³ Förhållandet mellan anta-

⁷²⁰ Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm, 1996, s. 248–249.

⁷²¹ Ibid.

⁷²² Jfr Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm, 2002, s. 44–45.

⁷²³ Kapitel 4 under avsnittet ”Texturval ur ett genusperspektiv”.

let skrivande män och kvinnor och förhållandet mellan antalet textsidor skrivna av män respektive kvinnor är ungefär 70/30.⁷²⁴ I text- och författarpresentationer uppmärksammas också manliga författare på ett mer mångfacetterat sätt jämfört med kvinnliga författare. På så sätt marginaliseras skrivande kvinnor både kvantitativt och i kvalitativt.⁷²⁵ I det här avsnittet riktas intresset mot vilka fiktiva karaktärer och faktiska personer, som uppmärksammas i det uppgiftsmaterial som finns tilltexturvalet i *Bra Svenska 1*. De fyra frågor som citeras nedan är exempel på hur detta kan komma till uttryck:

Vad tror du Conrad menar med att läsaren får ta hand om halva boken?

Vilken typ av person är Phileas Fogg?

Vad tror du Boye menar med ”vårt stora äventyr”?

Varför väckte Anna O sådan uppmärksamhet?⁷²⁶

Jag undersöker således uppgifter som explicit uppmärksammar en fiktiv eller en faktisk persons uttalanden, egenskaper eller agerande. Vanligast är att uppgifter lyfter fram en fiktiv manlig karaktär eller en manlig faktisk författare.⁷²⁷ Kvantitativt marginaliseras således kvinnor även i uppgiftsmaterialet. Det ojämna förhållandet tyder också på att innehållet i texturvalet kretsar mer kring manliga än kvinnliga protagonister. Det innebär att många av de texter som lärobokens modelläsare ska läsa och bearbeta har ett manligt perspektiv.

Av de totalt elva kvinnor som uppmärksammas i uppgiftsmaterialet är fem stycken faktiska, det vill säga verkliga personer som lever eller har levt: Karin Boye, Sara Kadefors, Astrid Lindgren, Selma Lagerlöf och Alexandra Pascalidou. De representerar ett svenskt, nutida och västerländskt perspektiv på litteratur. I uppgiftsmaterialet efterfrågas ett ställningstagande om vad den faktiska textförfattaren ger uttryck för eller kan tänkas mena med en viss formulering såsom att redogöra för vilken inställning Kadefors har till skryt.⁷²⁸

⁷²⁴ Bilaga 4. Beräkningen utgår från att är troligt att också de flesta okända författare är män, vilket höjer den manliga representationen till nära 70 %.

⁷²⁵ Se kapitel 4 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett genusperspektiv”.

⁷²⁶ *Bra Svenska 1*, s. 23, s. 62, s. 9 och s. 28. Uppgiften måste explicit nämna eller avse en fiktiv eller faktisk persons uttalanden, egenskaper eller agerande.

⁷²⁷ Bilaga 21.

⁷²⁸ *Bra Svenska 1*, s. 177.

De fem fiktiva kvinnor som framhävs i uppgifter till litteratur är: två högstadiesflickor i Gardells *Ett ufo gör entré*, en flicka som går på high-school i Oates *Stor i käften*, Shakespeares Julia, och protagonis- tens unga fru i Parsons *Mannen och pojken*.⁷²⁹ Gemensamt för dem är att de inte lider någon materiell nöd, att de är unga kvinnor och att de representerar ett västerländskt sätt att leva och se på världen. Det rör sig alltså om ett homogent urval av fiktiva och faktiska kvinnor som uppgiftsmaterialet i *Bra Svenska 1* riktar uppmärksamheten på.

I uppgiftsmaterialet synliggörs nio faktiska män: Gunder Anders- son, Jean-Dominique Bauby, Joseph Conrad, Henric Cui, Nils Fer- lin, Lukas Moodysson, Mikael Niemi, Olof Palme och Göran Pers- son.⁷³⁰ Bauby är en fransk framgångsrik journalist och chefredaktör som skriver en bok efter att ha blivit totalförlamad och Cui är en hetlevrad restaurangchef.⁷³¹ En skillnad mellan de faktiska män och de faktiska kvinnor som synliggörs i uppgiftsmaterialet är att män, men inte kvinnor, som har en maktposition i samhället lyfts fram. Vidare uppmärksammas betydligt fler fiktiva män än fiktiva kvinnor, sammanlagt 22 stycken. De fiktiva männen är en mer brokig samling än de fiktiva kvinnorna. Visserligen dominerar ett europeiskt och västerländskt perspektiv, men här finns också det icke-västerländska representerat av Mamud i *Tusen och en natt*.⁷³²

Vidare kan konstateras att förhållandet mellan hur många kvinnor och män som uppmärksammas i lärobokens uppgiftsmaterial är un- gefär 30 procent respektive 70 procent.⁷³³ Det är samma förhållande som råder i Svenska Akademien där fem kvinnor och elva män sit- ter.⁷³⁴ I Sverige, i början på 2000-talet, råder också samma förhål- lande när det gäller vilka som får medverka i nyhetsförmedling då 70

⁷²⁹ Bilaga 21.

⁷³⁰ Ibid.

⁷³¹ *Bra Svenska 1*, s. 40–42 och s. 158–160. *Bra Svenska 1*, s. 40 och s. 158–159. Se även Christina Kellberg, ”Profilen: Bara en blinkning kvar. Jean-Dominique Bauby besegrade stumheten”, publicerad i *Dagens nyheter* 1997-05-11. <<http://www.dn.se/arkiv/lordag-sondag/profilen-bara-en-blinkning-kvar-jeandominique-bauby-besegrade-stumheten>> [2015-07-21] och Magdalena Högberg, ”Slängde mat - nekades dessert”, publi- cerad i *Göteborgs-Posten* 2011-07-21. <<https://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.680829-slangde-mat-nekades-dessert?m=print>> [2015-07-21].

⁷³² Bilaga 21.

⁷³³ Av totalt 42 uppmärksammas 31 män (74 %) och 11 kvinnor (26 %).

⁷³⁴ Svenska Akademien. <<http://www.svenskaakademien.se/svenska-akademien/de-aderton>> [2016-07-09]. En stol är vakant.

procent av de medverkande är män.⁷³⁵ Fördelningen 70/30 gäller också allmänt i tv-rutan där det i snitt går två män på varje kvinna.⁷³⁶ På så sätt kan materialet, det vill säga lärobokens fiktiva och faktiska galleri av personer, sägas spegla en gängse svensk verklighet samtidigt som läroboken bidrar till att reproducera ojämlika skillnader. På så sätt avspeglar också läroboken ett maktförhållande i samhället samtidigt som den bidrar till att reproducera föreställningar om vilka som har tolkningsföreträde.⁷³⁷ Som visats ovan dominerar också skrivande män i det texturval som *Bra Svenska 1* tar upp.⁷³⁸ Lärobokens skapar på så vis en modellläsare som företrädesvis läser texter författade av män. Att det uppgiftsmaterial som är riktat mot lärobokens texturval också placerar män i blickpunkten bekräftar att modelläsa i *Bra Svenska 1* läser litteratur med ett påtagligt manligt perspektiv och undviker att ifrågasätta ojämlika skillnader.

Uppgiftsmaterialet och Sveriges heterogenitet

Ett faktiskt förhållande i Sverige som uppgiftsmaterialet i *Bra Svenska 1*, och de två äldre upplagorna, nästan helt bortser från är Sveriges heterogenitet, det vill säga det svenska samhällets etniska och kulturella mångfald. I den äldre *Bra Svenska A* berör enstaka frågor hur det kan vara att lära sig ett nytt språk, svenska.⁷³⁹ Frågorna och den text de riktar sig mot återkommer inte i den reviderade upplagan av läromedlet. I den andra äldre *Bra Svenska B* lyfter några frågor fram språkets betydelse och hur Theodor Kallifatides har lärt sig svenska. Dessa återkommer inte heller i den reviderade upplagan. Det gör däremot ett utdrag ur Pascalidous *Bortom mammas gata* och

⁷³⁵ Edström, 2006, s. 116. Noteras ska att avhandlingen är från 2006. Förstaupplagorna av läromedlet *Bra Svenska* kom ut 2004 och 2005. Även senare statistik visar att förhållandet 70/30 råder i olika sammanhang och att den ojämna fördelningen mellan män och kvinnor förändras lite över tid. Statistik från Statistiska Centralbyrån visar att få förändringar skett när det gäller könsfördelning på Sveriges arbetsplatser mellan åren 2001 och 2011. Ett exempel där fördelningen 70/30 råder är bland de anställda hos Sveriges poliskår. År 2011 var 70 % av de anställda i Sveriges poliskår män. Se Julia Lundqvist, "Här är de mest könssegregerade branscherna", publicerad i *Svenska Dagbladet* 21 nov 2013. <<http://www.svd.se/har-ar-de-mest-konssegregerade-branscherna>> [2015-08-23].

⁷³⁶ Ibid. s. 203.

⁷³⁷ Jfr Karlsson, 2011, s. 48–53.

⁷³⁸ Kapitel 4 under avsnittet "Texturval ur ett genusperspektiv".

⁷³⁹ *Bra Svenska A*, s. 234. Frågorna ställs till "Nyckfull älskare" av Martinez.

de uppgifter som riktas mot utdraget.⁷⁴⁰ Det är den enda texten i den reviderade *Bra Svenska 1* som uppmärksammar att Sverige är ett mångkulturellt samhälle.⁷⁴¹ Till Pascalidou's text finns också frågor som berör ett mångfaldsperspektiv:

1. Skillnaden mellan Pascalidou's liv och hennes klasskamraters på Kungsholmens gymnasium är stor. Nämn några saker som är anorlunda.⁷⁴²

▪ Vad menar Pascalidou när hon pratar om sig själv som en pusselbit? Vad är integration för henne?

▪ Vad menar Pascalidou med assimilation?⁷⁴³

Den första frågan ovan tar avstamp i polarisering, det vill säga att den fokuserar på olikheter. De två övriga lyfter fram begreppen integration och assimilation, vilka också diskuteras av textens författarlag. Här utmanas modellläsaren att tänka ur en annan människas perspektiv och göra en egen tolkning av texten då begreppen assimilation och integration tas upp med hjälp av ett litterärt bildspråk. Noteras kan också att den sista frågan följs av ytterligare en frågeställning i den äldre upplagan, vilken inte är med i den nya *Bra Svenska 1*: ”Hur lyckades hon [Pascalidou] med detta?”⁷⁴⁴ Här signalerar verbet ”lyckades” att assimilation är något positivt, något eftertraktandsvärt och att berättarlaget har klarat av att assimilera sig till det svenska samhället. Att frågan tagits bort kan ses som en korrigerande då textens berättarlag ställer sig kritisk till assimilation och inte strävar efter att accepteras genom att göra våld på sig själv.⁷⁴⁵

I de uppgifter som finns till litteratur i *Bra Svenska 1* saknas ett icke-västerländskt perspektiv på texter. Vidare uppmärksammas alltså det svenska samhällets mångfald genom en knapp handfull frågor som ställs till Pascalidou's text. Detta kan sättas samman med

⁷⁴⁰ *Bra Svenska B*, s. 214–222 och *Bra Svenska 1*, s. 213–220. Texten har samma rubrik i de båda upplagorna: ”Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande”. I den reviderade läroboken har namnet ”Alexandra” i de tre första frågorna ersatts med ”Pascalidou” och ”hon” har ändrats till ”Pascalidou”. Se även kapitel 4, under avsnittet ”Texturval ur ett globalt perspektiv”, där textens innehåll presenteras och diskuteras.

⁷⁴¹ Som tidigare påpekats väljer jag att använda begreppen mångkultur och mångfald för att kunna diskutera och analysera läroböckerna utifrån ett globalt perspektiv och utifrån hur det svenska samhällets etniska och kulturella heterogenitet kommer till uttryck. Se t.ex. kapitel 2 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett globalt perspektiv”. Se även

⁷⁴² *Bra Svenska 1*, s. 219. Frågan finns under läromedlets egen kategori *Vad säger texten?*

⁷⁴³ Ibid. Frågorna finns under läromedlets egen kategori *Fundera vidare*.

⁷⁴⁴ *Bra Svenska B*, s. 221.

⁷⁴⁵ Jfr kapitel 4 ovan, under avsnittet ”Texturval ur ett globalt perspektiv”, där delar av Pascalidou's text citeras och diskuteras.

att förlaget, de facto, även lanserar läroboken för en annan kurs, Svenska som andraspråk 1, det vill säga för ett annat ämne.⁷⁴⁶ Om detta handlar de två påföljande avsnitten avsnitt nedan. I ”Svenska och svenska som andraspråk – två olika ämnen med olika kurser” görs en komparativ analys av de två ämnena svenska och svenska som andraspråk och den första kursen för gymnasiet i respektive ämne. Därefter i avsnittet ”Samma lärobok till olika ämnen och kurser” presenteras och analyseras innehållet i ett arbetshäfte som finns som komplement till den nya upplagan *Bra Svenska 1*.

Svenska och svenska som andraspråk – två olika ämnen med olika kurser

I jämförelse med ämnesplanen för svenska betonas ämnesplanen för svenska som andraspråk i högre grad ett språkinriktat innehåll och säger mindre om ett litterärt innehåll. I presentationen av ämnet talar det till exempel om att ”svenska som andraspråk ger elever med annat modersmål än svenska möjlighet att utveckla sin kommunikativa språkförmåga” och ”bidrar till att eleverna stärker sin flerspråkiga identitet”.⁷⁴⁷ Litteraturläsning berörs inte alls här. I motsvarande passus för ämnet svenska uttrycks explicit att både språk och litteratur är centrala delar i ämnet. Skönlitteratur och andra slags texter ses som ett medel att lära ”känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”.⁷⁴⁸ Vilka kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla i ämnet svenska som andraspråk, beskrivs under rubriken ”Ämnets syfte”.⁷⁴⁹ Om skönlitteratur sägs följande: Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara.

Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och före-

⁷⁴⁶ Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux/gy_vux_sfi_och_sva> [2014-02-12].

⁷⁴⁷ Gy 2011, s. 182.

⁷⁴⁸ Gy 2011, s. 160.

⁷⁴⁹ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska, under rubriken ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”.

ställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara.⁷⁵⁰

Här legitimeras skönlitteraturen med att den ger kunskap om andra och att den är språkutvecklande. I ämnesplanen för svenska är syftesbeskrivningen längre och presentationen av skönlitteraturens roll i ämnet mer omfattande:

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (---) I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen.⁷⁵¹

Här framställs inte skönlitteratur som ett medel att utveckla språket. Däremot legitimeras den med att den ger självinsikt. Talet om att skönlitteratur ger kunskaper om andra återkommer, men annorlunda formulerat. Den ses som ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”. I svenska som andraspråk ses den som ”källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar”. De två orden *förståelse* och *insikt* kan tolkas som relativt synonyma, men mellan formuleringarna *förståelse av andra* och *insikter om andra* är det möjligt att uppfatta en nyansskillnad. Att få förståelse av någonting signalerar att det kan handla om något djupare, som kräver en aktiv process – att göra kunskap till sin egen. Att få insikt om någonting kan snarare associeras till att *känna till någonting*, vilket handlar mer om yttlig kunskap.

De två ämnesplanernas kursplaner, för Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1, rymmer fler olikheter. Kursernas centrala inne-

⁷⁵⁰ Gy 2011, s. 182.

⁷⁵¹ Gy 2011, s. 160.

håll, det vill säga obligatoriska innehåll, presenteras i punktform. I Svenska 1 nämns skönlitteratur under två av nio punkter:

- Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.
- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.⁷⁵²

För kursen Svenska som andraspråk 1 tas skönlitteraturen upp under en av åtta punkter:

- Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar.⁷⁵³

En stor skillnad är att Svenska som andraspråk 1 begränsar den skönlitterära läsningen till moderna texter. Det ingår inget litteraturhistoriskt perspektiv i kursen och textanalytiska moment är inte ett obligatoriskt innehåll, vilket däremot tas upp i kursplanen för Svenska 1. Explicit uttrycks också att läsning av texter med svenska referensramar ingår. Vad svenska referensramar innebär problematiseras inte, men i Skolverkets kommentarer till ämnesplanen för Svenska som andraspråk finns ett förtydligande:

Skönlitteraturen ska dessutom ge en inblick i *svenska referensramar*. Svensk litteratur kan erbjuda en väg in i det svenska samhället och ge förståelse för olika företeelser i Sverige.⁷⁵⁴

Utgångspunkten i läroplanen är följaktligen att skönlitteratur speglar en faktisk verklighet. På så sätt signalerar läroplanen att skönlitteratur är att betrakta som förmedlare av kunskaper om det allmänmänskliga och om hur olika kulturer är beskaffade. Detta tolkar Magnus Persson som uttryck för att skönlitteraturen betraktas som ”en bärare av distinkta kulturella och nationella värderingar”, vilket han ser som problematiskt eftersom litteraturen, liksom kulturarvet, samtidigt ses som förmedlare av det allmänmänskliga.⁷⁵⁵ Han menar

⁷⁵² Ibid. s. 162.

⁷⁵³ Ibid. s. 184.

⁷⁵⁴ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska som andraspråk i *Gy 2011*, under rubriken ”Läsning av skönlitteratur”. <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva?tos=gy&subjectCode=SVA&lang=sv>> [2014-02-20].

⁷⁵⁵ Magnus Persson, *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund, 2012, s. 23.

att läroplanen blir motsägelsefull när den talar om skönlitteratur som förmedlare av både det gemensamma och det särskiljande.

Ytterligare en skillnad mellan de två kursplanerna är att ”kritisk granskning av text” och ”grundläggande källkritik” ingår som centralt innehåll i Svenska 1, men inte i Svenska som andraspråk 1.⁷⁵⁶ På så sätt bortfaller ett metaperspektiv på texter i kursen för andraspråkselever. I Skolverkets kommentarer till ämnesplanerna understryks också att svenska och svenska som andraspråk ska betraktas som två separata ämnen:

I kursplan 2000 var ämnena svenska och svenska som andraspråk mycket lika. I Gy 2011 har svenska som andraspråk fått en tydligare, egen profil.⁷⁵⁷

Kurserna Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 är således två olika kurser. Det finns likheter mellan dem, men också väsentliga skillnader. Ämnet svenska och ämnet svenska som andraspråk bör betraktas som två olika ämnen byggda på olika ämneskonceptioner. Catarina Economou, som gör en jämförande studie av de två ämnesplanerna och hur de realiserats, menar att ämnet svenska som andraspråk betraktas som ett stödämne, underordnat svenskämnet, och att innehållet inte är tillräckligt utmanande. I *Gy 2011* finner hon ett överordnat svenskämne med ett personlighetsutvecklande, bildande och kreativt innehåll, medan svenska som andraspråk har ett mer formcentrerat och nyttobetonat innehåll.⁷⁵⁸ Samtidigt pekar Economou på att det finns intentioner i styrdokumentet som visar att ämnet har en additiv orientering, som utgår från att elevers erfarenheter, språk och kunskaper ses som något positivt som ska tas tillvara. Economou finner dock att läroplanen inte implementeras på ett adekvat sätt i den faktiska undervisningen.⁷⁵⁹ Det verkar således

⁷⁵⁶ *Gy 2011*, s. 162 och s. 183–184. *Lpf 94*. Ett kunskapskrav för Svenska som andraspråk 1 är dock att eleven ska kunna ”kritiskt granska innehållet med enkla omdömen”. Ibid. s. 184.

⁷⁵⁷ Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska som andraspråk, under rubriken ”Jämförelse med kursplan 2000”.

⁷⁵⁸ Catarina Economou, ”Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?”. I: *Forskning om undervisning och lärande*, Nr. 11, 2013, s. 56.

<http://www.forskul.se/tidskrift/nummer11/svenska_och_svenska_som_andra_sprak_i_gy11_tva_jambordiga_amenen> [2014-01-31]. Artikeln ingår i Economous sammanläggningsavhandling: Catarina Economou, ”I svenska två vågar jag prata mer och så”: En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk, Diss. Göteborg, 2015. Hon förespråkar interkulturell och varierad litteraturundervisning med elevers röster och resurser i centrum, det vill säga ett gemensamt ämne för alla elever.

⁷⁵⁹ Economou, 2015 s. 88.

finnas väsentliga olikheter mellan de båda ämnena, Svenska och Svenska som andraspråk, såväl i hur de uppfattas i faktiska undervisningssammanhang som i styrdokumentens beskrivning av dem och hur de tolkas.

Samma lärobok till olika ämnen och kurser

Det finns, som visats i föregående avsnitt, grundläggande skillnader mellan ämnet svenska och ämnet svenska som andraspråk. En skillnad rör inriktningen på litteratur och hur den ska läsas. I läroplanen presenteras också svenska och svenska som andraspråk som två ämnen. Trots det förekommer det att läromedel i svenska för yrkesinriktade program även lanseras som läromedel i svenska som andraspråk. Ett exempel på det är att Liber framhåller att läroboksserien *Svenska för livet* sägs fungera lika i de båda ämnena. På Libers hemsida presenteras läromedlet som ett, för *Gy 2011*, nytt basmedel för Svenska som är: ”Anpassad för yrkesinriktade program och gymnasiereformens krav”, samtidigt som den presenteras under läromedel för svenska som andraspråk.⁷⁶⁰ På liknande vis lanseras också läromedlet *Respons* på Natur och Kulturs hemsida:

Söker du efter en riktigt bra grundbok för kursen Svenska 1 till dina elever på yrkesprogrammen? Nu kan du sluta leta. Här är

Respons

Med Respons får du det centrala innehållet i ämnesplanen för kursen Svenska 1 presenterad på ett sätt som du direkt kan omsätta i praktiken. Under rubriker som exempelvis ’Att tala’, ’Texter som verktyg i vardagen’, ’Att söka och använda information’ och "Språk och stil" hittar du förklaringar, beskrivningar och uppgifter som hjälper dina elever att utveckla sitt språk.

(---)

Respons kan även användas i kursen Svenska som andraspråk 1. De ord som kanske inte är självklara i elevens ordförråd är samlade i ord-

⁷⁶⁰ Libers hemsida. <<https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/>> [2014-02-12] och Libers hemsida. <<https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska-som-andrasprak/Svenska-som-andrasprak-1/Antologier/Svenska-for-livet/>> [2014-01-31].

listor sist i vart och ett av bokens åtta kapitel. Ordförklaringarna byggs på Natur & Kulturs Svenska Ordbok.⁷⁶¹

I presentationen av *Respons* sägs anpassningen utgöras av ordlistor som är infogade sist i alla kapitel. Fokus ligger alltså på ett språkligt plan. Ett argument som förlagen ofta använder för att visa att läromedel i svenska för yrkesinriktade program även är lämpliga för undervisning i svenska som andraspråk är att de innehåller språkliga övningar.

Läromedelsförlaget Gleerups, som står bakom läroböckerna i min undersökning, ger också ut läromedel som sägs passa lika bra för svenskämnet som för andraspråkssvenska. Under våren 2011, det vill säga innan *Gy 2011* har trätt i kraft, utkommer en helt ny lärobok i svenska, *Insikter i svenska: Svenska 1*. På förlagets hemsida, där den saluförs tillsammans med andra läromedel för svenskämnet, anges att den ”täcker hela den första kursen i svenskämnet för de yrkesförberedande programmen enligt ämnesplanen för Gy 2011”.⁷⁶² Samtidigt finns den upptagen under rubriken ”SVI och SVA” där läromedel i svenska för invandrare och svenska som andraspråk presenteras.⁷⁶³

På Gleerups hemsida introduceras också den nya upplagan av *Bra Svenska* som lämplig att använda i två olika ämnen och i två olika kurser. *Bra Svenska 1* saluförs under rubriken ”Svenska” och under fliken ”Basläromedel”.⁷⁶⁴ Den utges för att vara ”en allt-i-ett-bok

⁷⁶¹ Natur och Kulturs hemsida. <<http://www.nok.se/Laromedel/GY-VUX/Gymnasiet/Svenska/Respons/>> [2014-02-12]. Vid en granskning av *Respons* visar det sig att lärobokens baksidestext ger ungefär samma information som hemsidan. Den inleds med: ”Respons är en lärobok för kurserna Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1.” Pär Larsson & Anna Åhlgren, *Respons: Svenska för gymnasiet*, Stockholm, 2011.

⁷⁶² Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/40673053-product>> [2014-02-12].

⁷⁶³ Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/sfi-och-sva?p=4>> [2015-08-23]. På förlagets hemsida framkommer det också att Harstad har skrivit flera läroböcker avsedda för undervisning i svenska för invandrare. Exempelvis är han medförfattare till ett läromedel som heter *SFI-boken*. Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-sfi-och-sva/40676337-product?category=gy-vux/gy_vux_sfi_och_sva> [2014-01-31]. Här finns en likhet med författarduon Hedencrona/Smed-Gerdin, som står bakom *Bra Svenska* och som också är inriktade både på läromedel för yrkesinriktade program och på läromedel i svenska som andraspråk. De har skrivit arbetshäftet *Bra Svenska 1 som andraspråk*. De står också bakom ett annat gymnasieläromedel i svenska som andraspråk: Eva Hedencrona, Karin Smed-Gerdin, *Kon-text: Svenska som andraspråk 2-3*, Lund, 2014.

⁷⁶⁴ Gleerups hemsida.

<http://www.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/?produkt_category_id=1331&ew_15_cat_id=513&ew_15_p_id=48099&groupdetail=true> [2010-04-07] och Gleerups hemsida.

<<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska/baslaromedel>> [2015-07-24].

med tydlig yrkeskoppling”.⁷⁶⁵ Samtidigt lanseras den under rubriken ”SVI och SVA” där läromedel i svenska för invandrare och svenska som andraspråk är samlade.⁷⁶⁶ Här presenteras *Bra Svenska 1*, som utges för att vara heltäckande för en av gymnasiets obligatoriska kurser i svenska, som en lärobok i ett annat ämne och för en annan kurs, Svenska som andraspråk 1:

Vill du använda *Bra Svenska 1* i en klass med både svenska 1 och svenska som andraspråk 1, kompletterar du bara grundboken med häftet *Bra Svenska 1 som andraspråk*.⁷⁶⁷

Häftet, som är skrivet av samma författarduo som står bakom de olika upplagorna av *Bra Svenska*, lanseras som ett hjälpmedel för elever med svag textförståelse:

Bra svenska 1 som andraspråk är ett arbetshäfte till materialet **Bra svenska 1**. Det innehåller extra ordlistor, övningar och diskussionsuppgifter till de längre texter som finns i grundboken. Elever som läser svenska som andraspråk får extra stöd i sin textläsning.

Lärare som arbetar i klasser där en del elever läser Svenska 1, och en del läser Svenska som andraspråk 1, kan använda samma bok till alla.

Häftet är tänkt för andraspråkselever, men är givetvis till nytta för alla elever som behöver stöd i textförståelsen.⁷⁶⁸

Arbetshäftet utgörs alltså av en samling extra uppgifter till delar av texturvalet i *Bra Svenska 1*, vilka är tänkta för elever med annat modersmål än svenska och för elever som behöver hjälp med att förstå innehållet i basbokens texturval.⁷⁶⁹ Här kan också noteras att det på

⁷⁶⁵ Gleerups hemsida.

<http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2014-02-12].

⁷⁶⁶ Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/sfi-och-sva/sva>> [2015-07-24].

⁷⁶⁷ Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska-baslaromedel/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska/gy_vux_svenska_baslaromedel> [2014-01-31]. Som sagts ovan, i kapitel 1 under avsnittet ”Material”, tar förlagets hemsida upp det de benämner grundböcker under fliken basläromedel. I avhandlingen används benämningen basböcker. Att *Bra Svenska* även riktas mot ett annat ämne, svenska som andraspråk kan möjligen vara en anledning till att yrkesfokuset inte är så framträdande som förlaget påstår i sin lansering av läromedlet. Se kapitel 4, under avsnittet ”Kapitelpresentation – ett nytt grepp”.

⁷⁶⁸ Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-sfi-och-sva/40681720-product?category=gy-vux/gy_vux_sfi_och_sva> [2014-01-31].

⁷⁶⁹ Eva Hedencrona & Karin Smed-Gerdin, *Bra Svenska 1 som andraspråk 2*: uppl. Malmö, 2013. Läroboken är en reviderad upplaga av: Eva Hedencrona & Karin Smed-Gerdin, *Bra Svenska A som andraspråk*, Malmö, 2007. Den äldre upplagan är sammankopplad med den äldre *Bra Svenska A*. De två upplagorna av häftet innehåller samma slags övningar. Förord och baksidestexter i de olika upplagorna är i stort sett identiska.

förlagets hemsida framträder en annan modelläsare än i läroboken. Särskilt tydligt framkommer det i påståendet att lärare förutsätts undervisa i två olika ämnen samtidigt och då ”kan använda samma bok till alla”. I förlagets reklam konstrueras en modelläsare som antas vara lärare och som inte ser några större skillnader mellan olika elevgruppers behov, det vill säga mellan ”andraspråkselever” och elever med svenska som modersmål, annat än att de förra kan ha ett större behov av att göra extra uppgifter i ett arbetshäfte i syfte att utveckla språket.

Bra Svenska 1 som andraspråk, det vill säga den lärobok förlaget benämner arbetshäfte/häfte, utgörs av ett uppgiftsmaterial som tar 104 sidor i anspråk. Det består av extra studiefrågor och arbetsuppgifter till 19 av de 41 texter som presenteras i *Bra Svenska 1*. I uppgiftsmaterialet ligger fokus på övning av isolerade språkliga färdigheter som ordförståelse, uttryck, ordbildning, språkriktighet och grammatik. Enligt förlaget är uppgifterna riktade mot ”längre texter” i *Bra Svenska 1*.⁷⁷⁰ En kontroll visar att mer än hälften av texterna som uppmärksammas, tolv stycken, är kortare än tre sidor.⁷⁷¹

Förordet till arbetshäftet, som genom tilltalet ”du” vänder sig direkt till en elev, ger informationen att uppgiftsmaterialet syftar till en fördjupning, att det innehåller ”övningar som övar ord, uttryck och ordbildning” till ”merparten av de texter som ingår i *Bra Svenska 1*” och att det till varje text finns ”övningar i språkriktighet samt grammatik, vilket hjälper dig att bilda korrekta meningar när du ska skriva”.⁷⁷² Här visar sig en modelläsare med behov av extra stöd. En modelläsare är också synlig i baksidestexten, som vänder sig explicit till en elev. Här beskrivs *Bra Svenska 1 som andraspråk* som ”ett häfte som hjälper dig att lättare läsa och förstå texterna i *Bra Svenska 1*.”⁷⁷³ Här, till skillnad från hemsidan, talas det inte om ”längre texter” utan om ”texter” och det som avses är alltså ungefär hälften av texturvalet i *Bra Svenska 1*.

Förordet och baksidestexten ger uttryck för en svenskämnessyn som prioriterar enskild träning av språkliga färdigheter och som läg-

⁷⁷⁰ Se ovan i detta avsnitt, där förlagets reklam för läroböckerna citeras.

⁷⁷¹ Bilaga 22.

⁷⁷² *Bra Svenska 1 som andraspråk*.

⁷⁷³ Ibid.

ger liten vikt vid litteratur och litteraturläsning. Det kan tyckas paradoxalt med tanke på att uppgiftsmaterialet, som sägs handla om att fördjupa läsningen av basbokens texturval, har fokus på övningar i språkriktighet. I det svenskämne som arbetshäftets förord och baksidestext ger uttryck för hamnar litteraturen i periferin. Fram tonar en modellläsare med föga behov av litteraturläsning.

Som visats i avsnittet ovan är en skillnad mellan kursen Svenska 1 och kursen Svenska som andraspråk 1 att den senare begränsar den skönlitterära läsningen till moderna texter. Andra diskrepanser är att det inte ingår ett litteraturhistoriskt perspektiv i Svenska som andraspråk 1 och att textanalytiska moment inte är obligatoriska. Ändå innehåller arbetshäftet *Bra Svenska 1 som andraspråk* många uppgifter till texter av äldre datum såsom avsnitt ur *Tusen och en natt*, *Odysseen* och *Jorden runt på 80 dagar*. Ytterligare en intention i kursplanen för Svenska som andraspråk 1, som lyfts fram i avsnittet ovan, är att läsning av skönlitteratur ska ge en inblick i svenska referensramar och förståelse för olika företeelser i Sverige. Detta ska sättas i relation till att nära hälften av de texter som uppmärksammas genom extra uppgifter representerar andra kulturgeografiska områden än svenska.⁷⁷⁴

Enligt förlaget innehåller alltså arbetshäftet uppgifter som har till syfte att underlätta förståelsen för texter i *Bra Svenska 1*. Ett flertal typer av uppgifter återkommer till alla texter. En av dem kallas *Få grepp om texten*. Den inleds alltid med uppmaningen: ”Svara på dessa frågor för att få en djupare förståelse för texten.”⁷⁷⁵ Typiska exempel på hur frågorna är utformade är de till utdraget ur *Tusen och en natt*:

1. Var utspelar sig berättelsen?
2. Hur uppfostrade kungen sin son?
3. Varför skulle sonen rida ut i världen?
4. Vem träffade han på sin färd?
5. Varför fick prinsen inte gifta sig med flickan?
6. Vad hade hänt när prinsen kom hem?⁷⁷⁶

Ovan citeras 6 av totalt 15 frågor som är riktade mot utdraget ur *Tusen och en natt*. De är riktade mot texten, men den här typen av enkla

⁷⁷⁴ Bilaga 22.

⁷⁷⁵ *Bra Svenska 1 som andraspråk*, t.ex. s. 8–9.

⁷⁷⁶ Ibid.

faktafrågor kan oftast besvaras genom att citera delar av den och kräver således ingen tolkning. De handlar snarare om att finna information, ofta om textens yttre handling och utgör exempel på det jag kallar disciplinerande faktauppgifter. De konstruerar en modelläsare som nöjer sig med att intressera sig för textens yttersta skikt.

Uppgiftsrubriken *Få grepp om texten* förekommer också i *Blickpunktsseriens* läroböcker. Den typ av uppgifter som tas upp under denna rubrik finns också i *Bra Svenska 1*, men under en annan uppgiftsrubrik, *Vad säger texten?* Det är frågor som liknar de ”slutna färdighetsinriktade kontrollfrågor”, som Ullström talar om och som egentligen bara syftar till att läsaren ska visa att texten har blivit läst.⁷⁷⁷ På så sätt uppmanar de till en passiv läsning, det vill säga till en ytlig läsning, vilket Monica Reichenberg menar är utmärkande för svaga läsare.⁷⁷⁸ Med andra ord konstruerar uppgiftsmaterialet en modelläsaren som har problem med att läsa de korta skönlitterära texter som presenteras i basboken, *Bra Svenska 1*. Samtidigt förmedlas inga krav på att modelläsaren ska närma sig texter på ett djupare plan för att till exempel göra självständiga tolkningar av det out-sagda.

En annan återkommande uppgiftsrubrik i arbetshäftet, som ställer högre krav är *Skrivuppgift*. Den innebär mestadels att det lästa ska sammanfattas, summeras, återberättas et cetera.⁷⁷⁹ Ytterligare en återkommande uppgift är *Förklara orden*, som går ut på att förklara ord från texten. Det är samma typ av uppgift som finns i *Blickpunktsböckerna* och som innebär att upp till 16 ord eller uttryck från texten ska förklaras. De står alltid i samma ordning som de förekommer i texten. Karaktäristiskt för arbetshäftets uppgiftskultur är att stor vikt läggs vid avkodning av text och vid att finna information och att den inte uppmanar till analys, tolkning och reflektion. Detta är också i linje med vad förord och baksidestexter ger uttryck för. Förväntningarna på modelläsaren som litteraturläsare är således låga.

⁷⁷⁷ Ullström, 2007, s. 138.

⁷⁷⁸ Monica Reichenberg, ”Att bygga upp sin läsförståelse medan man läser”. I: Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken, (red.) *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen*, Oslo, 2009, s. 171. Här refererar Reichenberg till en studie där läsning av sakprosa undersöks.

⁷⁷⁹ *Bra Svenska 1 som andraspråk*, t.ex. sidorna 15, 26, 47, 59, 63 och 69.

I arbetshäftet *Bra Svenska 1 som andraspråk* finner jag totalt en handfull uppgifter som uppmanar till tolkning av det lästa. En av dem är att formulera ett budskap till utdraget ur *Odysséen*.⁷⁸⁰ De allra flesta uppgifterna i häftet handlar dock om att bearbeta texter på ett ytligt plan, som till exempel uppgiften *Vilket ord passar in?* Den går ut på att välja rätt ord från en alfabetiskt ordnad lista, ibland böja dem, och placera in dem i en rad lösryckta och ofullständiga meningar:

6. Vid start och landning ska man sitta_____i flygstolen. [upprätt]

7. Pia är en duktig tjej som gör allt rätt. En del beskriver henne som_____. [praktig]⁷⁸¹

Uppgifterna ovan finns till ett avsnitt ur *Odysséen*. Orden i listan finns i avsnittet, men de kopplas till något utanför det antika eposet när de sätts samman med praktiga ”tjejer” och uppräta ”flygstolar”. Uppgiften handlar inte i första hand om att försöka förstå en av texterna i huvudboken, utan kan snarare ses som ett test på att några ord i texten kan förklaras – ordkunskap med andra ord. Naturligtvis är det viktigt att känna till betydelsen av ord och uttryck och uppgiften ovan kan ses som en läshjälp, men för att kunna förstå en läst text på ett djupare plan krävs också andra sätt att förhålla sig till texter.

Øistein Anmarkrud och Ivar Bråten talar om olika *overflatesstrategier* (lässtrategier på ytan) och *dybdestrategier* (lässtrategier på djupet).⁷⁸² De förra representerar enkla minnesstrategier där målet är att komma ihåg framför att förstå. De senare handlar om att göra textinnehållet meningsfullt för läsaren genom att ny information från texten integreras och kontrasteras med läsarens tidigare kunskaper, om att få ett helhetsgrepp om texten, om att skapa sammanhang mellan textens olika delar, till exempel genom att sammanfatta med egna ord och genom att ställa egna frågor till texten. I arbetshäftets uppgiftsmaterial finns få uppgifter som uppmanar till djupa lässtrategier då de flesta går ut på att träna isolerade språkliga moment

⁷⁸⁰ *Bra Svenska 1 som andraspråk*, s. 31, under uppgiftstypen *Funderingar kring texten*. Se även s. 15, s. 51 och s. 80.

⁷⁸¹ *Bra Svenska 1 som andraspråk*, s. 29.

⁷⁸² Øistein Anmarkrud & Ivar Bråten, “God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss”. I: Synnøve Matre & Atle Skaftun, (red.), *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*, Trondheim, 2012, s. 194–195.

såsom ordkunskap och grammatik.⁷⁸³ Dessa sammankopplas sällan med det lästa, det vill säga med de texter från basboken som uppgifterna riktar sig mot. På så sätt marginaliseras litteraturen. Fram tonar ett ämne, som skiljer på språk och litteratur och som betonar formalistisk träning av isolerade språkliga färdigheter. Det är ett ämne som inte placerar litteratur i ett meningsfullt sammanhang. Den modellläsare som visar sig i arbetshäftet antas främst arbeta med färdighetsrelaterade och språkliga moment.

Arbetshäftet *Bra Svenska 1 som andraspråk*, som utges för att fungera som ett komplement till *Bra Svenska 1* och som ett stöd i undervisningen, är i första hand tänkt för elever som läser svenska som andraspråk, men sägs även vara användbart för alla som behöver hjälp med läsförståelse. Indirekt signaleras således att elever med annat modersmål än svenska och elever på yrkesinriktade program har liknande svårigheter. Med andra ord förutsätts modellläsaren i *Bra Svenska 1* ha svårigheter med att tillägna sig korta texter och kan ha behov av hjälp. Just detta att elevers olika svårigheter uppmärksammas är för övrigt vanligt förekommande i läromedelsförlagens lansering av läromedel i svenska för yrkesinriktade program. I reklam för studieinriktade program berörs inte sådana aspekter.⁷⁸⁴ Läroböcker i svenska för studieinriktade program lanseras inte heller som lämpliga att använda i andra ämnen och i andra kurser.

Kapitlet i komprimerad form

En jämförelse med de äldre upplagorna av *Bra Svenska* visar att deras studiefrågor och arbetsuppgifter till texter följer med texterna in i den omarbetade *Bra Svenska 1*. Trots att jag finner ett hundratal ändringar i uppgiftsmaterialet är de av en sådan art att de inte påverkar uppgiftskulturen. Visuellt är uppgifterna annorlunda. Exempelvis har lärobokens egna kategorier av uppgifter fått andra/delvis andra rubriker, annan storlek, färg och typsnitt jämfört med de äldre upp-

⁷⁸³ Exempelvis uppgifterna *Ordbildning*, *Träna språkriktighet*, *Kontrollera din text* och *Vilket ord passar in?*

⁷⁸⁴ Se t.ex. Gleerups och Libers hemsidor. Det förra ger t.ex. ut läromedlet *Svenska Timmar* och det senare *Svenska rum*, som båda riktar sig till studieinriktade program. Ingenting om svårigheter tas upp i presentationerna av läromedlen. Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40673367-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2014-02-13] och Libers hemsida. <<https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/Svenska1/Kurslaromedel/Svenska-rum/#furtherdescription>> [2014-02-14].

lagorna. Speciella symboler har också infogats intill varje rubrik. Med andra ord är layouten ny. Några uppgifter har tillkommit, andra har försvunnit och några smärre omformuleringar har inte förändrat uppgifternas huvudsakliga syfte och karaktär. Därför gäller de resultat som presenteras i det här kapitlet även de äldre upplagornas uppgiftsmaterial.

Ett återkommande fenomen i uppgifter är att en faktisk verklighet och fiktiv värld sammanblandas. Det uttrycks till exempel genom att studiefrågor förutsätter att berättarjaget i en text är synonym med textförfattaren. Läroboken förmedlar på så sätt det jag kallar en marginaliserande litteratursyn. Att frågor till dikter utgår från ett narrativt perspektiv förstärker det intrycket. I uppgiftsmaterialet träder en modelläsare fram som inte förväntas göra någon åtskillnad mellan olika genrer, mellan författaren till en text och textens berättarjag eller mellan en faktisk verklighet och en fiktiv värld. Vidare präglas uppgifterna av att de fokuserar på textens yttre handling och konkreta innehåll eller på något som ligger utanför texten. Många uppgifter är inriktade på en bokstavlig tolkning och på att finna information. Generellt finns inga förväntningar på att modelläsaren ska utmanas i sin läsning eller göra självständiga tolkningar av det lästa.

Den vanligast förekommande uppgiften är det jag benämner disciplinerande faktauppgift. Den handlar om att finna information och det rätta svaret, vilket ofta är möjligt att göra genom att citera delar av texten. Karaktäristiskt är också att den snarare går ut på att genomföra ett rutinarbete, genom att upprepa ett svar som någon annan redan har tänkt ut, än att självständigt söka svar och tolka litteratur. Att de upptar ett stort utrymme pekar på att uppgiftsmaterialet förmedlar en kunskapssyn som bortser från den egna reflektionens betydelse för att skapa mening. Med andra ord antas inte modelläsaren stanna upp och självständigt fundera över litteraturens innehåll och göra egna tolkningar av det lästa.

Vanliga är också de jag kallar verklighetsrelaterade uppgifter. De fokuserar på något förmodat självupplevt, det vill säga på en egen erfarenhet och en faktisk verklighet som ligger utanför den text de är riktade mot. De har stora likheter med det Ullström kallar uppgifter för att dikta vidare. De uppmärksammar texten men syftar till

annat än att bearbeta och tolka litteratur och ger uttryck för ett svenskämne som lägger liten vikt vid att läsa och bearbeta litteratur. Tillsammans med de disciplinerande faktauppgifterna utgör de verklighetsrelaterade uppgifterna mer än hälften av uppgiftsmaterialet i *Bra Svenska 1*.

Sällsynta är uppgifter som orienterar sig mot texters språk, stil och genretillhörighet, eller som går ut på att sammanfatta, jämföra och placera texter i en samhällelig kontext. Min tolkning är att uppgiftsmaterialet låter litteraturläsning bli en fråga om att träna läsförståelse eller avkodning av text och förmedlar att litteraturläsning är att betrakta som en isolerad färdighet. Jag gör tolkningen att läroboken förmedlar ett svenskämne som har beröringspunkter både med Malmgrens svenska som ett färdighetsämne och med det ämne Telemann kallar svenskan som språkträning.

Nytt i läromedlet är att den reviderade och webbaserade lärarhandledningen tillhandahåller prov, så kallade test. I dem tas ingen hänsyn till kunskaper som är möjliga att konstruera utan hjälp av läroboken. Det finns bara ett rätt svar – det som går att finna i läroboken. På så sätt förmedlas en kunskapssyn som betonar faktakunskaper framför insikt och förståelse. Testen orienterar sig mot enstaka fakta *om* olika slags texter, samtidigt som de motverkar en kritisk och reflekterande läsning. De ger uttryck för en kunskapssyn som utgår från att meningsskapande sker utifrån givna ramar, det vill säga att kunskap betraktas som något i förväg bestämt och definitivt. Utifrån denna kunskapssyn som är passiv och reproducerande, blir målet, det som ska läras, det centrala. Vägen till kunskap får på så sätt en underordnad betydelse.

Min tolkning är att proven som kallas Test på kunskaper lägger tonvikten vid det färdiga resultatet, det vill säga vid en i förväg bestämd viss fakta om litteratur, vilken räknas som kunskap. Läromedlets tester konstruerar på så vis en modelläsare som antas kunna finna och redovisa information om litteratur, men inte att tolka den – vilket ger modelläsaren begränsade möjligheter att låta sig inspireras och ge sig hän åt en fiktiv värld.

Min undersökning visar att fiktiva manliga karaktärer eller manliga faktiska författare är de mest uppmärksammade. Kvantitativt marginaliseras således kvinnor. Samtidigt marginaliseras de även i

kvalitativ bemärkelse då de fiktiva och faktiska kvinnor som uppgiftsmaterialet i *Bra Svenska 1* riktar uppmärksamheten på representerar ett ungt, svenskt, nutida och västerländskt perspektiv på kvinnor. De fiktiva männen utgörs av ett mer brokigt galleri även om det västerländska dominerar.

I de uppgifter som finns till litteratur i *Bra Svenska 1* saknas ett icke-västerländskt perspektiv. Vidare uppmärksammas det svenska samhällets mångfald genom en knapp handfull frågor till ett utdrag ur Pascalidou's *Bortom mammas gata*. Detta ska relateras till att förlaget även lanserar *Bra Svenska 1*, som utges för att vara heltäckande för en av gymnasiets obligatoriska kurser i svenska, för ett annat ämne och en annan kurs, Svenska som andraspråk. En skillnad mellan de båda kurserna är inriktningen på litteratur och hur den ska läsas.

Det är vanligt att läromedelsförlag utgår från att läroböcker i svenska, som sägs vara anpassade för yrkesinriktade program, går lika bra att använda i svenska som andraspråk. I lanseringen av läroböcker och läromedel för yrkesinriktade program är det också vanligt förekommande att elevers olika svårigheter lyfts fram. I läromedelsförlagens beskrivningar av läromedel för studieinriktade program berörs inte detta. Läroböcker i svenska för studieinriktade program lanseras inte heller som lämpade att använda i andra ämnen och i andra kurser.

6. Avslutning

Det här avslutande kapitlet inleds med avsnittet ”Resumé”, som innehåller en längre sammanfattning av avhandlingens resultat, vilka tolkas i avsnittet därefter, ”Insikter – hur läroböckerna kan förstås”.

Därpå följer avsnittet ”Mellan då och nu – en fråga om anpassning”, som är en genomgång av olika tiders sätt att se på utbildning. Syftet med detta är att placera avhandlingen i ett utbildningshistoriskt sammanhang. Detta avsnitt har vissa repetitiva drag. Det beror på att jag väljer att redogöra för hur en rad forskare, som har varit inne på samma spår som jag, benämner och sätter olika etiketter på sina material, vilket bidrar till en tydligare framställning. Avsnittet därefter, ”Bildning – ett mångbottnat begrepp”, inleds också med en genomgång i vilken ett hermeneutiskt bildningsperspektiv står i centrum. Genomgången är en förutsättning för en påföljande diskussion, i avsnittet ”Varför bildning inte aktualiseras i läroböckerna”, om hur läroböckerna, som undersöks i avhandlingen kan förstås utifrån ett bildningsperspektiv.

Slutligen i det sista avsnittet, ”En fråga om gränser och vad skolan ska representera”, sätter jag in avhandlingen i ett större sammanhang, vilket mynnar ut i en reflektion om lärares profession, om relationen skola – omgivande samhälle och om vad en samhällelig institution som skolan ska representera.

Resumé

Det övergripande syftet med den här avhandlingen har varit att undersöka vilka förväntningar på att läsa och bearbeta litteratur som förmedlas i ett läromedel i svenska för gymnasiets yrkesinriktade program och göra en tolkning av vilka förutsättningar för meningsskapande som erbjuds. Tyngdpunkten har legat på läroböckernas *texturval med uppgiftsmaterial*. Innehållet kan liknas vid traditionella litteraturantologier för skolbruk och syftar till att läsa och bearbeta litteratur. Jag har ställt frågor om vilka sätt att se på kunskap, på ämnet svenska och på litteratur, som förmedlas i läromedlets läroböcker och vad det säger om läroböckernas modelläsare. Jag har också ställt

frågan om hur läromedlet förändras i samband med att det revideras inför en ny läroplan.

Läromedlet innehåller läroböcker som riktar sig till alla yrkesinriktade program, tre så kallade basböcker i serien *Bra Svenska*. De benämns heltäckande för kurser i svenska. Nära sammanhörande med dem är sex så kallade programanknytningsböcker i serien *Blickpunkt*, som riktar sig speciellt till ett enda program och som kan ersätta delar av basböckernas innehåll som handlar om att läsa och bearbeta litteratur. De senare finns för programmen Barn- och fritid, Bygg, El, Fordon, Hotell- och restaurang och Omvårdnad. I samband med att gymnasieskolan får en ny läroplan, *Gy 2011*, kommer en ny upplaga av *Bra Svenska*. *Blickpunkts*serien revideras inte, men de flesta läroböckerna fortsätter att ingå i förlagets utbud även efter införandet av *Gy 2011*. Att det kommer ut en ny upplaga av *Bra Svenska* hör samman med att genomförandet av den nya läroplanen innebär att de flesta yrkesinriktade program inte längre ger högskolebehörighet. För dem reduceras den obligatoriska svenskundervisningen med hälften till 100-poängskursen Svenska 1.

Den nya upplagan *Bra Svenska 1* för *Gy 2011* ger, vid en första genombläddring, intrycket att vara en helt ny lärobok. Min undersökning visar dock att innehållet och hur det är organiserat i själva verket har förändrats mycket lite jämfört med de äldre upplagorna. I det stora hela följs texter med uppgifter åt, från de äldre upplagorna, in i den nya upplagan. Modellläsarna i de olika upplagorna av *Bra Svenska* uppvisar således stora likheter. Det ska också tilläggas att *Bra Svenska 1* också lanseras som en lärobok för undervisning i Svenska som andraspråk, det vill säga för undervisning i ett annat ämne.

I de läroböcker jag undersöker dominerar texter tillkomna under 1900- och 2000-talet, med en betoning på den senare delen av 1900-talet och början på 2000-talet. I *Blickpunkts*seriens texturval finns inget litteraturhistoriskt perspektiv. Både den äldre upplagan, *Bra Svenska B* för *Lpf 94*, och den nya upplagan för *Gy 2011*, *Bra Svenska 1*, sägs innehålla en litteraturhistorisk del. De tar upp kortfattade informationstäta texter om epoker, författare och verk, vilka dock blir svåra att förstå eftersom de saknar förklaringar och sammanbin-

dande resonemang. Kanoniserad litteratur är också marginaliserad.⁷⁸⁵ I den nya upplagan *Bra Svenska 1* representeras det litteraturhistoriska urvalet, från antiken fram till början av 1900-talet, av sex korta texter. Vidare tar läroböckerna upp ett påtagligt samtida, manligt, svenskt och västerländskt texturval. Det utrymme som ges författare från andra kulturgeografiska områden än det europeiska är mycket begränsat, vilket innebär att stora delar av världen exkluderas: Afrika, Asien och Sydamerika.

Utmärkande för alla läroböcker i den här studien är också att andra kulturkretsar, etniciteter, gruppbildningar än de traditionellt svenska – representeras av hårt arbetande människor som har lyckats och som har assimilerat sig till det svenska samhället. På så sätt förmedlas stereotypa bilder av *de Andra*, vilket också förstärks i läroböckernas uppgiftsmaterial. I uppgiftsmaterialen reduceras perspektiv som rör det svenska samhällets etniska och kulturella heterogenitet till att bli en fråga om nationell tillhörighet. Min tolkning är att läroböckernas få erbjudanden om möten med det främmande, som dessutom presenteras utifrån en svensk norm, snarare skapar eller befäster negativa fördomar istället för att framkalla nyfikenhet och tolerans för det som är okänt. Detta är uttryck för en bakomliggande, vad jag kallar, *etnocentrisk orienterad kunskapssyn*.

En styrande urvalsprincip i de olika *Blickpunktsböckerna* är att texturvalen ska ge associationer till en viss yrkesroll och bransch. I de olika *Blickpunktsböckerna* konstrueras modelläsare som förutsätts ha ett stort intresse för en yrkesroll och ett kommande yrkesliv. Texturval, den litteratur som ska läsas, legitimeras med att den ska väcka igenkänning och med att den kan tillföra kunskaper om ett yrke som korresponderar med programinriktning. Den ämnessyn som förmedlas, lägger tonvikten på träning av isolerade färdigheter och ger litet eller inget utrymme till studier i och om litteratur. Det finns dock även skillnader mellan läroböckerna.

I *Blickpunktsböckerna* förmedlas olika förväntningar på vilka slags texter modelläsaren ska läsa och hur litteratur ska bearbetas. En skillnad rör fördelningen mellan skönlitterära texter och sakprosa. I läroboken för Hotell- och restaurangprogrammet är den procentu-

⁷⁸⁵ Jag utgår från att det finns en informell kanon i svenskämnets litteratururval.

ella fördelningen mellan antalet sidor skönlitterär text och sakprosa ungefär 50/50. I läroboken för elprogrammet, som har högst andel sidor skönlitterära texter, är förhållandet 70/30. Detta antyder att frågan om *vad* som ska läsas inte kan besvaras på samma sätt när det gäller läroböckerna i *Blickpunktsserien*. Modelläsaren i de olika läroböckerna antas ägna sig åt skönlitterära texter i olika omfattning.

Olika förväntningar på modelläsaren uttrycks också i uppgiftsmaterialet. Exempelvis ställs olika krav på skriftlig produktion. Lägst förväntningar finns på modelläsaren i *Blickpunkt fordon*. Kravet sträcker sig till att formulera enkla berättande texter och listor. Högst krav ställs det på modelläsaren i *Blickpunkt el*, som i viss mån antas utveckla sitt skrivande genom att uttrycka sig mer avancerat genom olika slags texter såsom krönika, vetenskaplig artikel och tal.

I vilken omfattning skrivande kvinnor och män blir representerade varierar också och korresponderar med den könsbundenhet som råder på de program som läroböckerna vänder sig till. Exempelvis är 81 procent av författarna män i läroboken för det mansdominerade programmet *Fordon*, samtidigt som bara 39 procent av författarna är män i läroboken för det kvinnodominerade *Omvårdningsprogrammet*. Läroböckernas modelläsare antas således främst läsa texter av författare med samma kön som de själva tillhör. I det här sammanhanget kan också noteras att den redan höga representationen av skrivande män, i de äldre upplagorna av *Bra Svenska* kvarstår och även ökar med ytterligare några procentenheter i den nya upplagan för *Gy 2011*. I *Bra Svenska 1* är både andelen skrivande män och antalet textsidor skrivna av män 63 procent. Ungefär samma förhållande råder i uppgiftsmaterialet då ungefär 70 procent av de fiktiva och faktiska personer som uppmärksammas är män. Kvantitativt marginaliseras alltså kvinnor. Kvinnor marginaliseras dock även i kvalitativ bemärkelse. I uppgiftsmaterialet och i text- och författarpresentationer framställs fiktiva män och faktiska skrivande män mer mångskiftande jämfört med fiktiva kvinnor och faktiska skrivande kvinnor. Dessutom representerar det manliga galleriet fler olika slags män vad gäller ålder, kulturell bakgrund och status i samhället jämfört med den kvinnliga samlingen av författare och fiktiva personer. På så sätt osynliggörs kvinnor både kvalitativt

och kvantitativt, vilket pekar på att modelläsa­ren inte ifrågasätter ojämliga skillnader.

Alla sex *Blickpunktsböcker* genomsyras, som sagts, av ett påtagligt fokus på ett framtida yrkesliv som korresponderar med vald studieinriktning. Det uttrycks också genom, vad jag kallar, *yrkesrelaterade uppgifter* och *värderande yrkesrelaterade uppgifter*. De fokuserar kunskap som kan vara användbar inom olika yrkesbranscher respektive eget tyckande om yrkesroller och arbetsliv. Generellt präglas också uppgiftskulturen av ett ointresse för litteratur då studiefrågor och uppgifter ofta leder bort intresset från det lästa. Den påtagliga anknytningen till ett framtida yrkesliv och viss yrkesroll är dock mindre påfallande i *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el*. I dessa framträder en modelläsa­re som även antas möta ett innehåll som kan kopplas till svenskämnet. Därför väljer jag att kalla det svenskämne som förmedlas i *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el* ett *svenskämne med yrkesprägling*. I de övriga fyra *Blickpunktsböckerna*, som vänder sig till programmen Barn- och fritid, Fordon, Hotell- och restaurang och Omvårdnad, förutsätts en modelläsa­re som är ointresserad av litteraturläsning och som inte heller förutsätts bli intresserad av litteratur. Det är en modelläsa­re som antas arbeta med ett innehåll som har mycket lite att göra med ämnet svenska. Min tolkning är att dessa fyra läroböcker inte är anpassade efter svenskämnets innehåll, syfte och mål. Snarare är de anpassade efter vilka kunskaper och kompetenser som krafter utanför skolan efterfrågar, det vill säga vad arbetsmarknadens olika yrkesbranscher efterfrågar – att kunna läsa och skriva texter som används inom olika yrken och att ha en viss yrkesidentitet.

I de olika upplagorna av *Bra Svenska* är kopplingen till ett framtida arbetsliv inte lika tongivande som i *Blickpunktsböckerna*, trots att *Bra Svenska* utger sig för att ha ett tydligt yrkesfokus bland såväl texter som övningar. I motsats till *Blickpunktsseriens* läroböcker relaterar majoriteten av uppgifterna till den text de riktas mot. Textanknytningen är dock ofta svag och få uppgifter uppmanar till att tolka texter och därför utmanas inte modelläsa­ren att göra självständiga och kritiska läsningar. Med Ecos termer pekar inte uppgifter och frågor

mot textens ”tomma platser, av mellanrum som ska fyllas ut”, det vill säga att de inte uppmanar till att tolka texten.⁷⁸⁶

Vanliga är också, vad jag benämner, *verklighetsrelaterade uppgifter*. De fokuserar på eget tyckande eller något förmodat självupplevt, det vill säga på en egen erfarenhet och en faktisk verklighet som ligger utanför den text de är riktade mot. De är besläktade med, vad jag kallar, yrkesrelaterade och värderande yrkesrelaterade uppgifter, som är vanliga i *Blickpunktsserien* och har mycket lite att göra med litteraturläsning och med att bearbeta texter. Ett återkommande drag i uppgifter är också att en faktisk verklighet och fiktiv värld sammanblandas. Det uttrycks till exempel genom att studiefrågor förutsätter att berättarjaget i en text är synonym med textförfattaren. På så sätt uttrycks en syn på litteratur som bejaktar en oreflekterad läsning. I *Bra Svenska* framträder ett svenskämne som prioriterar träning av isolerade språkliga färdigheter framför läsning och bearbetning av litteratur.

Generellt förmedlar läromedlets läroböcker ett färdighetsinriktat svenskämne och en kunskapssyn som utgår från tanken att kunskap är något givet, något på förhand bestämt och definitivt. Det uttrycks till exempel genom de ofta förekommande uppgifter jag kallar *disciplinerande faktauppgifter*, som visserligen för läsaren tillbaka till texten, men vars huvudsakliga syfte är att finna information eller det rätta svaret. De implicerar en, vad jag benämner, *okeritisk litteratursyn* och är frekventa både i *Blickpunktsböckerna* och i de olika upplagorna av *Bra Svenska*. De uppmärksammar ytliga aspekter, det vill säga sådant som rör textens konkreta innehåll såsom karaktärers agerande och hur vissa ord och uttryck kan förklaras. De uttrycks också i läromedlets egen uppgiftskategori *Fundera vidare* som många gånger anspelar på igenkänning. De förmedlar en kunskapssyn som betonar detaljer, faktainläring och redogörelse framför reflektion, analys och självständig tolkning. Jag sammanfattar denna inställning till vad kunskap är och hur kunskap kan tillägnas i begreppet *passiv och reproducerande kunskapssyn*. Den är till sin natur atomistisk.⁷⁸⁷ Att *Blickpunktsseriens* läroböcker är anpassade efter vilka kunskaper och kompetenser som

⁷⁸⁶ Jfr Eco, 2008 (1979), s. 122.

⁷⁸⁷ Jfr Jan Thavenius, *Modersmål och fadersarn: Svenskämnets traditioner i historien och nuet*, Stockholm, 1981, s. 42f.

arbetsmarknaden efterfrågar inom olika yrkesbranscher är också uttryck för denna syn på kunskap. Gemensamt för undersökningens alla läroböcker är således att det ställs låga krav i svenskämnet och att modellläsaren sällan eller nästan aldrig förväntas läsa litteratur utifrån ett kritiskt förhållningssätt.

Insikter – hur läroböckerna kan förstås

Avhandlingens resultat visar att det finns skillnader mellan läromedlets olika läroböcker vad gäller vilka krav som ställs på svenskämnet och litteraturläsningens innehåll och på hur det ska tas upp i undervisningen. Framförallt gäller det de sex *Blickpunktsböckerna*, som var och en vänder sig till ett enda program. Lägst krav finns i läroboken för Fordonsprogrammet och högst krav i de läroböcker som vänder sig till Bygg- och Elprogrammen. Detta kan förstås mot bakgrund av betyg.

Läsåret 2006/2007, det vill säga i samband med att *Blickpunktsböckerna* ges ut, kan det genomsnittliga meritvärdet på betyg för elever som sökte sig till de program som *Blickpunktsböckerna* vänder sig till kopplas till de förväntningar som *Blickpunktsböckerna* har på sina modelläsare. Det lägsta respektive högsta meritvärde har elever som söker sig Fordonsprogrammet respektive Elprogrammet. När det gäller betygsnivån är för övrigt förhållandena mellan de sex programmen, som *Blickpunktsböckerna* vänder sig till, i princip konstanta under flera år.⁷⁸⁸ Läroböckernas upplägg verkar således ha anpassats efter en schablonbild av elevgrupper på olika program med utgångspunkt i betyg.

Det är också möjligt att se böckernas olikhet i krav, förväntningar och vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner som förmedlas som ett empiriskt belegg för att modelläsar-teorin verkligen fungerar. Bakom de läroböcker som utmärker sig, genom att ha delvis andra

⁷⁸⁸ Skolverket, ”Betyg i grundskolan läsår 2005/06”, Tabell 1.6 A: Sökande från årskurs 9 till gymnasieskolan läsåret 2006/07 per program för elever från år 9 läsåret 2005/06. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-lasar-2005-06-1.22934>> [2016-03-07]. Jfr Skolverket, ”Betyg i grundskolan läsår 2010/11”, Tabell 9 A: Sökande från årskurs 9 till gymnasieskolan läsåret 2010/11 per program för elever från år 9 läsåret 2009/10. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-lasar-2009-10-1.112095>> [2016-03-07].

och högre förväntningar på sina läsare, står nämligen två andra författare än till de övriga läroböckerna.⁷⁸⁹

Vidare kan noteras att *Blickpunktsserien* tycks ha utformats utifrån en tanke om att det ska ställas lägre krav på elevgrupper med de lägre betygen och högre krav på elevgrupper som har de högre betygen. Detta kan tyckas paradoxalt då elever med lägre grundskolebetyg kan få sämre förutsättningar med sig in i gymnasiet och därför skulle behöva utmanas med högre krav för att nå målen för svenskämnet. Andersson Vargas avhandling pekar också på att elevgrupper som kan antas ha sämre förutsättningar lyckas väl i ämnet svenska om de bemöts med höga förväntningar.⁷⁹⁰ Hon fokuserar på skrivande och menar att det finns ett behov av att demokratisera svenskämnet så att alla elever, oberoende av vilket program de går på, ska erbjudas samma möjligheter att utvecklas.⁷⁹¹

Vilka förväntningar som förmedlas i läroböckerna varierar alltså något, vilket kan förstås som ett tillrättaläggande utifrån arbetsmarknadens behov, det vill säga från en instans utanför skolans väggar. Det går dock att dra några generella slutsatser. Som visats tidigare i avhandlingen kan det svenskämne som förmedlas, i läromedlets alla läroböcker, sägas representera det svenskämne Lars-Göran Malmgren kallar *svenska som ett färdighetsämne*, vilket karaktäriseras av att litteratur får en obetydlig roll och att litteraturläsning särskiljs från träning av isolerade språkliga färdigheter.⁷⁹² Det går även att dra en parallell till det Ulf Teleman kallar inställning till svenskämnets innehåll och organisation, *svenskan som språkträning*, och som också betonar färdighetsträning.⁷⁹³ Tidigare i avhandlingen har också Step-

⁷⁸⁹ *Blickpunkt bygg* och *Blickpunkt el* är författade av Kerstin Meyer respektive Cecilia Ryrstedt. Övriga läroböcker i serien *Bra Svenska* och serien *Blickpunkt* är skrivna av författarduon Eva Hedencrona och Karin Smed-Gerdin.

⁷⁹⁰ Andersson Varga, 2014.

⁷⁹¹ Ibid. Jfr s. 244–245.

⁷⁹² Se ovan, exempelvis kapitel 3, under rubriken ”Förklara orden och lämna texten”

⁷⁹³ Se kapitel 5 ovan, under avsnittet ”Språk och stil”. Det finns för övrigt kritik mot L-G Malmgrens ämneskonceptioner/ämnesuppfattningar. Se exempelvis Per Olov Svedner, *Svenskämnet & svenskundervisningen: Delarna och helheten*, Uppsala, 2010, s. 8–11. Svedner menar att beskrivningar av olika ämnesuppfattningar är alltför statiska och föreslår ett synsätt på svenskämnet som utgår från motiveringar, vilka han formulerar i sex, vad han kallar, argument. Se Hansson, 2011, s. 24–35, för en diskussion om olika ämneskonceptioner. Se även Norlund, 2009, s. 174–175. Inspirerad av Bernstein föreslår Norlund fem konceptioner som utgår från olika pedagogiska ideal. Se också Palmér, 2008, s. 81 och s. 112. Med utgångspunkt från L-G Malmgrens ämneskonceptioner laborerar Palmér med uttryck som ”bildningsämne med ett omfattande inslag av färdighetsträning” och ”svenskämnet som ett språkutvecklande temaämne”. Se även Ibid. s. 188ff. Palmér ställer sig kritisk till att termen färdigheter används för att beskriva svenskämnet.

hen Balls, Alex Kennys och David Gardiners historiskt och politiskt/ideologiskt orienterade modell av fyra olika ämnen i engelska berörs.⁷⁹⁴ Min tolkning är att det svenskämne, som förmedlas i de läroböcker som undersöks i den här avhandlingen delvis kan förstås genom en jämförelse med det engelska ämne Ball, Kenny och Gardiner kallar *English as Skills*.

I ämnet English as Skills står individens lärande av färdigheter och kompetenser på en konkurrensbetonad basis i centrum, det vill säga att undervisningen styrs av näringslivets behov – ett slags nyttoinriktat ämne skulle man kunna säga. Det kännetecknas också av att innehåll väljs utifrån vad som förmodas vara elevens personliga intresse och att de litterära kanontexterna inte har en självklar plats i undervisningen, vilket stämmer väl överens med det svenskämne som *Bra Svenska* och de nära sammanhörande *Blickpunktsböckerna* ger uttryck för och som bottnar i en snäv instrumentalism.

I det svenskämne som läromedlets läroböcker förmedlar får alltså litteraturen en nedtonad roll. Lars Wolf anlägger tre olika perspektiv på hur mål med litteraturläsning uttrycks eller snarare motiveras i kursplaner: en *pragmatisk* som förutsätter att skönlitteratur ska läsas för någon nytta skull, en *traditionalistisk* som betraktar litteraturläsning som ett sätt att ta del av det litterära kulturarvet och en *emancipatorisk* som utgår från att litteraturläsning leder till självinsikt och förståelse för samhället.⁷⁹⁵ Alla perspektiv bör finnas med i litteraturundervisningen och det bör också råda en balans mellan dem.

Wolfs tre perspektiv kan överföras till tre olika sätt att se på litteratur, tre olika litteratursyner. Med tanke på att kanoniserade texter är marginaliserade eller snarare oftast är exkluderade i de läroböcker jag undersöker blir det svårt se en traditionalistisk syn på litteratur. Det blir också svårt att finna spår av en emancipatorisk litteratursyn eftersom Sveriges mångfald ignoreras i läroböckernas texturval och uppgiftsmaterial och att stora delar av världens kulturgeografiska områden inte finns representerade. Snarare förmedlar de tydligt yrkesanknutna texturvalen och de yrkesrelaterade uppgifterna i *Blickpunktsseriens* läroböcker ett nyttotänkande och en pragmatisk littera-

⁷⁹⁴ Se ovan s. 89. Se även Ball, Kenny & Gardiner, 1990, s. 47–86.

⁷⁹⁵ Wolf, 2002, s. 131–132. Jfr även Katrin Lilja Waltå, ”Litteraturläsning i demokratisk anda?”. I: Åse Hedemark, & Maria Karlsson (red), *Unga läser: Läsningsnormer och demokrati*, under publicering.

tursyn. I dem förmedlas ett sätt att se på litteratur som inskränker litteraturläsning till att bli en fråga om att bekräfta en viss yrkesidentitet. Det går således att dra en parallell mellan Wolfs pragmatiska litteratursyn och den litteratursyn jag kallar marginaliserande och som kommer till uttryck i uppgifter som fjärrar läsaren från texten, vilken ofta fungerar som en inspirationskälla till att tänka och skriva om något utanför den.

I serien *Bra Svenska* uttrycks också en pragmatisk litteratursyn genom att litteraturläsningen främst legitimeras med att den skapar förutsättningar för att ge läslust och träna språkliga färdigheter. Litteraturen tillskrivs inte något värde i sig utan ses som ett medel att tillägna sig vissa färdigheter och kunskaper som ligger utanför litteraturens sfärer. Gemensamt för läromedlets alla läroböcker är således att de förutsätter en läsare som drivs av instrumentella motiv.

Dahl finner liknande legitimeringar i ett läromedel för studieinriktade program. Exempelvis finner han, i läromedlet *BRUS*, innehållsrika legitimeringar som anknyter till individen och som är nytto- och handlingsinriktade.⁷⁹⁶ Dahl menar att sådant som antas vara relevant för eleven styr texturvalet, att uppgifter ofta är löst förbundna med texten och att läromedlet verkar vilja undvika litterära resonemang. Dahl drar en parallell till den litteratursyn som Boel Englund kallar empirisk-social och som bland annat kännetecknas av att författarbiografiska infallsvinklar är ovanliga och att en utgångspunkt för val av texter är att de ska ta upp aspekter som anknyter till elevens verklighet.⁷⁹⁷ Det verkar således även finnas vissa grundläggande likheter mellan läroböcker i svenska för studie- och yrkesinriktade program – vilket framförallt yttrar sig i en underliggande strävan att anpassa skolans innehåll efter det omgivande samhällets krav på användbara kunskaper.

Mot bakgrund av att läsning av skönlitterära texter dock inte har någon stark tradition i skolformer som är inriktade mot yrkesutbildning, kan det läromedel jag undersöker sägas reproducera gamla tankegångar om vilket utrymme som ska tilldelas litteraturläsning och om hur ämnet svenska ska läggas upp på yrkesinriktade gymna-

⁷⁹⁶ Dahl, 2015, s. 83.

⁷⁹⁷ Dahl, 2010, s. 63 och 123.

sieprogram.⁷⁹⁸ Min tolkning är att läromedlet förmedlar, vad jag kallar, en okritisk litteratursyn som inte utmanar det lärande subjektet att göra självständiga tolkningar och möta något som inte redan är känt i den egna livsvärlden, vilket ytterst bottnar i en passiv och reproducerande kunskapssyn. Den prioriterar detaljer framför helheten och betonar faktainläring och redogörelse framför tolkning och analys.

Mellan då och nu – en fråga om anpassning

Vad kunskap är och vilken kunskap som skolans undervisning ska sträva mot har debatterats livligt under en lång tid. I skoldebatten framträder både politiska och pedagogiska argument för vilken kunskap som skolan ska uppmuntra till. Bernt Gustavsson menar att debatten bör betraktas i ett historiskt perspektiv och utifrån en problematisering av begreppet kunskap. Då framträder framförallt den klassiska motsättningen mellan ett förmedlingspedagogiskt och ett progressivistiskt eller reformpedagogiskt synsätt på skolverksamheten. Kortfattat utgår det förra från en kunskapssyn som betraktar kunskap som en färdig produkt som ska läras in medan de senare synsättet lägger större vikt vid inflytande, motivation och problemorienterade studier.⁷⁹⁹ I 2000-talets kunskapsdebatt finner han en stark tendens till att vilja anpassa undervisningens innehåll efter problem man förväntas stöta på inom yrken och verksamheter ute i samhället. Detta synsätt går det att finna spår av i det läromedel jag undersöker då det uttrycker en strävan att vilja arbetslivsanpassa svenskundervisningen, vilket exempelvis uttrycks genom de yrkesrelaterade uppgifterna som sätts i förbindelse med arbetsliv och inte med den text som de riktas mot.

Texter och uppgifter är här ordnade efter ett tematiskt mönster och egna erfarenheter efterfrågas ofta, men detta innebär egentligen

⁷⁹⁸ Jfr Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppföstran: Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm, 1991, s. 361.

⁷⁹⁹ Gustavsson, 2002, s. 27–30. Gustavsson, 2009, s. 36–37. Här utvecklar Gustavsson diskussionen om de två motsatta renodlade inställningarna till utbildning och föreslår ett tredje sätt att se på utbildning. Han framhåller att begreppen kunskap, bildning och demokrati måste problematiseras och betraktas utifrån att de är ömsesidigt beroende av varandra.

inte att läromedlet utgår från det lärande subjektets erfarenheter. Snarare styr den kunskapssyn som Gustavsson finner i 2000-talets debatt och som kan betecknas som arbetsmarknadsorienterad då den tar stor hänsyn till kunskaper som arbetsliv och marknadskrafter har behov av.

En metod att beskriva olika synsätt på skola och utbildning är att analysera innehållet som kontingent, det vill säga att utgå ifrån att det är beroende av något annat. Tomas Englund laborerar med en utbildningsfilosofisk karta som är inordnad i flera spänningsfält, ytterst bestämt av sociala krafter i kamp.⁸⁰⁰ Ett spänningsfält handlar om skolan ska förvalta en tradition (samhällsbevarande skola), om den ska underordnas samhällsutvecklingens krav eller om den också ska syfta framåt och förbereda för framtiden (medborgarförberedelse). I 1900-talets svenska skola urskiljer han tre olika sätt att betrakta utbildning, tre olika konceptioner som utgår från olika rationaliteter: *en patriarkalisk* som vilar på en värderationalitet, *en vetenskapligt rationell* som utgår från vetenskapens rationalitet och *en demokratisk* som har den kommunikativa rationaliteten som utgångspunkt.⁸⁰¹ De olika konceptionerna implicerar olika tolkningar av begrepp som samhälle, demokrati, kunskap, bildning och utbildning.⁸⁰²

En patriarkalisk konception, som är den mest framträdande i början av 1900-talet, ser samhället som en organism och utbildningens syfte som en nationell medborgarfostran. Bildning var en fråga för ett fåtal. För de elevgrupper som endast gick i folkskola och fortsättningsskola var den utbildningsfilosofiska anknytningen övervägande reformpedagogisk. Englund menar att inslag av en patriarkalisk konceptions samhällsfostran också under lång tid har ”präglat den blivande arbetarklassens brist på politisk och medborgerlig bild-

⁸⁰⁰ Tomas Englund, ”Undervisning som meningserbjudande”. I: Michael Uljens (red.), *Didaktik*, Lund, 1997, s. 134–136. Se även Tomas Englund, ”På väg mot undervisning som det ordnade samtalet?”. I: Gunnar Berg, Tomas Englund & Sverker Lindblad (red.), *Kunskap, Organisation, Demokrati*, Lund, 1995, s. 49–70.

⁸⁰¹ Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg, 2005, s. 307–313. De tre olika utbildningskonceptionerna förespråkar demokrati. De ser dock olika på innebörden av ett demokratiskt styre och vilken roll skolan ska ha i relation till det. Rationaliteter blir här olika uppfattningar om vad som bildar mening i undervisningsprocessen. Vad gäller rationalitetsbegreppet hänvisar Englund till den tradition som etablerats av Weber och Habermas. Se även T. Englund, 1995, s. 59. Englund betonar att konceptionerna är konstruerade utifrån svensk utbildningshistoria och att de ska ses som idealtyper, d.v.s. att de tidsmässigt kan förflyttas.

⁸⁰² I avsnittet nedan, ”Bildning – ett mångbottnat begrepp”, förs en mer ingående diskussion om begreppen utbildning och bildning.

ning” och att den kommer till uttryck i gymnasieskolans yrkesinriktade linjer efter 1970.⁸⁰³

Efter andra världskriget får en vetenskapligt rationell inställning allt större inflytande. Den har sin grund i den positivistiskt-empiriska traditionen i 1800-talets vetenskapssyn. Essentialism blir ett dominerande drag, det vill säga att förmedla färdiga kunskaper, oftast extensivt präglade, ytliga och fragmentariska.⁸⁰⁴ Synen på utbildning blir instrumentell och inbegriper således en, vad jag kallar, passiv och reproducerande kunskapssyn. Konceptionen kännetecknas också av en ständigt närvarande spänning mellan essentialism och progressivism.⁸⁰⁵ Gemensamt för det patriarkaliska och det vetenskapligt rationella synsättet är att de inte finner något behov av medborgerlig och politisk bildning hos de breda folklagren.

Det är också under årtiondena efter andra världskriget som frågan om bildning gradvis börja övergå till att bli en fråga om utbildning.⁸⁰⁶ Det kan ses som en anpassning efter ett samhälle i förändring. Ett samhälle som behöver arbetskraft. Andra kunskaper började efterfrågas och kanske är detta den egentliga startpunkten för ett alltmer utbredd nyttighetstänkande kring vad skolan ska erbjuda. Fler behov av och krav på olika specialkunskaper uppstår i teknikens spår. Med tron på utveckling följer ett måltänkande. Det som inte är mätbart hamnar därmed i skymundan. Det icke kvantifierbara, som finns inrymt i bildningsprocesser börjar underskattas.

En konsekvens av att ett vetenskapligt rationellt synsätt får styra skolan, som Englund lyfter fram, är att elever på gymnasiets tvååriga yrkeslinjer inte förväntades ha ”intellektuella förutsättningar för att tillgodogöra sig kritisk skolning och/eller att sådan skolning vore irrelevant som yrkesförberedelse”.⁸⁰⁷ Utifrån ett vetenskapligt rat-

⁸⁰³ T. Englund, 2005, s. 308.

⁸⁰⁴ Ibid. Jfr s. 310.

⁸⁰⁵ Ibid. s. 309–310.

⁸⁰⁶ Anders Burman, & Per Sundgren, ”Inledning. Kampen om bildningen”. I: Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esias Tegner till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, 2010, s. 23. Se även s. 24–25. Inom den skolkommision som tillsattes 1946 fördes livliga diskussioner om kulturens låga och höga värden och vilken sorts kultur som utbildningsväsendet skulle erbjuda. Den dåvarande ecklesiastikministern Tage Erlander tillsattes som ordförande. Den parlamentariska kommissionens huvudbetänkande kom 1948 och kom att lägga grunden för svensk skolpolitik. Betänkandet innehåller en analys av skolans förutsättningar, omgivning, dess mål och bildningsideal. I betänkandet råder också en partipolitisk enhet om att införa en nioårig obligatorisk enhetsskola.

⁸⁰⁷ T. Englund, 2005, s. 311.

ionellt perspektiv blir således utbildningens främsta syfte att förbereda för arbetsmarknaden. Utifrån ett sådant synsätt hamnar också frågor om bildning i periferin.

Den demokratiska utbildningskonceptionen framträdde redan efter andra världskrigets slut och utövade också ett visst inflytande på den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen. Utbildningssystemet demokratiserades och fler olika sociala grupper fick möjlighet att komma in på högre utbildningar.⁸⁰⁸ Det var dock först i slutet på 1960-talet som den demokratiska konceptionen började utvecklas. Enligt Englund hindrades den till en början av en snäv vetenskapsuppfattning. Han menar också att den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen hela tiden, utifrån en maktställning, i hög grad har hindrat ”en demokratisk utbildningskonceptions politisering av skolans innehåll i den meningen att konflikter kan belysas och att motsatta värderingar kan konfronteras med varandra.”⁸⁰⁹ Den demokratiska konceptionen har heller aldrig varit dominerande i det svenska skolsystemet.⁸¹⁰ Till skillnad från de två andra konceptionerna understryks alla medborgares behov av kritiskt tänkande och bildning. Ämnen som historia, samhällskunskap, svenska och bild blir centrala för medborgerlig förståelse.⁸¹¹

På 1990-talet aktualiseras också frågor om bildning på nytt.⁸¹² Tomas Wedin menar att det nyväckta intresset för bildning går att härleda till 1970- och 1980-talens kritik av skolan, vilken kom både från den politiska vänstern och från den politiska högern, men som framförallt kom att accentueras av den alltmer borgerligt inriktade *Kunskapsrörelsen*.⁸¹³ Debatten, där bildningsbegreppet fick en framstående roll utan att det egentligen definierades, lämnade avtryck i senare läroplaner. Wedin ser spår av *Kunskapsrörelsens* kritik i form av

⁸⁰⁸ Bengt Kristensson Uggla, ”Flexibilitet eller bildning?”. I: Bernt Gustavsson, *Bildningens förvandlingar*, Göteborg, 2007, s. 114.

⁸⁰⁹ T. Englund, 2005, s. 311–312.

⁸¹⁰ Ibid. s. 14.

⁸¹¹ Jfr T Englund, 1995, s. 62 och s. 68.

⁸¹² En bidragande orsak var utgivningen av *Skola för bildning*, Ett betänkande av Läroplanskommittén, SOU 1992:94, Stockholm, 1992. Det kommenteras nedan, i avsnittet ”Varför bildning inte aktualiseras i läroböckerna”.

⁸¹³ Tomas Wedin, ”The Rise of the Knowledge School and Its Relation to the Resurrection of *Bildung*”. I: *Nordic Journal of Educational History*, Vol. 2 no. 2, 2015. Wedin utgår från analyser av tidningen *Äpplet* som *Kunskapsrörelsen* gav ut under perioden 1980–1991. Noteras bör att kritik mot skolan även framfördes från vänstern.

arbetsmarknadsrelaterade moment såsom entreprenörskap i *Gy 2011*.⁸¹⁴

I dagens skoldebatt används bildningsbegreppet för att rikta en kritik mot ett mål- och resultattänkande som genomsyrar utbildningsväsendet på alla dess nivåer – från förskola till universitet. Det återuppväckta intresset kan, som i äldre tider, ses som en motreaktion. Det som utlöser reaktionen idag, en bit in i det tjugoförsta århundrandet, är bland annat att utbildning har kommit att handla om att producera sådant som är ekonomiskt lönsamt och att kunskap betraktas som en vara att konkurrera med och sälja i en allt mer teknologiserad och globaliserad värld. Inte helt olikt förflutna tider, som till exempel efter andra världskriget, med den skillnaden att behovet då var utbildad arbetskraft.

Ett demokratiskt utbildningssynsätt som vilar på den kommunikativa rationaliteten verkar således inte ha fått ordentligt fäste i det svenska utbildningssystemet. De läroböcker som undersöks i den här avhandlingen pekar på det. Skillnader mellan olika programinriktningar snarare förstärks än jämnas ut då inte alla elever förväntas kunna bilda sig och utveckla ett kritiskt tänkande. Min tolkning är att läroböckerna till viss del ger uttryck för en vetenskapligt rationell inställning till vad ämnet svenska och litteraturundervisningen ska syfta till. De tydligt arbetslivsorienterade texterna och uppgifterna förmedlar ett sådant synsätt. Den passivt och reproducerande inställningen till vad kunskap är, den instrumentella synen på vad undervisningen ska innehålla, avsaknandet av moment som handlar om kritiskt tänkande och de generellt låga förväntningarna är också uttryck för ett sådant synsätt och kan ses som en återgång till 1970-talets gymnasieskola och antagandet att elever på yrkesinriktade linjer inte behöver, eller kan, ägna sig åt aspekter som förbereder för ett aktivt deltagande i ett framtida samhälle – både som yrkesmännskor och som människor. Bakom betonandet av den enskildes yrkesval och en framtida praktisk ändamålsenlighet går det samtidigt att urskilja en pragmatisk inställning till utbildning och defaitism, som inte för tankarna till upplysning, vetenskapstro och rationalitet.

⁸¹⁴ Ibid. Jfr s. 61–63.

I utbildningssammanhang är alltså tanken att de kunskaper som ska tillägnas i skolan ska stå i nära relation till samhället och livet inte ny. Staffan Hellberg ger exempel på hur ett intresse för arbetsmarknadens behov kommer till uttryck under 1950-talet då Studieförbundet Näringsliv och Samhälle bekostade en undersökning i syfte att ta reda på vilka färdigheter i matematik och svenska som behövdes för fortsatta studier och yrkesliv. De tillfrågade arbetsledarna ”angav sådant som förmågan att slå i alfabetiska uppslagsböcker, läsa kortare instruktioner och fylla i blanketter”.⁸¹⁵ I de läroböcker som undersöks i den här avhandlingen finns inga uppgifter som går ut på att handskas med alfabetiska uppslagsböcker, men anpassningen till yrkeslivet finns där, framförallt i *Blickpunktsserien*, och pekar på att läroböckerna är mer anpassade efter krafter utanför skolan än efter läroplanen och kursplaner i svenska.

Bildning – ett mångbottnat begrepp

I Sverige kan vi tala om en relativt lång bildningstradition, som har påverkat synen på hur skola och samhälle bör utformas – en tradition, som sträcker sig över de två senaste seklen och som har lämnat tydliga avtryck i samhällsutvecklingen. Begreppet bildning har kommit att ingå i flera ideologier och teorier och som Bernt Gustavsson uttrycker det har bildningsbegreppet ”utgjort en del av kulturens mening”.⁸¹⁶ Han menar att bildning är ett begrepp, som utgör en del av vårt sätt att förstå verkligheten.

Vad bildning står för har tolkats på olika sätt i olika tider och i skilda kontexter. Under 1800-talet handlade diskussionen mycket om för vilka bildning skulle vara till för. I slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet debatterades bildningens innehåll och vilka medel som skulle användas. För att illustrera olika förhållningssätt till bildning kan Ellen Key och Oscar Olsson lyftas fram. Jag utgår från två texter skrivna år 1897 respektive år 1918.⁸¹⁷ De är intressanta ef-

⁸¹⁵ Hellberg, 2008, s. 8. Här refererar Hellberg till Husén & Dahlöf, 1960.

⁸¹⁶ B. Gustavsson, 1996, s. 13.

⁸¹⁷ Ellen Key, ”Bildning. Några synpunkter (1897)”. I: Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, 2010, s. 125–148 & Oscar Olsson, ”Folklig Självuppfostran (1918)”. I: Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, 2010, s. 237–251.

tersom de belyser delvis olika förhållningssätt till bildning men också för att de tar upp litteraturläsningens roll i bildningsarbetet.

För Olsson spelade dialogen en central roll i bildningsprocessen och han menade att en bra startpunkt är öppna samtal om skönlitteratur. I litteratursamtal finns inte några givna rätta eller felaktiga svar. Han ansåg att böcker kunde överta lärarens roll då hans erfarenhet var att många inte vågade yttra sig då de kände sig underlägsna högt utbildade lärare. Olsson gick emot dem som ansåg att folkbildning skulle ses som ett politiskt neutralt projekt och dem som såg bildning som ett medel att bekämpa klassamhället.⁸¹⁸

Det Olsson gjorde var att särskilt trycka på att bildning är något som utgår från självet och som inte kan styras av i förväg bestämda mål. Samtidigt såg han bildning som ett kollektivt projekt:

Allt verkligt bildningsarbete är djupast sett självbildningsarbete, men detta är inte enbart ett arbete på egen hand, eget läsande och eget tänkande, utan det är ett självständigt och vederhäftigt deltagande i samarbetet på att tillägna sig och utvidga kulturarvet.⁸¹⁹

Här betonar Olsson att alla måste ta ansvar för sin egen bildning eller snarare självuppfostran, samtidigt som han antyder att det ändå finns ett mål för bildningen, nämligen att ta del av ett kulturarv. På samma gång ger han dock människor mandat eller ett gemensamt ansvar att förvalta kulturen. Det betyder att det inte går att förutse mål för bildningsprocessen. För honom blir bildningsarbetet eller bildningsprocessen något som försiggår både för och genom folket. Det är hela människan som ska bildas i dialog med andra så att kulturen kan bevaras, hållas levande och förnyas. Han tar på så sätt avstånd från tanken att sammakoppla bildning med nytta. Detta påminner mycket om Ellen Keys bildningssyn. Hon betonar också självbildningsarbetet:

Den mest äkta bildningen träffas ofta hos dem, vilka icke, eller i jämförelsevis ringa grad erhållit en systematisk undervisning i en skola eller vid en akademi utan som i stället gått självbildningens väg.⁸²⁰

⁸¹⁸ Jfr Christer Skoglund, ”En svensk Lenin: Oscar Olsson”. I: Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, 2012, s. 144–151.

⁸¹⁹ Olsson, 2010 (1918), s. 240.

⁸²⁰ Key, 2010 (1897), s. 134 – 135.

För Key är bildning något som omfattar hela personligheten, det vill säga även sådant som rör det estetiska, känslolivet och omdömet. Som Olsson betonar hon estetikens funktion och ser till exempel läsning av romaner som ett medel till bildning. Hon propagerar för att ”litteraturläsningen bör utsträckas även till världslitteraturen”, som ”har samma intresse som historien, samma åskådlighet som naturvetenskaperna, samma förmåga att odla förståndet som matematiken”.⁸²¹ Även hos Key finns ett mål för bildningen, men inte ett i förväg fastställt och i detalj definierat. För henne är målet en bildad mänsklighet, som kan ta generationer att bygga upp eller som hon själv uttrycker det: ”Och vi torde sålunda böra räkna med århundraden, kanske med årtusenden, innan vi kunna hoppas att jorden skall bära den fagra bördan av en genombildad mänsklighet.”⁸²²

Utgångspunkten att bildning inte kan innebära att innehåll eller slutmål kan definieras kan upplevas som ett hot. Exempelvis fanns en rädsla inom konservativa grupper under 1800-talet att de lägre klasserna skulle bli bildade, börja tänka själva och kanske göra revolution. De privilegierade klasserna var helt enkelt rädda att förlora kontrollen över samhällsordningen.⁸²³ Debatten om bildning har alltså utgått från olika intressen och har haft olika intensitet. Äldre tiders skilda föreställningar om vad bildning är dröjer sig också kvar och återspeglas i samtidens debatt, vilket kan vara riskabelt.⁸²⁴ Som Jan Thavenius poängterar bör bildning ses som ett historiskt fenomen, det vill säga att olika bildningsuppfattningar måste förstås utifrån sin sociala och historiska kontext.⁸²⁵ Det betyder att varje tid kräver sin egen definition av vad som ska inrymmas i bildning.

Olssons och Keys syn på bildning belyser också begreppets dubbelbottnade betydelse. Bildning (av tyskans *Bildung*) inrymmer både dimensionen *bilda*, det vill säga att skapa eller forma, och *bild*, det vill säga förebild, att göra sig en bild av något. Den dubbeltydiga inne-

⁸²¹ Ibid. s. 131–132.

⁸²² Ibid. s. 148.

⁸²³ Jfr Niklas Eriksson, ”Vad rymts i begreppet halvbildning?”. I: Anders Burman, Anders & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, 2012, s. 159.

⁸²⁴ För en överblick av svenska bildningstraditioner, deras förespråkare och uttryck, se följande två titlar: Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: Texter från Esias Tegner till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, 2010. Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, 2012. Jfr också Kristensson Ugglå, 2007.

⁸²⁵ Jfr Jan Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm, 1995, s. 266–267.

börden skapar på så sätt en spänning mellan process och mål.⁸²⁶ Bildningsbegreppet kan sägas inrymma både en subjektivistisk och en objektivistisk kunskapssyn. Mycket förenklat uttryckt betonar den förra förhållandet mellan kunskap och den lärandes erfarenheter och den senare understryker snarare en, i förväg bestämd, kunskap.⁸²⁷

Utifrån ett hermeneutiskt bildningsbegrepp som går tillbaka på Hans-Georg Gadamer förläggs bildningens mening i en ständigt pågående process utan slut. Bildningen i sig kan inte vara ett mål. För Gadamer är kunskap något som man måste göra till sin egen och som införlivas i personligheten.⁸²⁸ Centralt är också möten med det främmande:

Andens grundläggande rörelse är att lära känna det egna i det främmande, göra sig hemmastadd i det främmande; anden är inget annat än återvändande till sig själv efter att varit det andra. (---) Därmed är det tydligt, att det inte är främlingsskapet som sådant som utgör bildningens väsen, utan den hemkomst till sig, som förvisso förutsätter främlingsskap.⁸²⁹

Inom den hermeneutiska tolkande traditionen, som Gadamer är en del av, blir således dialektiken mellan det bekanta och det obekanta centralt.⁸³⁰ Beroende på utgångspunkt kan det bekanta stå för olika saker såsom livsvärld, det närliggande, vardag, identitet, förståelse och inlevelse. Det obekanta kan handla om distans, det avlägsna, kritik och om att närma sig det okända.⁸³¹

Bildningen kan liknas vid en resa, eller vid en ständigt pågående rörelse. Genom att ge sig iväg och möta nya perspektiv och komma tillbaka till sig själv med nya tolkningar och förståelse av det som blivit mindre främmande införlivas kunskapen med självet. Det är alltså förbindelsen mellan det kända och det okända, mellan utfärd

⁸²⁶ Jfr Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod: i urval*, Göteborg, 1997 (1960), s. 23–25.

⁸²⁷ Man kan finna denna tvetydighet i Humboldts bildningsideal. För Humboldt var "Bildung" något individuellt, som skulle växa fram inifrån, samtidigt som det var karaktärsdanande och stod i förbindelse till den historiska och samhällsliga kontexten, som Thomas Karlsruhn sammanfattar: "Bildningen var enligt Humboldt att betrakta som en fri 'växkelverkan' vilken endast kunde uppnås genom en 'förening av vårt jag med världen'." Se Thomas Karlsruhn, "Det romantiska universitetet". I: *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, Nr. 26–27, 2009a, s. 98.

⁸²⁸ Gadamer, 1997 (1960), s. 28. När jag diskuterar Gadamer är det främst hans bildningsbegrepp som avses.

⁸²⁹ Ibid. 25.

⁸³⁰ I diskussionen om Gadamers bildningsbegrepp nedan, utgår jag från B. Gustavsson, 1996, s. 37–81 och B. Gustavsson, 2009, s. 66–115.

⁸³¹ B. Gustavsson, 1996, s. 49–50.

och hemkomst, som är förutsättningen för förståelse, tolkning och kunskap.

Grundläggande i mötet med det som är annorlunda och främmande är att ha *takt*, vilket syftar på en beredskap, en social känsla och solidaritet för det annorlunda. Bildningsprocesser blir på så sätt ständigt pågående och sker i dialog med andra.⁸³² Dialogen utmärks av att vara en frågande aktivitet med en öppenhet för andras tolkningar och är också en ständigt pågående process. För att få insikt i andra personers åsikter och tankar måste man temporärt kunna bortse från den egna uppfattningen och försöka förstå de Andra ur de Andras perspektiv, vilket också kan beskrivas i termerna av utfärd och hemkomst. Dialogen blir på så sätt både en väg till kunskap och en metod att tillägna sig kunskap. Ergo, handlar bildning både om ett sätt att tänka och veta och om att vara och handla, det vill säga om sådant som angår hela människan.

Det intressanta med Gadammers bildningsbegrepp i relation till min avhandling är att förbindelsen mellan det kända och det okända är själva förutsättningen för kunskap. Det finns alltså ett främmandegöringsmoment som jag inte kan finna någon motsvarighet till i de läroböcker som ingår i avhandlingens undersökning.

Varför bildning inte aktualiseras i läroböckerna

Uppsvinget för bildningsfrågor under 1970- och 1980-talen har lämnat avtryck i den svenska skolan, framförallt genom betänkandet från Läroplanskommittén 1992, *Skola för bildning*. I den presenteras, eller snarare diskuteras, folkbildningens inverkan på skolans utveckling, det klassiska bildningsbegreppets historia och hur det kan kopplas till 1990-talets förutsättningar.⁸³³ Frågor som rör bildning finns således i betänkandet, inte minst genom titeln, *Skola för bildning*. Som skäl att skapa en debatt om bildning anges bland annat att den förändrade politiska styrningen av skolväsendet kräver tydlig definition av de mål- och resultat som arbetet i skolan ska leda till, att värld-

⁸³² Ibid. s. 59. Det är också möjligt att föra en dialog med sig själv.

⁸³³ *Skola för bildning*, SOU 1992:94. Se första kapitlets avslutande del, s. 48–58. Även i kapitel 2 och 3 diskuteras bildning, bl.a. utifrån perspektivet en medborgerlig bildning. Läroplanskommitténs diskussion om bildning bygger på en uppsats av Donald Broady. Se s. 49.

den är stadd i förändring och en ökande kunskapsmassa.⁸³⁴ Samtidigt betonas också vikten av att lärare och elever ges större möjligheter att påverka skolans undervisning och dess innehåll.⁸³⁵

En kritik mot *Skola för bildning* handlar om dess inneboende motsägelsefullhet när det gäller sammanförandet av utbildningens mål- och resultatstyrning med den klassiska bildningstanken. En av kritikerna är Donald Broady, som delvis varit inblandad i Läroplanskommittén 1992.⁸³⁶ Han tar stöd av Ulf P. Lundgren, ordförande för Läroplanskommittén 1992, när han uttrycker en besvikelse över att det senare, under 2000-talet, har visat sig att en mål- och resultatstyrning har underminerat lärarnas och elevernas förutsättningar att själva påverka sina bildningsprocesser. Lundgrens avsikt var inte att individerna skulle målstyras.⁸³⁷ Han menade att det var skolsystemet som skulle målstyras i syfte att säkerställa en likvärdighet.

Det är inte ovanligt att bildning och utbildning framställs som varandras motsatser, att de ses som oförenliga. Enligt min mening är det olyckligt då skolans undervisning snarare bör – och måste – innehålla båda aspekterna. Det ligger i sakens natur då utbildning förutsätter att vissa mål ska nås samtidigt som elever bör ges möjligheter att bilda sig och växa som människor. Den stora skillnaden mellan utbildning och bildning är alltså att utbildning har ett slut medan bildning är något som fortsätter även efter avslutad utbildning. Som Sven-Eric Liedman uttrycker det har bildning ”med människans växande genom kunskap och insikt att göra. Man kan aldrig få slutbetyg för sin bildning som för sin utbildning.”⁸³⁸ Bildning är således inte mätbart och kan aldrig vara ett mål.

För Liedman finns ett nära samband mellan bildning och kritiskt tänkande som när allt kommer omkring handlar om demokrati: ”ett demokratiskt samhälle kräver upplysta medborgare.”⁸³⁹ Han menar

⁸³⁴ Ibid. s. 48–49.

⁸³⁵ Ibid. s. 56.

⁸³⁶ Donald Broady, ”Bildningstankens krumbukter: Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal”. I: Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, 2010, s. 291.

⁸³⁷ Broady, 2010, s. 294–295. Se även Liedman

2011, s. 263–264. Liedman påpekar att Lundgren ville ha en aktiv skolpolitik, men att den blev reaktiv.

⁸³⁸ Sven-Eric Liedman, ”Bildning, betyg och demokrati”. I: *Skola och samhälle [S.O.S]*, publicerad 2016-04-25. <<http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/sven-eric-liedman-bildning-betyg-och-demokrati/#more-10721>> [2016-04-28]. Se även Sven-Eric Liedman, *Hets! En bok om skolan*, Stockholm, 2011, s. 266f.

⁸³⁹ Ibid.

att skolans fokus på prov och betyg har gjort att värdegrunden om människors lika värde har hamnat i bakgrunden, vilket är olyckligt då skolan borde ha en ledande roll i kampen mot fördomar och odemokratiska krafter.⁸⁴⁰ Liedmans kritik är ett exempel på att bildningsbegreppet inrymmer en aktualitet även i det tjugoförsta århundrandet.

Frågan om varför bildning inte aktualiseras i de läroböcker som undersöks i den här avhandlingen kan alltså ses i skenet av en polariserad syn på utbildning och bildning som lett till att en brist på bildande moment i undervisningen, på gymnasiets yrkesinriktade program, har institutionaliserats.⁸⁴¹ Ytterst handlar det om en konflikt mellan instrumentella nyttokrav och bildning, vilket går tillbaka på skolans dubbla uppdrag: att både verka för att elever får olika ämneskunskaper och för att de ska bli goda samhällsmedborgare.

Läroplaner efter *Skola för bildning* kan alltså sägas inrymma en slagsida mot ett mål- och produktivitetstänkande. Det tal om bildning som förekommer i *Skola för bildning* har således minimerats i *Lpf 94* och *Gy 2011*.⁸⁴² Betonas bör dock att de två läroplanerna trots allt innehåller vissa intentioner som rör bildning. I *Gy 2011* framhävs att: ”Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling.”⁸⁴³ Citatet är hämtat ur läroplanens första kapitel som tar upp skolans värdegrund och uppgifter och pekar på att bildningsprocesser ska ha en central roll i skolan och att utbildningen också ska vara bildande.

Min tolkning är att den syn på lärande och kunskap som förmedlas, i de läroböcker som undersöks i den här avhandlingen, står i en bjärt kontrast till läroplanens intentioner och Gadamers hermeneutiskt orienterade bildningsideal. Det uttrycks genom ett ensidigt premierande av färdighetsträning och nyttoinriktade kunskaper som någon annan redan har tänkt ut. Detta avspeglas till exempel i de

⁸⁴⁰ Ibid.

⁸⁴¹ Jfr Thavenius, 1995, s. 269.

⁸⁴² I de båda läroplanerna förekommer termen *bildning* en respektive tre gånger: *Lpf 94*, Kapitel 1, under rubriken ”Kunskaper och lärande”, s. 6. *Gy 2011*, under rubriken ”Kunskaper och lärande”, s. 8, under rubriken ”Examensmål för Humanistiska programmet”, s. 45 och i ämnesplanen för historia, under rubriken ”Ämnets syfte”, s. 66.

⁸⁴³ *Gy 2011*, s. 8.

återkommande uppgifterna *Förklara orden* och *Gå vidare i Blickpunktsböckerna*, som i första hand syftar till att träna ordkunskap respektive ägna sig åt moment som relaterar till det yrke som korresponderar med programinriktning – och som båda är möjliga att klara utan att läsa de texter till vilka uppgifterna ställs. Som visats i avhandlingen kräver sällan uppgifter till litteratur en självständig tolkning av det lästa. Snarare uppmanar de till en passiv läsning, det vill säga en ytlig läsning. Många uppgifter går ut på att finna information och det rätta svaret, såsom frågor till ett utdrag ur Lukas Moodyssons dikt ”En promenad”, vilka fokuserar på protagonistens handlingar och iakttagelser. De kan besvaras genom att citera delar av texten och inspirerar inte till att texten tolkas.

Att ett bildningsperspektiv inte aktualiseras uttrycks också genom det som läroböckerna saknar. Som visats ovan i avhandlingen saknas ett historiskt och icke-västerländskt perspektiv. Som exempel kan ges att i basboken *Bra Svenska 1*, som reviderats inför *Gy 2011*, företräds ett icke-västerländskt perspektiv av en enda text – ett utdrag ur den orientaliska sagosamlingen *Tusen och en natt*. Som också visats tidigare i avhandlingen utgår de fåtal texter och uppgifter som uppmärksammar Sveriges heterogenitet utifrån en svensk norm och/eller utifrån aspekterna nationalitet och kulturkrock. Därmed saknas också en främmandegöringsaspekt som utmanar till att starta en rörelse mot något okänt eller mindre bekant för att kunna betrakta sig själv med distans, det vill säga att se sig själv utifrån de Andras perspektiv, vilket kan skapa en öppenhet för olika sätt att se på världen, det som enligt Gadamer är bildningens allmänna kännetecken.⁸⁴⁴

Som beskrivits tidigare i avhandlingen uppmanar läroböckernas texturval och uppgiftsmaterial till igenkänning och tyckande om den egna livsvärlden. Det framträder exempelvis i den återkommande uppgiften *Fundera vidare*, som presenterar frågor av karaktären ”Finns det något i texten om Johan och Lars som du känner igen?”⁸⁴⁵ Individualism blir ett framträdande drag. Istället för att utmana till ett personligt, fritt och aktivt sökande efter mening för-

⁸⁴⁴ Jfr Gadamer, 1997 (1960), s. 31–32.

⁸⁴⁵ Se ovan, t.ex. kapitel 3, under avsnittet ”Dina funderingar om texten och annat”.

medlas att kunskap, redan färdiga uppfattningar och fakta ska an-
ammas passivt. Det är också den i tiden omedelbara samhällsnyttan
som ges företräde på bekostnad av kontakten med det förflutna.
Därmed blir det svårt att tänka sig att läroböckerna kan skapa förut-
sättningar för elevers bildning, tänkande och kunskapsutveckling,
som läroplanen föreskriver.⁸⁴⁶

Sett ur ett svensksdidaktiskt perspektiv är det klokt att förutsätta
att innehållet i skönlitteratur och annan litteratur erbjuder läsaren
möjligheter att känna igen sig. I läroböckerna går det också att
skönja en bakomliggande strävan efter att åstadkomma en personlig
relation till litteratur genom att texturvalen appellerar till det lärande
subjektets livsvärld och förmodade intressen. På ett plan går det där-
för att tala om en bakomliggande erfarenhetspedagogisk utgångs-
punkt i läroböckerna, som försöker finna eleven där hon eller han
är.⁸⁴⁷ Det finns således ett försök att stimulera processer som kan
kopplas till bildning. Problemet är att det hamnar på en okomplice-
rad och ytlig nivå. Jag vill hävda att litteraturläsningens möjligheter
bör ses i ett vidare perspektiv. Läsning bör vara något som utmanar
läsaren och som i Gadammers anda erbjuder möten med något som är
främmande eller mindre bekant. De läroböcker som ingår i min stu-
die inbjuder inte till det. Igenkänning betyder något mer än att iden-
tifiera sig med en viss yrkesroll. Igenkänning är något som provoce-
rar läsarens tankar och känslor, eller som Rita Felski uttrycker det så
innebär igenkänning något mer än en upprepning av något som re-
dan är bekant:

Recognition is not repetition; it denotes not just the previously
known, but the becoming known. Something that may have been
sensed in a vague, diffuse, or semi-conscious way now takes on a dis-
tinct shape, is amplified, heightened, or made newly visible. In a mobil
interplay of exteriority and interiority, something that exists outside of
me inspires a revised or altered sense of who I am.⁸⁴⁸

Felskis resonemang utgår från Gadammers hermeneutiska perspektiv
och grundar sig på att igenkännandeprocesser hos läsaren är något

⁸⁴⁶ Jfr Gj 2011, s. 8.

⁸⁴⁷ Jfr Dahl, 2015. Se t.ex. s. 277. Dahl undersöker läroböcker för studieinriktade program, tillkomna under
samma period som de jag undersöker, och finner också att den personliga upplevelsen och den egna erfaren-
heten har en framträdande roll, d.v.s. en inriktning som kan kopplas till erfarenhetspedagogiska värderingar.

⁸⁴⁸ Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden, Mass. 2008, s. 25.

som pekar framåt och som uppmanar läsaren till självkritik. Genom att börja undra över något bekant, det vill säga över sig själv och sin egen uppfattning om hur man är, blir det också möjligt att nå självutvidgning ("selfextension") och därigenom bättre förstå det som är främmande eller ovant – med andra ord inte bara det självcentrerade utan även vi och de Andra ("otherness").⁸⁴⁹ Här finns en parallell till Gadammers dialogbegrepp – en öppenhet för alternativa tolkningar där diskursen ständigt fortgår och orienteras mot nya erfarenheter:

Erfarenhetens sanning håller alltid dörren öppen för ny erfarenhet. Den man kallar 'erfaren' har därför inte bara blivit den han är *genom* erfarenheter, utan han är också öppen *för* erfarenheter. (---) Erfarenhetens dialektik kulminerar inte i något avslutat vetande utan i den öppenhet för ny erfarenhet, som erfarenheten själv öppnar för.⁸⁵⁰

I Gadammers sätt att se på kunskap och bildning är öppenheten för det okända, det främmande, centralt. Det okända kan utmana till tolkning, förståelse och meningsskapande.

Felski hävdar att det är skönlitteraturen och framförallt romanen, som uppmanar läsaren att börja ifrågasätta sig själv, vilket alltså mynnar ut i personlig utveckling. Med tanke på att läroböckerna främst presenterar korta utdrag ur romaner och ur andra texter, som dessutom sällan sätts in i ett sammanhang, antas inte modelläsaren i de olika läroböckerna läsa litteratur på ett prövande sätt och för att lära sig något om andra och om sig själv. De ofta fragmentariska textavsnitten och de uppgifter som finns till dem bjuder inte heller in till den kritiska och reflekterande läsning som Felski talar om.

I de läroböcker som undersöks i den här avhandlingen och som alltså utges för att vara speciellt lämpliga att använda på gymnasiets yrkesinriktade program ges litet utrymme för bildning som till syvende och sist handlar om identitetsbildning.⁸⁵¹ Det jag kallar en passiv och reproducerande kunskapssyn, som genomsyrar läroböckerna och implicerar att läsning av litteratur är en nyttoinriktad och färdighetsinriktad aktivitet som förbereder för yrkesliv, kan snarare ses som ett hinder för bildning. Bildningsprocesser kräver nämligen

⁸⁴⁹ Ibid. s. 25ff.

⁸⁵⁰ Gadamer, 1997 (1960), s. 165.

⁸⁵¹ Jfr Bengt Kristensson Uggla, *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*, Stockholm, 2012, s. 40

en personlig relation till kunskap och förutsätter ett mod att möta något utanför den egna livsvärlden.

En fråga om gränser och vad skolan ska representera

Skolan är en central samhällelig institution när det gäller unga människors fostran, utbildning och bildning. Som denna avhandling inledningsvis understryker är skolan ansvarig för att förbereda elever för ett kommande arbetsliv men också för själva livet, det vill säga för att vara människa. Den här avhandlingens resultat pekar på att krafter verksamma utanför skolan påverkar undervisningens innehåll.

Läroböckernas fokusering på ett framtida yrkesliv och betonan- det av (nyttiga) isolerade färdigheter kan ses som ett symptom på att skolan är underordnad marknadskrafter, vilket till syvende och sist kan kopplas till ekonomiska intressen. Ekonomiska termer används också i talet om skolan vilket påverkar synen på vad utbildning är och för vem den i första hand är till för. Exempelvis förekommer det att elever benämns *konsumenter* och *producenter* av information och att lärare föreslår olika *resurser*.⁸⁵² Naturligtvis kan bildning inkludera ekonomi i skolan. Frågan är dock hur nya metaforer för lärande, i det här fallet genom en utvidgning av begrepp som ursprungligen är kopplat till ekonomism, påverkar synen på kunskap – och på männi- skan. Det finns en risk att den lärande människan kan komma att objektifieras. Frågan uppkommer också om vad som sker med sy- nen på skolans roll i förhållande till dess omgivning när diskussioner om den förs i termerna av att producera, distribuera och konsumera kunskap, det vill säga med inspiration från näringsliv och genom att anlägga ett konsumtionsperspektiv på kunskap.

Gert Biesta menar att det har uppstått ett helt nytt språk i talet om utbildning och skola, i vilket begreppet lärande (learning) para-

⁸⁵² Se t.ex. Staffan Selander & Gunther Kress, *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*, Stockholm, 2010, s. 24, s. 29 och s. 60. Exempelvis används begreppet design tillsammans med ekonomiska termer. Det går till- baka på forskargruppen *The New London Group*, som i början av 2000-talet föreslår ett nytt teoretiskt ramverk för att tala om lärande som baseras på konceptet *design*. Se *The New London Group*, "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". I: Bill Cope & Mary Kalantzis, *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London, 2000. Se speciellt s. 19.

doxalt nog har trängt undan begreppet utbildning (education). Inte minst märks det i internationella policydokument med titlar som *Lifelong learning for all* (OECD 1996).⁸⁵³ Ytterst handlar det om att förhållandet mellan staten och medborgaren många gånger kommit att gå från en politisk relation till en ekonomisk:

(...) a relationship between the state as provider of public services and the taxpayer as the consumer of state provision. "Value for money" has become a guiding principle in the transactions between the state and its taxpayers.⁸⁵⁴

Biesta menar att huvudproblemet med den nya vokabulären, som används om skola och utbildning, är att den har påverkat synen på vad utbildning är då den har understött en omtolkning av utbildningsprocesser i termer av en ekonomisk transaktion, i vilken:

(1) the learner is the (potential) consumer, the one who has certain "needs", in which (2) the teacher, the educator, or the educational institution is seen as the provider, that is, the one who is there to meet the needs of the learner, and where (3) education itself becomes a commodity—a "thing"—to be provided or delivered by the teacher or educational institution and to be consumed by the learner. This is the logic that lies behind the idea that educational institutions and individual educators should be flexible, that they should respond to the needs of the learners, that they should give their learners value for the money, and perhaps even that they should operate on the principle that the learner/customer is always right.⁸⁵⁵

En konsekvens av det synsätt på utbildning som Biesta talar om här, det vill säga ett synsätt som erkänner en marknadisering av utbildningsväsendet är att lärarnas och skolornas professionalitet ifrågasätts.

I EU-kommissionens deklARATION från 2000 slås fast att Europa ska bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi 2010.⁸⁵⁶ Som Kristensson Ugglå uttrycker det har resultatet blivit "en kunskapskultur där bildningsidealet alls inte premieras och har svårt att hävda sig."⁸⁵⁷ Talet om att Europa ska bli

⁸⁵³ Gert J.J. Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006, s. 15–16.

⁸⁵⁴ Ibid. s. 19.

⁸⁵⁵ Ibid. s. 19–20.

⁸⁵⁶ Kristensson Ugglå, 2012, s. 119.

⁸⁵⁷ Ibid. s. 121.

bäst leder nämligen till ett behov av att mäta för att konkurrenskraften ska kunna göras gällande – och det som inte är mätbart blir därför mindre viktigt eller inte viktigt alls. Aspekter som har att göra med bildning såsom fantasi, takt och mod att möta något främmande – är inte mätbara och riskerar därmed att exkluderas.

En annan konsekvens är ett ökat kontrollbehov, som formuleras och styrs utanför skolan, vilket påverkar lärarens ställning i hög grad. Krav på detaljerade planeringar och utvärderingar skapar byråkrati och minskar också möjligheten att fatta mer eller mindre självständiga beslut, vilket naturligtvis fortplantar sig även till elever och deras möjlighet till att bilda sig.

Ett område inom sociologin, som brukar kallas professionsvetenskap, definierar vilka egenskaper professioner utgörs av. Begreppet profession är socialt konstruerat. Vad som betraktas som en profession är avhängigt det omgivande samhällets förtroende, vilket innebär att vad som ska betraktas som en profession ständigt kan ifrågasättas och omförhandlas.⁸⁵⁸ Ett centralt begrepp är autonomi, vilket står för makten och friheten att själv utöva inflytande inom sitt yrkesområde, vilket endast yrkesgrupper som äger professionell status kan göra.⁸⁵⁹ Heteronoma krafter som kommer utifrån eller uppifrån, exempelvis myndighets- eller ledningsbeslut, begränsar lärarnas handlingsfrihet och handlingsutrymme, deras autonomi.⁸⁶⁰ Frågan om huruvida en profession är autonom eller heteronom hänger nära samman med vilka krav stat eller näringsliv kan eller tillåts ställa på den.⁸⁶¹

⁸⁵⁸ Karin Jonnergård, Elin K. Funck & Maria Wolmesjö, ”Professionell autonomi som risk och möjlighet”. I: Karin Jonnergård, Elin K. Funck & Maria Wolmesjö (red.), *När den professionella autonomin blir ett problem*, Växjö, 2008, s. 11. Se även Ola Fransson & Karin Jonnergård, ”Inledning: Om professioners teori och praktik. Utbildning och kunskap, kunskap och kritik”. I: Ola Fransson & Karin Jonnergård (red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser*, Stockholm, 2009, s. 7–19.

⁸⁵⁹ Jfr Stella Sjögren, *Att säga tulipanaros: Svensklärares arbete och lärarutbildningens relevans för arbetet som svensklärare sett ur ett professionsperspektiv*, Lic. Malmö, 2012, s. 14–17. Professioner brukar delas in i klassiska (t.ex. läkare, advokater), nya (t.ex. revisorer, ingenjörer) och semiprofessioner (t.ex. poliser, lärare). Se även Elin K. Funck, ”Från fri yrkesutövare till anställd tjänsteman – om det önskvärda i att begränsa den professionella autonomin”. I: Karin Jonnergård, Elin K. Funck & Maria Wolmesjö (red.), *När den professionella autonomin blir ett problem*, Växjö, 2008, s. 39–40. Påpekas bör att det inte finns en enig definition av begreppet profession och att det råder delade meningar om huruvida läraryrket ska betraktas som en äkta profession.

⁸⁶⁰ Sjögren, 2012, s. 14–16. Läraryrket räknas som en semiprofession, som bl.a. kännetecknas av en begränsad autonomi.

⁸⁶¹ Jfr Ola Fransson, ”Epistemisk förskjutning och autonomi?”. I: Ola Fransson & Karin Jonnergård (red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser: Professioner i förhandling*, Stockholm, 2009, s. 27.

Ett exempel på att intressenter utanför skolan påverkar skolan är den allt ökande mängden av gratis eller billiga sponsrade läromedel från näringsliv och olika institutioner. Enligt nationella regler ska de vara opartiska. Så verkar inte alltid vara fallet. Studier pekar på att ”när arbetsmarknadens parter själva får stå för läromedelsproduktionen så lyfter de båda fram sina egna insatser men tiger om motpartens”.⁸⁶² Ett annat konkret exempel på hur heteronoma krafter kan påverka är datoriseringen av skolan. Thomas Karlsruhn menar att ”införandet av IT i skolan kan förstås i termer av en kamp som utspelar sig kring gränsen mellan inre och yttre”.⁸⁶³ Hans undersökning, av hur det gick till när den svenska lärarkåren på kort tid skulle övertygas om den nya teknikens välsignelser, utgår från 600 artiklar i dagspressen och i den skolfackliga pressen under perioden 1994–2000. Karlsruhns studie visar att skolan och framförallt lärarna utsattes för starkt externt tryck: från näringslivet, från politiskt, fackligt och skolbyråkratiskt håll och från experter och IT-entusiaster. Vidare präglades den offentliga diskussionen av att de externa intressenterna redan hade bestämt hur datoriseringsprocessen skulle gå till, varvid lärarnas uppgift endast blev ”att passivt anamma makthavarnas eller historiens egna signaler och tillägna sig nya kunskaper om tekniken”.⁸⁶⁴ Med hänvisning till Patrik Hall och Karl Löfgren går det att tala om ett ”gigantiskt disciplineringsprojekt”.⁸⁶⁵ Med andra ord saknades kritiska perspektiv som för med sig djupare reflektioner kring relationen teknik – skola. I en senare artikel poängterar också Karlsruhn att digitaliseringen av skolan ytterst har handlat om en professionsrelaterad oro och att tekniken kan komma till sin rätt i klassrummet först när lärarna får frihet att ansvara för den.⁸⁶⁶

Mot bakgrund av detta kan de läroböcker för svenskämnet som jag har undersökt, och som är tydligt inriktade på arbetslivsorienterade kunskaper, ses som ett exempel på hur yttre intressenter som

⁸⁶² Johnsson Harrie, 2012, s. 100.

⁸⁶³ Thomas Karlsruhn, *Teknik – retorik – kritik: Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*, Stockholm, 2009b, s. 325. Se även två följande titlar där externa krafterns inverkan på universitet behandlas: Thomas Karlsruhn, *Originalitetens former: Essäer om bildning och universitet*, Göteborg, 2012 och Thomas Karlsruhn, ”Humanioras kris” – igår, idag, imorgon”. I: Tomas Forser & Thomas Karlsruhn (red.), *Till vilken nytta? En bok om humanioras möjligheter*, Göteborg, 2013.

⁸⁶⁴ Karlsruhn, 2009b, s. 326.

⁸⁶⁵ Ibid.

⁸⁶⁶ Thomas Karlsruhn, ”Kraftfull teknik kräver starka lärare”. I: *Lärarnas Nyheter*, publicerad 2016-05-09.

näringsliv, politiker och marknadskrafter alltmer påverkar vilka kunskaper som tas upp i skolan. När externa krafter får inflytande över kunskapsanvändningen kan man prata om deprofessionalisering eller det närliggande begreppet avprofessionalisering: Ju svårare en yrkesgrupp har att utestänga andra från att utöva yrket, desto lägre status får professionen.⁸⁶⁷ Allt fler yrkesutövare kan idag, oavsett utbildning, kalla sig lärare. Typiskt för läroböckernas upplägg och utformning är att i stort sett vem som helst kan bedriva undervisning med dem. Deras okomplicerade och korta textutdrag om det redan kända och deras uppgiftsmaterial utmärks av att beröra texters ytliga plan. Det kräver inte någon erfarenhet av, eller speciell kunskap om, litteraturläsning – eller om didaktik och pedagogik. Detta blir problematiskt eller som Hanna Arendt formulerar det:

Men man kan ganska lätt undervisa utan att bilda, och man kan hålla på att lära sig tills man dör utan för den sakens skull bli bildad. Allt detta är dock detaljer som faktiskt måste överlämnas till experter och pedagoger.⁸⁶⁸

Arendt betonar också att utbildning handlar om specialisering och begränsas till att introducera den unga människan i en liten del av världen och inte i världen som helhet. I hennes bildningstänkande är självständighet en central aspekt:

Bildningen är också det som gör att vi bestämmer oss för om vi älskar våra barn tillräckligt mycket för att inte utesluta dem från vår värld och lämna dem att klara sig själva, eller frånhänder dem möjligheten att sätta igång något nytt, något som vi inte har förutsett, utan istället förbereder dem för uppgiften att förnya en gemensam värld.⁸⁶⁹

Det Arendt talar om här är ett förhållningssätt till de unga, som handlar om att både styra och släppa. De unga måste ta avstamp i det förflutna samtidigt som de förbereder sig för framtiden genom att bli självständiga.

Min tolkning är att bildning är intimt sammanlänkat med att kunna – och våga – tänka självständigt, vilket blir helt nödvändigt i ett samhälle som präglas av förändringar. Det senmoderna samhället

⁸⁶⁷ Jfr Lennart, G. Svensson, *Professionella villkor och värderingar: En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*, Göteborg, 2001, s. 28.

⁸⁶⁸ Hanna Arendt, "Bildningens kris". I: Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, Lund, 2011 (1961), s. 495.

⁸⁶⁹ Ibid.

präglas av djupgående förändringsprocesser, som framförallt kan härledas till den informationstekniska revolutionen och globaliseringen, som påverkar världen på flera plan, kulturellt, politiskt, socialt och inte minst sätt att kommunicera och skapa mening.

Skolans tendens att vilja anpassa sig efter det omgivande samhället och elevers förmodade intressen kan också ses utifrån en kulturell dimension. Thomas Ziehe menar att ungdomar måste utmanas att lämna det han kallar sin *egenvärld*, som genom media- och informationstekniken utgörs av ett bottenlöst (populärkulturellt) utbud av sekundära tolkningsmönster, det vill säga att världen så att säga blir till innan den hinner upplevas.⁸⁷⁰ Detta blir ett problem då den som enligt egen uppfattning redan känner till allt inte anstränger sig för att få veta mer. ”Att kunna kasta en blick av främlingskap just på det man kan ha en avgörande betydelse för inläringen!” – menar Ziehe. Således förespråkar han att skolan ska ge möjligheter att möta något obekant, något som inte redan existerar i världen utanför, vilket implicerar en bildningstanke.

Min slutsats är att de läroböcker som undersöks i den här studien inte är av den arten att de kan bidra till att förbereda för ett liv i en föränderlig värld, det vill säga för en värld som ingen säkert kan veta hur den kommer att vara beskaffad. De är alltför styrda av och anpassade efter elevers förmodade intressen och arbetsmarknadens krav på kunskaper. Min slutsats är vidare att skolan måste kunna erbjuda något annorlunda och nytt och att det är skolan som bör ha makten att bestämma över undervisningens innehåll och upplägg – inte världen utanför. Ansvar för den uppväxande generationens utbildning är stort och bör inte styras av heteronoma krafter som underminerar lärarnas auktoritet. För att kunna förbereda sig för arbetsliv och livet självt krävs något väsensskilt från att besvara frågor vars svar andra redan tänkt ut, eller frågor som inte kräver någon tankeverksamhet alls, såsom att en gymnasieelev ska ägna tid åt frågor till litteratur av karaktären:

– Äger du en skruvmejsel? Vilka andra verktyg äger du?⁸⁷¹

⁸⁷⁰ Thomas Ziehe, *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser*, Stockholm, 2003, s. 35 och s. 203. Se även Thomas Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Köpenhamn, 2004, s. 101–124.

⁸⁷¹ Eva Hedencrona & Karin Smed-Gerdin, *Blickpunkt fordon – texter i svenska för fordonsprogrammet*, Malmö, 2007, s. 46.

Summary

“Are you the owner of a screwdriver?” *Literature Study in Textbooks Produced for Swedish Vocational Training Programs under two Curricula*

This thesis investigates two task-based textbook series which are meant to be used together – *Bra Svenska* and *Blickpunkt* – produced for Swedish high schools and upper secondary schools (*Gymnasiet*). According to the publisher, Gleerups, these series are tailored for students in the vocational training programs in Sweden. Within this comprehensive collection of educational supporting materials there are textbooks intended for all vocational programs and textbooks meant to be used by specific programs.

I use a pedagogical starting point focusing on the opportunities created for the reading and analysis of literature and the role the study of literature is given in the textbooks.

1. Introduction

Swedish senior high school (secondary school) has compulsory courses in the school subject Swedish. Different textbooks are produced for these courses. This raises questions because these obligatory courses share the same curriculum and general criteria for grading the students whether they attend a national higher education preparatory program or a vocational training program. Furthermore, it implies that there are different expectations concerning the content of the school subject for different student groups. Behind this problematic situation different views on the concept of *Bildung* and its implications are evident. This discussion concludes the final part of the thesis.

One of the most common resources in the classroom is the textbook – an intermediary conveying attitudes and values to the students about the world and hopefully contributing to personal growth. The textbook facilitates the learning process and defines implicitly what knowledge is and how it can be obtained. Consequently, the textbook is a set of texts whose functions are to inform, to convince, and to influence. This makes the textbook a vital part in the pedagogical communication and interaction.

Prior to 1991, Sweden had a State Board of Education that supervised, scrutinized, and set standards for textbooks – a selection and approval system based on professional guidelines and not on censorship. The abolishment of this governmental control system paved the way for free commercial enterprise. Private publishers were now able to control the production of textbooks. As a result of this they could indirectly control what knowledge schools convey to their students.

In addition, publishing houses now often claim that their textbooks and teaching materials meet the demands stipulated by the school curriculum. This makes the teacher's role and responsibility even more vital when it comes to critically examining and selecting textbooks for the classroom. This selection is time-consuming work and demands knowledge and skills from the teacher regarding the nature and content of textbooks. The time needed for this work is seldom available in reality. Therefore, research on textbooks becomes important.

The overall purpose of this thesis is to identify and examine expectations for reading achievement and processing and analyzing literary and non-fictional texts. It examines how they are conveyed in and through the two textbook series and finally makes an attempt to interpret what opportunities for creating understanding they offer.

The following research questions are used in order to examine and analyze the materials:

- What different types of approaches to literature, interpretation of the subject matter, and epistemology are being utilized in the textbooks? How do the texts suggest the construction of a certain Model Reader?
- How were the textbooks revised and changed in connection with the new curriculum?

The term *model reader* derives from Eco's theory that all texts contain an ideal reader (Eco 2008 [1979], 1998). Consequently, Eco gives the reader an essential position in the process of creating understanding. The reader actualizes the various signs and decodes or interprets the text and thereby becomes an active co-worker. As a re-

sult of this, an author is impelled to imagine and start a dialogue with an invented reader when he or she plans the text. This ideal reader is what Eco calls the *model reader* – a hypothetical reader who is expected to nurse certain interests and have a certain amount of experience, knowledge, and skills. He or she fills in the gaps in the text – gaps which are never completely explicit. Thus, the Model Reader is closely connected to certain expectations a text will impose on its readers. The author in his turn is compelled to construe a model reader. Because of this the text is a fabric woven with signs and clues which can be used to reconstruct the Model Reader.

The choice of texts, as well as the exercises in the textbooks, is analyzed from four different angles of approach: first, from a genre perspective which considers the type of text chosen and how the concept of its genre is treated; second, with a historical approach on literature and texts; third, from a global perspective dealing with the representation of nations, geographical areas, and ethnicity; and finally, from a gender distribution perspective considering male and female authorships.

A critical close reading of the textbooks is employed in this study which is mainly qualitative in research design. However, quantitative data is also used as auxiliary data.

The introductory chapter concludes with a survey of textbook-related research which presents main research streams. Special attention is given to studies with a product-oriented approach corresponding to this survey. The findings indicate that research so far has been concentrated towards higher education preparatory programs. Besides this study, no other research has been found that investigates how the content of textbooks is influenced by new curricula. Therefore, it is my hope that this thesis will fill the vacant space.

2. Text Selections from the *Blickpunkt* Series and *Bra Svenska* Produced for *Lpf 94* which Focus on the Circumstantial Question, “What?”

The textbooks in this survey were produced in a society and time marked by major changes. From a historical point of view transformations in society take a long time to reach the school system. For instance, contemporary literature seems to take a long time to find

its way into textbooks. The development towards Modernity started in the 1970s. My study underlines this tendency since the greater part of the schoolbook texts⁸⁷² were produced after the 1950s.

The selection of literature excerpts consists, as a rule, of approximately two pages of texts – mainly parts of novels or short stories. The texts are for the most part legitimized through their claimed capacity to inspire and to create a dialogue about the student's own reality, to train language skills, and to arouse interest in reading. In the textbook *Bra Svenska B* the legitimization of literature is also based on the idea that text reading can provide the students with critical schooling about literature and its history. However, the textbook's claimed diachronic approach is hard to follow and appears to need further organization.

In general, the textbooks published under *Lpf 94* tend to view literary works in a way which I choose to call an *uncritical approach* to literature. The text is mainly regarded as a means to arouse reader identification. This is clear from the selection of texts, as well as from the prefaces and back-cover blurbs of the textbooks. With this notion of literature the line between fiction and non-fiction becomes blurred.

The Swedish subject matter which emerges in the texts primarily emphasizes the training of different skills. It becomes a discipline which can be linked to what Malmgren defines as a skills subject (Malmgren, 2006). Thus, the reading of literature is marginalized and isolated from the training of skills. The innate idea that language proficiency can be trained by obtaining basic competence also implies an epistemological approach where knowledge is regarded as something already determined and given beforehand.

The choice of texts in the six diverse books in the *Blickpunkt* series that are addressed towards the different vocational training programs is marked by the intention to give associations to future choices of occupation. There is, however, a slight difference in two of the textbooks, *Blickpunkt bygg* and *Blickpunkt el (Construction and*

⁸⁷² Henceforth, when I discuss the schoolbook texts, I will often employ the word “text” since they cannot always be referred to as literary texts. Most of the texts are fictional but some are non-fictional texts.

Electricity), in which the text is somewhat less affiliated with the future employment of the implied Model Reader.

The percentage of texts composed by female authors in *Bra Svenska A* and *Bra Svenska B*, both produced for all vocational programs, reaches up to 32 percent.

The Swedish school system does not officially encourage single gender classes, but the choices made by the students and their parents in high school and upper secondary school often have stereotypical effects upon the different programs. Textbooks intended for school programs dominated by females – for example, Children and Recreation and Nursing – prove to contain a considerably higher percentage of pages written by women, 55 and 49 percent, respectively. This number is still not as high as that seen for male authors among the texts in the textbooks used for programs where males are in the majority, such as Construction, Electrician, and Vehicle Engineering. Hence, the implied Model Readers in the female-dominated programs are people who read texts predominately written by women but also by men. In contrast, *Blickpunkt* textbooks for the Construction, Electrician, and Vehicle Engineering programs presuppose male Model Readers who are inspired foremost by male writers.

A common characteristic for both textbook series, *Bra Svenska* and *Blickpunkt*, is that the selection of texts is narrowly Western-minded and very much Swedish-minded. A multicultural perspective can be traced across a handful of texts but is always accompanied by implied Swedish standards of behavior and values. In this way the textbooks contain what I choose to call an *ethnocentrically based approach to epistemology*. A provincial attitude to the surrounding world can be said to surface here. This can be linked to an epistemological viewpoint which does not acknowledge that meetings between different perspectives can bring about new insights. As a result, the various Model Readers which are construed in the different textbooks have in common that they all belong to a traditionally Swedish culture and therefore they have little need for surveying the rest of the world.

3. Exercises in *Blickpunkt* Produced for *Lpf 94* which Focus on the Circumstantial Question, “How?”

The exercise materials in the *Blickpunkt* series display a distinct tendency to favor a focus on a future working life over reading and working with literature.

Textbook tasks with an aim to compare texts with a profession are common. The next task is often to describe your own associations in connection with the given text. As might be expected, they seek neither to offer solutions to questions nor to resolve the intellectual and moral challenges the texts raise, but can rather be seen as *value judgmental* and *profession-oriented*. They often divert interest from the text and can be regarded as a marginalized approach to literature. They bear a resemblance to similar textbook exercises which Ullström examined. In this context, he coined the expression *Exercises as a means to escape the text* (Ullström 2007, 2009). Apart from this, exercise questions which attempt to produce answers targeted to fill the demands of the future line of profession are abundant. They introduce an epistemological view which promotes a utilitarian aspect banded together with the needs of the labor market.

Parts of the exercise materials lend support to the claim that they also procure a passive and reproductive epistemological approach. A good example of this is a recurring exercise called *Förklara orden* (explain the words), designed to create the meaning of words and idioms. It is typical of these textbooks that the questions can be answered without reading the initial text. This evokes the image of isolated skills training. The exercise implies a Model Reader who is expected to learn a predefined material instead of regarding the text from different aspects and in that way establishing his or her own knowledge base. What all this suggests is that there appears to be a disciplining and restraining factor involved. Another example of this passive and reproductive epistemological approach is the fact that the material is also permeated with the notion that text and reality can be mixed into a single entity.

In my further in-depth analysis of the *Blickpunkt* textbooks *Child and Recreation*, *Electrician*, and *Vehicle Engineering*, three different Model Readers emerge due to differences in the requirements for writing. The least demanding questions are found in *Vehicle Engineering*,

for which students are expected to construct simple texts such as catalogue files and lists of inventories.

The construed Model Reader in the textbook *Electrician*, is, of course, mainly expected to be interested in his future working life, but also to a certain extent promote his reading abilities and strategies. In this book, differing from the others, tasks which pay attention to the text's style and language can be found. Furthermore, exercises which are related to interpretation and context are presented.

Questions which relate to shared values and keywords in the school's curriculum such as democracy, promotion of gender equality, and the understanding and tolerance in a multicultural society, are seldom there. When they do appear they do so intermittently and on a superficial level.

Gender issues do appear in *Vehicle Engineering* in questions about men and women in sports and multicultural situations can be found in *Child and Recreation*. Always they are in connection with what I choose to call a *selective perspective based on Swedishness*. The textbooks in question tend to convey an ethnocentrically inclined epistemological view, an approach which construes the notion that there is a standard Swedish way of regarding reality.

The learning exercises in *Child and Recreation* and *Vehicle Engineering* are nearly all about factual knowledge and are given a lot of space in both books.

Unsurprisingly, few of such exercises can be found in *Electrician*, which strengthens the impression that the postulated Model Reader of this book can be expected to solve more advanced problems that demand a more independent thinking process.

I choose to label the subject matter area, which permeates *Electrician*, as a *work-related Swedish school subject*. With reference to the above observations, it is difficult to discuss a Swedish content area in the other textbooks in the *Blickpunkt* series. The overall impression they offer is that the demands and needs of the labor market shape the outlines of the exercises more than the Swedish subject matter curriculum.

4. Text Selections from *Bra Svenska 1* Produced for *Gy 2011* which Focus on the Circumstantial Question, “What?”

In connection with the appearance of a new major curriculum for the Swedish high schools and upper secondary schools, *Gy 2011*, the courses in Swedish as a school subject were reduced to a single course for most vocational training programs. This course no longer gave access to later university studies. The two basic textbooks, *Bra Svenska A* and *Bra Svenska B*, which the publishing house claimed to be comprehensive in relation to the curriculum, were revised into a new edition and became the textbook *Bra Svenska 1*.

The *Blickpunkt* series, directly linked to the textbooks mentioned above and issued by the same publisher, was not edited or revised. The publishers kept it in stock and suggested that it could be used along with *Bra Svenska 1*.

At first sight, this abovementioned altered textbook gives the impression of being completely new with a fresh layout, new content, and a different approach compared to the older editions. However, my research shows more similarities than differences and reveals that the old curriculum’s intentions also seem to manifest in this new edition. The selection of texts is comprised of 41 texts, 19 and 20 of which were included in the old textbooks. Only two texts are completely new.

A comparison between the two editions reveals that they are very similar in their size, distribution of different materials, and the ratio between the number of fictional and non-fictional texts.

The new textbook could be said to be an example of an approach to literature which prizes contemporary literature above older canonical texts. Along similar lines, it can be argued that this is also connected to a certain approach on the Swedish subject matter. For instance, cultural heritage appears to be marginalized. Furthermore, the already reduced number of classic texts in the old volumes is now even lower, represented only by six excerpts from *One Thousand and One Nights*, *The Odyssey*, *Hávamál*, *Robinson Crusoe*, *Around the World in Eighty Days*, and *Romeo and Juliet*. The foregoing reasoning implies the construction of a Model Reader who has little need to study the classics.

Neither the older editions, nor the new one, try to broaden the international outlook. The Model Reader who emerges in the new edition is mainly interested in Western and above all Swedish texts. Only one text acknowledges the fact that Sweden today is marked by pluralism: Alexandra Pascalidou's text "Bortom mammas gata" (Beyond Ma's Street). This text recognizes that the Sweden of today is multicultural. Also, it does so from a perspective and approach different than what can be called traditionally Swedish. Here the Model Reader is challenged to contemplate meaning. Apart from this example, the Model Reader emerging in the textbook is seldom expected to meet "the other" and if so he or she always does it accompanied by Swedish standards of behavior and values which are not contested.

In addition to this, the high number of male authors remains in the new textbook. Compared to *Bra Svenska A*, the percentage of male authors has even increased in *Bra Svenska 1*. The percentage of pages in the textbook written by men is 63 percent. On these grounds, it could be argued that female writers are marginalized when it comes to quantity. Most female authors represent the 21st century and only one – Joyce Carol Oates – is not Swedish. The way the female writers are introduced in the textbook also suggests a qualitative marginalization.

At the same time, there are some innovations to be found in *Bra Svenska 1*. Different models, foremost the concept of genre, are introduced. This is probably based on the fact that the curriculum *Gy 2011* focuses more on genres and literary terms. However, the textbook's simplified description of different genres does not problematize the concept or reveal that the distinction between genres can sometimes be hard to determine. A Model Reader comes into view who is expected to attain knowledge of literary terms and concepts by studying them isolated from their context and not in connection with the reading of literary texts.

A difference compared to the older editions is that the main characteristics of the course, which is made up of nine points in the curriculum, have been highlighted. All chapters in the revised edition start with citing one of the points. These starters function as content lists and are predominately linked to the linguistic side of

the subject. There is, once more, ample support to the claim that behind these often fragmentary citations from the curriculum, the nature of knowledge is that it is something definitive and given beforehand. In this way an epistemological view, which is atomistic in nature, is passed on.

5. Exercises in *Bra Svenska 1* Produced for Gy 2011 which Focus on the Circumstantial Question, “How?”

A comparison of previous editions of *Bra Svenska* and *Bra Svenska 1* shows that the study questions and tasks directed towards the texts are very similar. From a visual point of view they have been altered and the layout is quite different and more colorful. Despite this fact I find close to one hundred modifications in the exercise materials that are of a nature which does not change the overall characteristics of the tasks. All in all, the results presented in this chapter are also valid for the task materials in the older editions.

As has been mentioned, a recurring feature of the exercises is that factual reality and the fictional world often blend together. The study questions also often assume that the narrative voice or the point of view in the text is synonymous with the author's attitudes. In this way, the textbooks communicate an uncritical view of literature lacking an analytical perspective. Thus, an uncritical Model Reader appears, a Model Reader who is not expected to make a distinction between different genres, between the narrative voice and the author, and between reality and created reality. Moreover, the tasks distinguish themselves by focusing on a text's external action, its actual content, or on something outside the text itself. A number of tasks are aimed at a literal interpretation and finding information about basic facts. Generally speaking, the Model Reader is not expected to be challenged in his or her reading or to make personal, independent interpretations of the studied texts.

The most common task is what I choose to call a *disciplining task* where simple facts are asked for. It is a matter of finding the correct information and giving the right answer, which often can be carried out through quoting from the text. This approach is similar to pure routine work: reiterating something from someone else's thoughts, rather than independently seeking answers and decoding patterns in

the text. These types of tasks are given a lot of space in the textbooks and show that the epistemological approach neglects the importance of individual reflections in order to create understanding and new meaning in dialogue with a text.

An equally significant aspect of these textbooks' tasks is based on the student's reality. They focus on everyday experiences, something assumedly self-perceived, and they are seldom connected to the text studied.

Exercises which relate to the language, style, and genre of texts are rarely found. The same is valid for tasks aimed at summarizing, comparing, and placing the texts in a social context. My interpretation of said findings is that the exercise materials make the study of literature a matter of training your reading proficiency and determining the "right" answers. It conveys the opinion that the reading of literature is mainly to be regarded as isolated specific skill. The tasks affirm the appearance of a Swedish school subject area where literature is marginalized. There are affinities with prior Swedish researchers' results (Teleman, 1991 and Malmgren, 2006) about the new nature of the modern Swedish content area.

A teacher's guide accompanies the new revised textbook. It is web-based and offers school tests. Their approach is very similar to the exercises. Only correct answers which can be found in the textbooks give points. No consideration is given to knowledge obtained elsewhere. Once more, this is an expression of an epistemological view that the creation of meaning to interpret and communicate is taking place within a set framework – in other words, knowledge is something finite and undisputed. A possible conclusion to draw here is that the aim becomes to learn what is inside the framework and find useful strategies – the road to this asserted knowledge becomes less significant.

The foregoing discussion implies that by making correct facts the focal point rather than the interpretations of texts, a Model Reader is construed who has limited prospects of inspiration and who cannot to surrender to a fictive world.

Another significant question to ask is: what fictional characters and non-fictional persons are highlighted in the texts' exercises? Examination shows that male characters, fictional and non-fictional,

dominate. Indeed, the findings tell us that women, this time from a quantitative point of view, are marginalized. This is also valid from a qualitative aspect. The few female characters discussed represent only young Swedish women, or Western contemporary women. The fictional male characters comprise a collection of times and regions, though Western men still dominate.

This point is also sustained by the fact that only one text in *Bra Svenska 1* offers a multicultural reading (Pascalidou's earlier mentioned text). None of the texts present a non-Western perspective, which is surprising since *Bra Svenska 1* is also intended to be used by classes studying Swedish as a non-native language. Publishing houses often claim that textbooks produced for the Swedish subject area and for vocational training programs can equally be used for students learning Swedish as a second language. In contrast, textbooks produced for Study Preparatory Programs are not launched on the market as being suitable for other subjects or courses.

6. Conclusion and Final Discussion

The closing chapter repeats the results of the survey and makes an attempt to interpret them. This is followed by a diachronic comparison to place the thesis in a historical perspective of education. A hermeneutical approach on the concept of *Bildung* is used. The last section discusses the important issue facing the teaching profession today – the relation between the national schooling system and contemporary society. One of the final questions is what schools as institutions in society should represent: whether to invite the influences of outside forces or to act independently.

The findings of the thesis indicate differences in the textbooks concerning the demands on students when it comes to literary reading and on the Swedish subject matter. This is most valid for the *Blickpunkt* series, where each textbook addresses different programs. The lowest requirements for students are to be found in *Blickpunkt fordon* (Vehicle Engineering) while the course demands are highest for students belonging to the Construction and Electrician programs. This can be explained by the students' earlier grading. The merits of those attending the Vehicle Engineering program proved

to be the lowest, while the students of the Electrician program had the best grades.

The arrangements of the textbooks seem to have been adapted to a pre-defined image of the groups of students in different programs based on grading results. Still, the curriculum requires the same course and standards for grading for all programs.

The textbooks I examined can be said to reproduce old ideas about the role of literature in vocational training programs, taking into consideration that the reading and processing of literary texts does not have a strong tradition in those programs. The textbooks generally favor components' parts and not the whole. The learning subject is neither challenged to make independent observations and interpretations, nor pushed to meet something previously unknown to his or her sphere of life.

Drawing on Englund's philosophical approach to education (Englund 1995, 1997, and 2005, inspired by Weber and Habermas), I venture to make the conclusion that a democratic view of education, which is based upon a *communicative rationality*, has failed to truly take root in the Swedish educational system. This textbook study provides ample support for the deduction that differences between various programs are strengthened rather than levelled out.

On the basis of Englund's modes of rationality my interpretation is that the textbooks express, to a large extent, *rationality in the scientific mode*, in their attitude towards Swedish subject matter content. The textbooks' working life-oriented texts and the instrumental view on the content of education indicate a specific view on learning. This is also visible in the absence of tasks which inspire critical thinking, as well as the generally low expectations presumed of the Model Reader. This all indicates a passive and reproductive approach to learning. It can also be viewed as a return to the Swedish high school of the 1970s and the assumption that students in the vocational training programs do not need, or are not capable of dealing with, such aspects when preparing for an active participation in society as professionals and human beings.

The dimension of self-cultivation and character building, or *Bildung*, is more or less absent in the textbooks and their materials. This suggests a polarized view of education and the process of both per-

sonal and cultural maturation in school and society. In fact, it can be claimed that the absence of a *Bildung* approach in teaching has been institutionalized in the vocational training programs. Ultimately, it is a conflict between the instrumental and utilitarian demands and *Bildung*. Traditionally the Swedish school system is said to have a double contract to honor: to ensure that the students are provided with both sufficient subject knowledge and training to become active and good citizens.

From a hermeneutical concept of *Bildung* originating in the philosophy of Gadamer (Gadamer 1960, 1997), the acquisition of *Bildung* is an ongoing process. *Bildung*, by itself, could not be regarded as an aim to be achieved. To Gadamer, knowledge and maturation is something which the individual adopts and gradually includes in his or her identity. Another central aspect here is the encounter with the unknown which starts the eternal dialectic process where the known and the unknown collide. Depending on the context the known can, of course, be applied to a number of things: sphere of living, everyday life, identity, understanding, and imagination. The unknown can be a question of alienation, moving away, criticism, and about gradually moving towards the unknown.

What makes Gadamer's concept of *Bildung* interesting in connection with my survey is the fact that the very essence and provision for attaining knowledge is to be found in the dichotomy between the known and the unknown. The pedagogical use of this *Entfremdung* (estrangement) effect is absent in the surveyed materials.

As has already been pointed out, the textbooks' selection of texts could be characterized by the urge to make students identify topics that are already familiar to them and to raise opinions about his or her own surroundings and everyday life. From the perspective of pedagogy in the Swedish subject matter area it is wise to assume that the content of literary and non-fictional texts offers the reader possibilities of personal identification. Admittedly, there is an effort in the materials to make the students perceive a connection and relation to their own existence and presupposed interests. Therefore, on one level you can claim that there is an experience-grounded pedagogical idea in the textbooks. It might also be argued that this can be linked to the concept of *Bildung*. The problem is, however, that the

outcome of this innate endeavor is less satisfying because it is carried out in a superficial and naive way. For the sake of discussion, I would like to argue that the possibilities of literary reading should be seen in a wider sense. The act of reading should challenge the reader and in the spirit of Gadamer invite discussions about the unknown or at least something slightly unfamiliar. The textbooks included in my study make no such invitation.

The results of my survey show that forces acting outside the school system, such as market promoters, politicians, and commercial enterprises, are given more and more space to influence what skills and knowledge schools communicate. A consequence of this situation is an enhanced need for control of schools' activities and results. This need for control is formulated and directed by powers outside of the school system. As a result, teachers become de-professionalized. Their freedom of action, flexibility, and autonomy become limited.

Yet another typical feature of the textbooks is that, broadly speaking, anyone could use them to teach. Their uncomplicated short excerpts of texts about already familiar issues and their task materials are distinguished by something moving on the superficial level of subjects. No experience of, nor knowledge of, literature – not to mention didactics and pedagogical awareness – is required. My conclusion is that the textbooks studied in this thesis are not the kind that will prepare students for life in a changing world – that is to say, a world no one can foretell.

I choose to put forward the claim that the school system must offer something different and new. Schools must regain the power to decide the content and approach of pedagogy in education rather than relying on the influences of the outside world. The responsibility for the education of new generations is vital and should not be governed by heteronomous forces which undermine the teachers' authority. For a student to prepare for working life or life itself something entirely different is needed than textbook questions on literature of the following type:

– Are you the owner of a screwdriver? What other set of tools do you own?

Litteratur och material

Litteratur

- Adelmann, Kent, *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*, Diss. Malmö, Malmö högskola, 2002.
- Ajagán-Lester, Luis, *"De Andra": Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, Diss. Stockholm, HLS Förlag, 2000.
- Ajagán-Lester, Luis, 2011, "Kolonial mentalitet och etniska gränsdragningar i svenska skoltexter 1768–1959". I: Carlson, Marie, & von Brömssen, Kerstin (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 255–280].
- Ammert, Niklas, "Inledning". I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 17–22].
- Ammert, Niklas, "Om läroböcker och studiet av dem". I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 25–41].
- Andersson, Lars Gustaf, "De kulturella förändringarna". I: Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund, Studentlitteratur, 1999a [s. 23–41].
- Andersson, Lars Gustaf "Mediekritik och mediepedagogik". I: Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund, Studentlitteratur, 1999b. [s. 65–77].
- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund, Studentlitteratur, 1999.
- Andersson Varga, Pernilla, *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*, Diss. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 2014.
- Anmarkrud, Øistein & Bråten, Ivar, "God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss". I: Synnøve, Matre & Skaftun, Atle, (red.) *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*, Trondheim, Akademika forlag, 2012 [s. 193–212].
- Arendt, Hanna, "Bildningens kris", övers. Johansson, Ingmar. I: Kroksmark, Tomas (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, 2 uppl. Lund, Studentlitteratur, 2011 (1961) [s. 478–495].
- Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente (red.) *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, Akademika forlag, 2013.

- Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente, "Forord". I: Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente (red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, Akademika forlag, 2013 [s. 11–12].
- Ball, Stephen, Kenny, Alex & Gardiner, David, "Literacy, Politics and the Teaching of English". I: Goodson, Ivor & Medway, Peter (red.), *Bringing English to Order: The History and Politics of a School Subject*, London, The Falmer Press, 1990 [s. 47–86].
- Barton, David, *Literacy: An Instruction to the Ecology of Written Language*, 2. ed. Malden, MA Blackwell, 2007.
- Bergman, Lotta, *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Diss, Malmö, Malmö högskola Lärarutbildningen, 2007.
- Bergman, Lotta, "Textval i en global värld". I: Boglind, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet*, Lund, Studentlitteratur, 2014 [s. 245–264].
- Bergsten, Staffan & Elleström, Lars, *Litteraturhistoriens grundbegrepp*, 2 uppl. Lund, Studentlitteratur, 2004.
- Bergström, Annika, *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*, Göteborg, Göteborgs universitet, 2007.
- Bergöö, Kerstin, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*, Diss, Malmö, Malmö Högskola Lärarutbildningen.
- Biesta, Gert J.J. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006.
- Björkqvall, Anders, *Svenske reklam och dess modellärsare*, Diss. Stockholm, Almqvist & Wiksell, 2003.
- Björnsson, Mats, *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*, Stockholm, Myndigheten för skolutveckling, 2005.
- Bommarco, Birgitta, *Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö, Malmö högskola, 2006.
- Brink, Lars, "Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905–45". I: Malmgren, Gun och Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnet i förvandling: Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*, Lund, Studentlitteratur, 1991 [s. 184–198].
- Brink, Lars, *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Diss. Uppsala, Avd. för litteratursociologi vid litteraturvetenskapliga inst. 1992.
- Broady, Donald, "Bildningstankens krumbukter: Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal". I: Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, Daidalos, 2010 [s. 286–308].

- Bronäs, Agneta, *Demokratins ansikte: en jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*, Diss. Stockholm, HLS, 2000.
- Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Bildning: Texter från Esias Tegner till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, Daidalos, 2010.
- Burman, Anders, & Sundgren, Per, ”Inledning. Kampen om bildningen”. I: Burman, Anders, & Sundgren, Per, (red.), *Bildning: Texter från Esias Tegner till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, Daidalos, 2010 [s. 11–30].
- Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, Daidalos, 2012.
- Carlson, Marie, ””Vi” och ”våra invandrare” – Normer och värderingar i några sfi-läromedel/svenska för invandrare”. I: Carlson, Marie & von Brömssen, Kerstin (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 203–235].
- Choppin, Alain, ”The Emmanuelle Programme Research on Textbooks in Europe” (Paper), Pedagogic Text Analysis and Content Analysis Conference in Härnösand, Sweden, Nov. 4–6 1991.
- Choppin, Alain, ”EMMANUELLE ett program för forskning om läroböcker”, övers. Englund, Boel. I: *Spov 21*, Härnösand, Institutionen för pedagogisk textforskning, Mitthögskolan, 1993 [s. 2–11].
- Dahl, Christoffer, *Ett annorlunda BRUS: Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*, Lic. Malmö, Malmö högskola 2010.
- Dahl, Christoffer, *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*, Diss. Göteborg, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion Göteborgs universitet, 2015.
- Danielsson, Annica, *Tre antologier – tre verkligheter: En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, Diss. Lund, Lund University Press, 1988.
- Degerman, Peter, *”Litteraturen, det är vad man undervisar om”: Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*, Diss. Åbo, Åbo Akademis förlag, 2012.
- Eco, Umberto, *Six Walks in the Fictional Woods*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1998.
- Eco, Umberto, ”Modelläsaren”, övers. Svensson, Lars-Håkan. I: Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.), *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*, 2 uppl. Lund, Studentlitteratur, 2008 (1979) [s. 120–137].
- Eco, Umberto, *The role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington, Indiana University Press, 1984 (1979).

- Economou, Catarina, ”Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen?”. I: *Forskning om undervisning och lärande*, Nr. 11, 2013 [s. 44–60].
- Economou, Catarina, ”I svenska två vågar jag prata mer och så”: *En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*, Diss. Göteborg, Acta universitatis Gothoburgensis, 2015.
- Edström, Maria, *TV-rummets eliter: Föreställningar om kön och makt i fakta och fiktion*, Diss. Göteborg, Institutionen för journalistik och masskommunikation Göteborgs universitet, 2006.
- Eilard, Angerd, *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*, Malmö, Lärarutbildningen Malmö högskola, 2008.
- Einarsson, Jan, ”Inledning: Svenskämnet och didaktiken”. I: Ask, Sofia (red.), *Perspektiv på didaktik*, Stockholm, Svenskläraryöreningen, 2005 [s. 7–14].
- Ekvall, Ulla, ”Lärobokstext och kemilektion”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur [s. 117–137].
- Elleström, Lars, *Lyriskanalis: En introduktion*, Lund, Studentlitteratur, 1999.
- Elmfeldt, Johan, ”Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion”. I: Erixon, Per-Olof (red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*, Lund, Studentlitteratur, 2014 [s. 203–222].
- Englund, Boel, *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, Diss. Stockholm, HLS Förlag, 1997.
- Englund, Boel, ”2. Vad har vi lärt oss om läromedel?¹² En översikt över nyare forskning”. I: *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Rapport 284, Stockholm, Skolverket, 2006 [s. 17–27].
- Englund, Boel, ”Vad gör läroböcker?”. I: Ammert, Niklas (red.), *Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, 2011 [s. 279–294].
- Englund, Boel, Ledin, Per & Svensson, Jan, ”Sakprosa – vad är det?”. I: Englund, Boel & Ledin, Per (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Lund, Studentlitteratur, 2003 [s. 35–59].
- Englund, Tomas, ”På väg mot undervisning som det ordnade samtalet?”. I: Berg, Gunnar, Englund, Tomas & Lindblad, Sverker (red.), *Kunskap, Organisation, Demokrati*, Lund, Studentlitteratur, 1995 [s. 49–70].
- Englund, Tomas, ”Undervisning som meningserbjudande”. I: Uljens, Michael (red.), *Didaktik*, Lund, Studentlitteratur, 1997 [s. 120–145].
- Englund, Tomas, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg, Daidalos, 2005.
- En hållbar lärarutbildning*, Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning, SOU 2008:109, Stockholm, Fritzes, 2008.

<<http://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>> [2015-12-05].

- Eriksson, Niklas, "Vad ryms i begreppet halvbildning?". I: Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, Daidalos, 2012 [s. 155–167].
- Erixon, Per-Olof, "Svenskämnets sociodigitala klassrum". I: Erixon, Per-Olof (red), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*, Lund, Studentlitteratur, 2014 [s. 225–248].
- Fairclough, Norman, *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press, 1992.
- Felski, Rita, *Uses of Literature*, Malden, Massachusetts, Blackwell Publishing, 2008.
- Flyckeberg, Charlotte & Gullbrand, Inga-Lena, "Kanon eller kakofoni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet", Magisteruppsats, Borås, Högskolan i Borås Institutionen Bibliotekshögskolan, 1998.
- Fowler, Alastair, *Kinds of Literature*, Oxford, Clarendon Press, 1982.
- Frandsen, Finn, *Umberto Eco og semiotikken*, Århus, Aarhus Universitetsforlag, 2000.
- Fransson, Ola, "Epistemisk förskjutning och autonomi". I: Fransson, Ola & Jonnergård, Karin (red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser: Professioner i förhandling*, Stockholm, Santérus Academic Press, 2009 [s. 21–44].
- Fransson, Ola & Jonnergård, Karin, "Inledning: Om professioners teori och praktik. Utbildning och kunskap, kunskap och kritik". I: Fransson, Ola & Jonnergård, Karin (red), *Kunskapsbehov och nya kompetenser*, Stockholm, Santérus Academic Press, 2009 [s. 7–19].
- Funck, Elin K. "Från fri yrkesutövare till anställd tjänsteman – om det önskvärda i att begränsa den professionella autonomin". I: Jonnergård, Karin, Funck, Elin K. & Wolmesjö Maria (red.), *När den professionella autonomin blir ett problem*, Växjö, Växjö University Press, 2008 [s. 39–56].
- Gadamer, Hans-Georg, *Sanning och metod: i urval*, övers. Melberg, Arne, Göteborg, Daidalos, 1997 (1960).
- Graeske, Caroline, "Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska". I: *TFL: Tidskrift för litteraturvetenskap*, Nr. 3-4, 2010 [s. 119–132].
- Graeske, Caroline, ""Gy 2011-säkrad"? – Förlag och författare om fiktionernas funktioner i svenskämnet". I: Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.), *Läsning*, Stockholm, Svenskläraryöreningen, 2013a [s. 56–72].
- Graeske, Caroline, "Intryck, omtryck, avtryck: Om genus och värdegrund i läromedel i svenska". I: Heggstad, Eva, Williams, Anna & Öhrberg, Ann (red.), *Fält i förvandling: Genusvetenskaplig litteraturforskning*, Möklinta, Gidlunds förlag, 2013b [s.264–277].

- Graeske, Caroline, ”Verktyg i en redskapsbod? Fiktioner i läroböcker efter gymnasiereformen 2011”. I: Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria (red.) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2013c [s. 50–59].
- Graeske, Caroline, ”Vidgade kunskapsklyftor? – Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011”. I: *Utbildning och lärande*, Vol. 7, 1/2013d [s. 32–47].
- Graeske, Caroline, *Fiktionernas mångfald: Om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Lund, Studentlitteratur, 2015.
- Grinell, Klas, *Att sälja världen: Omvärldsbilder i svensk utlandsturism*, Diss. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004.
- Gustavsson, Bernt, *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1996.
- Gustavsson, Bernt, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm, Skolverket, 2002.
- Gustavsson, Bernt, *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*, Stockholm, Liber, 2009.
- Hallberg, Peter, *Litterär teori och stilistik*, 2 uppl. Göteborg, Akademi-förlaget, 1972.
- Hansson, Fredrik, ”Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod?”. I: Chrystal, Judith-Ann m.fl. *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2013 [s. 70–77].
- Hargreaves, Andy, *Läraren i det postmoderna samhället*, övers. Andersson, Sten, Lund, Studentlitteratur, 1998.
- Hellberg, Staffan, ”Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska”. I: *Språk och stil: Tidskrift för svensk språkforskning*, 8/2008 [s. 5–37].
- Hirdman, Yvonne, ”Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning”. I: Johan Svedjedal (red.), *Litteratursociologi: Texter om litteratur och samhälle*, 2 uppl. Lund, Studentlitteratur, 2012 [s. 455–474].
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*, Uppsala, Hallgren & Fallgren, 2006.
- Holmén, Janne, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Diss. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 2006.
- Hopmann, Stefan, ”Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken”, övers. Manthey, Ursula & Uljens Michael. I: Uljens, Michael (red.), *Didaktik*, Lund, Studentlitteratur, 1997 [s. 198–214].

- Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*, Diss. Örebro, Universitetsbiblioteket, 2006.
- Högberg, Magdalena, ”Slängde mat - nekades dessert”, publicerad i *Göteborgs-Posten* 2011-07-21. <<https://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.680829-slangde-mat-nekades-dessert?m=print>> [2015-07-21].
- I enlighet med skolans värdegrund?* Rapport 285, Stockholm, Skolverket, 2006.
- Iser, Wolfgang, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, London, The Johns Hopkins University Press, 1978a.
- Iser, Wolfgang, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1978b.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert, ”Nytan av kunskaper i didaktisk teori”, övers. Manthey, Ursula & Uljens Michael. I: Uljens, Michael (red.), *Didaktik*, Lund, Studentlitteratur, 1997 [s. 17–34].
- Johansson, Maritha, *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*, Diss. Linköping, Institutionen för kultur och kommunikation Linköpings universitet, 2015.
- Johnsen, Egil Børre, *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Oslo, Scandinavian University Press, 1993.
- Johnsen, Egil Børre m.fl. *Kunskapens texter: Jakt på den goda läroboken*, Stockholm, Universitetsförlaget, 1998.
- Johnsson Harrie, Anna, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*, Diss. Linköping, Institutionen för beteendevetenskap och lärande Linköpings universitet, 2009.
- Johnsson Harrie, Anna, ”Sponsrade läromedel i samhällskunskap”. I: Johnsson Harrie, Anna & Larsson, Hans Albin (red.) *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, Linköping, 2012 [s. 83–103].
<<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:555949/FULLTEXT01.pdf>> [2016-02-22].
- Jonnergård, Karin, Funck, Elin K. & Wolmesjö Maria, ”Professionell autonomi som risk och möjlighet”. I: Jonnergård, Karin, Funck, Elin K. & Wolmesjö Maria (red.), *När den professionella autonomin blir ett problem*, Växjö, Växjö University Press, 2008 [s. 9–20].
- Josephson, Olle, ”Varför en lätt text kan vara svår att förstå”. I: Wijk-Andersson, Elsie (red.), *Kultur – text – språk: det finns mer i en text än ord*, Uppsala, Hallgren & Fallgren, 1992 [s. 27–38].
- Josephson, Olle, ”Krönikor”. I: *Språktidningen*, september, 2009.
<<http://spraktidningen.se/artiklar/2009/08/kronikor>> 2014-12-18.

- Juhlin Svensson, Ann-Christine, *Nya redskap för lärande: Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Diss. Stockholm, HLS Förlag, 2000.
- Karlsohn, Thomas, "Det romantiska universitetet". I: *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, Nr 26–27, 2009a [s. 97–123].
- Karlsohn, Thomas, *Teknik – retorik – kritik: Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*, Stockholm, Carlssons, 2009b.
- Karlsohn, Thomas, *Originalitetens former: Essäer om bildning och universitet*, Göteborg, Daidalos, 2012.
- Karlsohn, Thomas, ""Humanioras kris" – igår, idag, imorgon". I: Forser, Tomas & Karlsohn, Thomas (red.), *Till vilken nytta? En bok om humanioras möjligheter*, Göteborg, Daidalos, 2013 [s. 257–264].
- Karlsohn, Thomas, "Kraftfull teknik kräver starka lärare". I: *Lärarnas Nyheter*, publicerad 2016-05-09. <<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2016/05/09/kraftfull-teknik-kraver-starka-larare>> [2016-05-10].
- Karlsson, Anna-Malin, *En dag i skriftsambället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*, 2:a uppl. Stockholm, Språkrådet, 2012.
- Karlsson, Klas-Göran, "Läroboken och makten – ett nära förhållande". I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 43– 61].
- Key, Ellen, "Bildning. Några synpunkter (1897)". I: Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, Daidalos, 2010 [s. 125–148].
- Kellberg, Christina, "Profilen: Bara en blinkning kvar. Jean-Dominique Bauby besegrade stumheten", publicerad i *Dagens nyheter* 1997-05-11. <<http://www.dn.se/arkiv/lordag-sondag/profilen-bara-en-blinkning-kvar-jeandominique-bauby-besegrade-stumheten>> [2015-07-21].
- Knudsen, Susanne V. "Intersektionalitet – teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærobøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærobog". I: Knudsen, Susanne V. Skjelbred, Dagrún & Aamotsbakken, Bente (red.), *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Oslo, Novus, 2007 [s. 49–66].
- Knudsen, Susanne V. "De umulige muligheters begreb – læsning og læseren i og af 'pedagogiske tekster'". I: Knudsen, Susanne V. & Aamotsbakken, Bente (red.), *Tekst som flytter grænser: Om Staffan Selanders pedagogiske tekster*, Oslo, Novus, 2008 [s.70–85].
- Knudsen, Susanne V. Skjelbred, Dagrún & Aamotsbakken, Bente (red.), *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Oslo, Novus forlag, 2007.

- Knutas, Edmund, ”Bachtin som pedagog och didaktiker”. I: Schüllerqvist, Bengt, Ullström, Margaretha & Ullström, Sten-Olof, (red.), *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, Karlstad, Karlstad University Press, 2009. [s.176–190].
<<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:225265/FULLTEXT01.pdf>> [2016-01-20].
- Kristensson Ugglå, Bengt, ”Flexibilitet eller bildning?”. I: Gustavsson, Bernt (red.), *Bildningens förvandlingar*, Göteborg, Daidalos, 2007 [s. 111–138].
- Kristensson Ugglå, Bengt, *Gränspassager: Bildning i tolkningens tid*, Stockholm, Santérus Förlag, 2012.
- Krokmark, Tomas, ”Inledning till den svenska utgåvan av år 1989”, övers. Krokmark, Tomas. I: Comenius, Johan Amos, *Didactica Magna: Stora undervisningsläran*, Göteborg, Daidalos. 1989. [s. 11–33].
- Landgren, Bengt, ”Vad är en litterär text?”. I: Bergsten, Staffan (red.), *Litteraturvetenskap – en inledning*, 2 uppl. Lund, Studentlitteratur, 2002 [s. 19–32].
- Larsson, Björn, ”Vad är det för mening med litteratur... och med vetenskap om litteratur?”. I: Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders (red.), *Litteraturens offentligheter*, Lund, Studentlitteratur, 2009 [s. 227–243].
- Ledin, Per, ”Genrebegreppet – en forskningsöversikt”, 2001.
<<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A679560&dswid=-862>> [2015-02-01].
- Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan: Supplement II*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1970.
- Liberg, Caroline, ”Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk”. I: Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*, Stockholm, Svensk lärarföreningen, 2012 [s. 100–114].
- Liedman, Sven-Eric, *Hets! En bok om skolan*, Stockholm, Albert Bonniers Förlag, 2011.
- Liedman, Sven-Eric, ”Bildning, betyg och demokrati”. I: *Skola och samhälle [S.O.S]*, publicerad 2016-04-25. <<http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/sven-eric-liedman-bildning-betyg-och-demokrati/#more-10721>> [2016-04-28].
- Lilja Waltå, Katrin, ”Litterär kanon på gymnasiet: Kanonförskjutningar, litterär förmedling och litteratursyn i *Dialogantologierna* 1990 och 2000”, C-uppsats, Malmö högskola, 2006.
<http://muep.mah.se/bitstream/2023/29181/litt_kanon2.pdf>.
- Lilja Waltå, Katrin, *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsa*, Lic. Malmö, Malmö högskola, 2011.
- Lilja Waltå, Katrin ”Det är för att de tror att vi är dumma i huvudet”: En studie av ett läromedel för yrkesförberedande program”. I: Adelman, Kent & Brännström, Maria (red.), *Licentiaterna talar i egen sak*, Rapport från Symposium i Malmö 25 november 2011 med Forskarskolan/Lärarlyftet inom SMDI, Malmö, SMDI, 2012a [s. 37–49].

- Lilja Waltå, Katrin, ”Läroböcker i svenska? Om förväntningar... I: Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria (red.) *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2012b [s. 103–112].
- Lilja Waltå, Katrin, ”Bilderna av henne, honom och de andra: Om föreställningar i läromedel i svenska för yrkesprogram”. I: Andersson, Peter m.fl. (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiraktik i Norden*, Göteborg, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), 2014 [s. 33–53].
- Lilja Waltå, Katrin, ”Litteraturläsning i demokratisk anda?”. I: Hedemark, Åse & Karlsson, Maria (red.), *Unga läser: Läsningsnormer och demokrati*, Gidlunds förlag, under publicering.
- Lindh, Lena & Söderberg, Boel, ”Lärotextens makt och magi”. I: Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 193–217].
- Lpf 94. Kursplan för ämnet svenska.
<<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=8&skolform=21&sprak=sv&id=SV>> [2010-01-12].
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, Stockholm, Skolverket, 2006.
- Lundqvist, Julia, ”Här är de mest könssegregerade branscherna”, publicerad i *Svenska Dagbladet* 21 nov 2013. <<http://www.svd.se/har-ar-de-mest-konssegregerade-branscherna>> [2015-08-23].
- Lundström, Stefan, *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Diss. Umeå, Umeå universitet, 2007.
- Lundström, Stefan, ”Förnimmelser av fiktion”. I: Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm, Svenskläraryöreningen, 2011 [s. 29–39].
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, ”Den mätbara litteraturläsaren, En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläraryutbildningen”. I: *Utbildning och demokrati*, Vol. 20, Nr. 2, 2011 [s. 7–26].
<<http://www.oru.se/Forskning/Forskningsmiljoer/miljo/HS/Utbildning-och-Demokrati/Utbildning--Demokrati/Tidigare-nummer/>> [2014-01-16].
- Lunneblad, Johannes, *Den mångkulturella förskolan: Motsägelser och möjligheter*, Lund, Studentlitteratur, 2009.
- Lykke, Nina, *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*, övers. Larson, Per, Stockholm, Liber, 2009.
- Långström, Sture, *Författarröst och läroboktradition: En historiskdidaktisk studie*, Diss. Umeå, Umeå universitet, 1997.

- Läromedel – specifikt*, Betänkande om läromedel för funktionshindrade, SOU 2003:15, Stockholm, Fritzes offentliga publikationer, 2003.
<<http://www.regeringen.se/contentassets/67f8c3d1db4f4b4db39716e40e9792dd/sou-200315-laromedel-specifikt-missiv-t.o.m.-kapitel-8>> [2015-12-05].
- Läromedlens roll i undervisningen: Grundskolelärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Rapport 284, Stockholm, Skolverket, 2006.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm, Skolverket, 2011.
- Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*, Diss. Lund, Lunds Universitet, 1992.
- Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet*, Lund, Studentlitteratur, 1997.
- Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan*, 2 uppl. Lund, Studentlitteratur, 2006.
- Martin, James Robert & Rose, David, *Genre Relations: Mapping Culture*, London, Equinox, 2008.
- Martinsson, Bengt-Göran, *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, Diss. Linköping, Tema Kommunikation Universitetet i Linköping, 1989.
- Mattlar, Jörgen, *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*, Diss. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 2008.
- Mehrstam, Christian, ”Kunskapspaket eller kulturell omförhandling? Den enskilda läspraktikens förhållande till genre”. I: Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria, *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*, Stockholm, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2013 [s.113–127].
- Mehrstam, Christian, ”Att ha och inte ha: Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning”. I: Boglind, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (red.) *Mötesplatser – texter försvenskämnet*, Lund, Studentlitteratur, 2014 [s. 27–45].
- Melin, Lars, ”Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker”. I: Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk*, 2 uppl. Uppsala, Hallgren & Fallgren, 1999 [s.77–123].
- Molander, Bengt, ”Filosofiska analyser av pedagogiska texter – och bristen på sådana”. I: Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skol-forskning*, Stockholm, Myndigheten för skolutveckling, 2003.
- Molloy, Gunilla, ”Where is the money?”. I: Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm, Svenskläraryöreningen, 2011[s. 17–28].

- Moodysson, Lukas, *Souvenir: Dikter av Lukas Moodysson*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, 1996 [s. 11–16].
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina, *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011.
- Mugisha, Innocent Sebasaza, *Assessment and Study Strategies: A study among Rwandan Students in Higher Education*, Diss. Linköping, Linköpings universitet, 2010.
- Nord, Andreas, *Trädgårdsboken som text 1643–2005*, Diss. Stockholm, Acta Universitatis Stockholmiensis, 2008.
- Nordenstam, Anna, ”Sverige = Världen? Svensk samtidsrealistisk ungdomsroman 2011”. I: Boglind, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (red.), *Mötesplatser – texter för svenskeämnet*, Lund, Studentlitteratur, 2014 [s. 265–284].
- Norlund, Anita, *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*, Diss. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 2009.
- Nystrand, Martin, *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York, Teachers College Press, 1997.
- Nyström, Eva, *Nordisk forskning om genus och jämställdhet i skola och utbildning 2005–2009*, Oslo, Nordiskt institut för kunskap om kön, 2009.
<<http://urn.kb.se/resolve?urn:nbn:se:umu:diva-26400>> [2011-01-02].
- Oates, Joyce Carol, *Stor i käftan*, Stockholm, Bonnier Carlsen, 2003.
- Oates, Tim, *Why Textbooks Count: A Policy Paper*, Cambridge, University of Cambridge, 2014.
<<http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>> [2015-12-01].
- Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Diss. Karlstad, Karlstads universitet, 2006.
- Olin-Scheller, Christina, *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, Stockholm, Natur och Kultur, 2008.
- Olsson Jers, Cecilia, *Klassrummet som muntlig arena: Att bygga och etablera etnos*, Diss. Malmö, Malmö högskola, 2010.
- Olsson, Oscar, ”Folklig Självuppföstran (1918)”. I: Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, Göteborg, Daidalos, 2010 [s. 239–251].
- Palmér, Anne, *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*, Diss. Uppsala, Uppsala universitet, 2008.

- Palmér, Anne, ”Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk”. I: Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Stockholm, Svenskläraryrörelsen, 2011 [s. 143–155].
- Parmenius Swärd, Suzanne, *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*, Diss. Malmö, Malmö högskola, 2008.
- Penne, Sylvi, ”Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv”. I: Skjelbred, Dagrun & Veum, Aslaug (red.), *Literacy i læringskontekster*, Oslo, Cappelen Damm AS, 2013 [s. 42–54].
- Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund, Studentlitteratur, 2007.
- Persson, Magnus, ”Att läsa Lolita på lärarutbildningen”. I: *TFL: Tidskrift för litteraturvetenskap*, Nr. 3-4, 2010. [s. 5–15].
- Persson, Magnus, *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund, Studentlitteratur, 2012.
- Persson, Magnus, ”Litteratursyner på svenska folkbibliotek: Självklarhet, ambivalens och mångfald”. I: Ehrenberg, Maria, Persson, Magnus, Svensson, Cinna (red.), *Synen på skönlitteratur för vuxna på svenska folkbibliotek*, Region Halland, Halmstad, 2013 [s. 9–34].
- Pettersson, Rune, *Bilder i läromedel*, 2 uppl. Tullinge, Institutet för infologi, 2008.
- PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*, Rapport 381, Stockholm, Skolverket, 2012.
- Pringel, Falk, UNESCO, *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hannover, The George Eckert Institute for International Textbook Research & Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999.
- Reichenberg, Monica, *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*, Diss. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 2000.
- Reichenberg, Monica, ”Att bygga upp sin läsförståelse medan man läser”. I: Knudsen, Susanne V. Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente (red.) *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen*, Oslo, Novus forlag, 2009 [s. 165–190].
- Reichenberg, Monica, *Forskning om läromedel: 2010 års upplaga sammanställd av professor Monica Reichenberg*, Stockholm, Sveriges Läromedelsförfattares Förbund – SLFF, 2010.
<http://www.slff.se/global/forskningsbibliografi/forskningsbibliografi_2010.pdf> [2016-02-23].
- Reichenberg, Monica, ”Läromedel i nätverksamhället”. I: Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente (red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, Akademia forlag, 2013 [s. 245–260].

- Reichenberg, Monica & Lundberg, Ingvar, ”Varför behövs lättlästa böcker?”. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 317–241].
- Salminen-Karlsson, Minna, ”Pojkars skolprestationer och könssegregerade klasser”. I: *LOCUS: Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, Stockholm, 2-3:10, 2010 [s. 45–62].
- Sandqvist, Carin, ”Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker”. I: Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk*, 2 uppl. Uppsala, Hallgren & Fallgren, 1999 [s. 124–188].
- Selander, Staffan, ”Skolbokskunskap och pedagogisk textanalys”. I: *Skolböcker 3: Den (o)möjliga läroboken*. Rapport från läromedelsöversynen, Ds 1988:24, Stockholm, Allmänna Förlaget, 1988 [s. 95–109].
- Selander, Staffan, ”Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning”, Bilaga 2. I: *Läromedel – specifikt*, Betänkande om läromedel för funktionshindrade, SOU 2003:15, Stockholm, Fritzes offentliga publikationer, 2003a [s. 181–256].
<<http://www.regeringen.se/content/1/c4/10/29/7af6dff7.pdf>> [2011-02-24].
- Selander, Staffan, ”Pedagogiska texter: Socialt minne, multimodala artefakter för kommunikation”. I: Forsberg, Eva (red.) *Skolan och tusenårsskiftet: En vänbok till Ulf P. Lundgren*, Uppsala, STEP, Department of Teacher Education, 2003b [s. 65 – 84].
- Selander, Staffan, ”Skolans blick – världen som text”. I: Selander, Staffan (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm, Myndigheten för skolutveckling, 2003c [s. 91–108].
- Selander, Staffan, ”Didaktisk design av pedagogiska texter”. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 63–85].
- Selander, Staffan, ”Design av pedagogiska texter: representationer av medeltiden”. I: Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente (red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim, Akademika forlag, 2013 [s.165–186].
- Selander, Staffan & Englund, Boel, ”Inledning”. I: Selander, Staffan & Englund, Boel (red.) *Konsten att informera och övertyga: En antologi om pedagogik, text och retorik*, Stockholm, HLS Förlag, 1994 [s. 7–9].
- Selander, Staffan & Skjelbred, Dagrun, *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Oslo, Universitetsforlaget, 2003.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther, *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*, Stockholm, Norstedts, 2010.
- Sjögren, Stella, *Att säga tulipanaros: Svensklärares arbete och lärarutbildningens relevans för arbetet som svensklärare sett ur ett professionsperspektiv*, Lic. Malmö, Malmö högskola, 2012.

- Sjöstedt, Bengt, *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*, Diss. Malmö, Fakulteten för lärande och samhälle Malmö högskola, 2013.
- Skar, Gustaf & Tengberg, Michael, ”Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning?” I: Andersson, Peter m.fl. (red.), *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiradaktik i Norden*, Göteborg, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2014 [s. 353–373].
- Skjelbred, Dagrun, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, Sluttrapport, Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, Rapport 12/2003. <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>> [2011-03-16].
- Skjelbred, Dagrun, ”Lesing og oppgaver i lærebøker”. I: Knudsen, Susanne V. Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente, *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen*, Oslo, Novus forlag, 2009 [s. 271–289].
- Skjelbred, Dagrun, Solstad, Trine & Aamotsbakken, Bente, *Kartlegging av læremidler og Laeremiddelpraksis*, Vestfold, Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold, 2005. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf> [2010-02-02].
- Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente, *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*, Sluttrapport, 2003. <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>> [2014-04-03].
- Skoglund, Christer, ”En svensk Lenin: Oscar Olsson”. I: Burman, Anders & Sundgren, Per (red.), *Svenska bildningstraditioner*, Göteborg, Daidalos, 2012 [s. 133–154].
- Skola för bildning*, Huvudbetänkande av Läroplanskommittén, SOU 1992:94, Stockholm, Utbildningsdepartementet/Allmänna förlaget, 1992.
- Skollag (1985:1100)*. <http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-19851100_sfs-1985-1100/?bet=1985:1100#K1> [2015-02-08].
- Skollag (2010:800)*. <http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1> [2015-02-08].
- Skolverket, ”Grundläggande högskolebehörighet på yrkesprogrammen”, publicerad 2011-05-24. <<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasic utbildning/om-gymnaseskolan/grundlaggande-hogskolebehorighet-pa-yrkesprogrammen-1.130238>> [2012-11-22].
- Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska i Gy 2011. <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och->

[kurser/gymnaseutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve&lang=sv](http://www.skolverket.se/kurser/gymnaseutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve&lang=sv)
[2014-01-31].

Skolverket, Kommentarer till ämnesplanen i svenska som andraspråk i *Gy 2011*.
<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnaseutbildning/gymnasieskola/sva?tos=gy&subjectCode=SVA&lang=sv>>
[2014-02-20].

Skolverket, ”Kraftig försämring i PISA”, 2014-04-01. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftig-forsamring-i-pisa-1.167616>>
[2015-01-02].

Skolverket, ”Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2014/15”, Tabell 2 A. Sökande till gymnasieskolan till läsåret 2014/15, efter kön. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/skolor-och-elever>> [2016-01-28].

Skolverket, ”Betyg i grundskolan läsåret 2005/06”, Tabell 1.6 A: Sökande från årskurs 9 till gymnasieskolan läsåret 2006/07 per program för elever från åk 9 läsåret 2005/06.
<<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-lasar-2005-06-1.22934>> [2016-03-07].

Skolverket, ”Betyg i grundskolan läsåret 2010/11”, Tabell 9 A: Sökande från årskurs 9 till gymnasieskolan läsåret 2010/11 per program för elever från åk 9 läsåret 2009/10.
<<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-lasar-2009-10-1.112095>> [2016-03-07].

Skyum-Nielsen, Peder, ”Analysing Educational Texts”. I: Skyum-Nielsen, Peder (red.), *Text and Quality: Studies of Educational Texts*, Köpenhamn, Akademisk forlag, 1995 [s. 170–181].

SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten). <<http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Laromedel1/Grafisk-form/>> [2014-07-23].

Språkrådet, *Svenska skrivregler*, 3 utg. Stockholm, Liber, 2008.

Statistiska centralbyrån, *Utbildningsstatistik årsbok 2011*, Tabell 7.2.
<http://www.scb.se/statistik/publikationer/UF0524_2010A01_BR_08_UF0110TAB.pdf>
[2011-01-03].

Statistiska centralbyrån. *Trender och prognoser 2011*. <<http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljrad-information/?Publ-ObjId=17406>>
[2014-08-07].

Stridsman, Sofia, ”Åtta av tio lärare hinner inte granska läromedel”. I: *Skolvärlden*, 2014-11-19.
<<http://skolvärlden.se/artiklar/atta-av-tio-larare-hinner-inte-granska-laromedel>> [2016-06-05].

Strindberg, August, *Skrifter III: Giftas utopier*, Stockholm, Albert Bonniers förlag, 1945 [s.64–77].

- Svenska Uneskorådet. <<http://www.unesco.se/ny-kunskapssatsning-hur-undviker-man-stereotyper-i-larobocker-och-undervisning/>> [2014-01-12].
- Svensson, Ann-Christine, "Hur används läroboken?". I: Ammert, Niklas (red.), *Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 295–313].
- Svensson, Lennart, G, *Professionella villkor och värderingar: En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*, Göteborg, Sociologiska institutionen Göteborgs Universitet 2002.
- Svedner, Per Olov, *Svenskämnet & svenskundervisningen: Delarna och helheten*, Uppsala, Kunskapsföretaget, 2010.
- Säljö, Roger, *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*, Stockholm, Norstedts Akademiska Förlag, 2005.
- Säljö, Roger, *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, 2 uppl. Stockholm, Norstedts, 2010.
- Söderberg, Boel, *Granskningsrapport om kvinnligt och manligt i litteraturhistorien*, Rapport 1988:1, Stockholm, 1988.
- Söderberg, Boel, "Var är kvinnorna i litteraturhistorien?". I: *Svenskläraren: Tidskrift för Svenskläraryöreningen*, 33:2, Stockholm, 1989 [s. 36–37].
- Tarschys, Karin, *Svenska språket och litteraturen: Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*, Diss. Stockholm, Natur och Kultur, 1955.
- Teleman, Ulf, *Lära svenska: Om språkbruk och modersmålsundervisning*, Uppsala, Almqvist & Wiksell, 1991.
- Thavenius, Jan, *Modersmål och fadersarv: Svenskämnets traditioner i historien och nuet*, Stockholm, Symposion Bokförlag, 1981.
- Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm, Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB, 1991.
- Thavenius, Jan, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm, Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 1995.
- Thavenius, Jan, "Traditioner och förändringar". I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*, Lund, Studentlitteratur, 1999a [s. 11–20].
- Thavenius, Jan, "Modersmålet – redskap eller bildningsmedel?". I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*, Lund, Studentlitteratur, 1999b [s. 21–34].
- The New London Group, "A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures". I: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London, Routledge, 2000 [s. 9–37].

- Thurén, Britt-Marie, *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar*, Stockholm, Vetenskapsrådet, 2003. <<https://publikationer.vr.se/produkt/genusforskning-fragor-villkor-och/>> [2016-01-18].
- Torell, Örjan, ”Resultat – en översikt”. I: Torell, Örjan (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture, Härnösand, Mithögskolan 2002 [s. 74–100].
- Torvatn, Anne Charlotte, *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*, Diss. Elverum, Høgskolen i Hedmark, 2004.
- Tønnesson, Johan L. “Model Readers and other textual strategies in Norwegian historian Professor Finn Olstad’s paper ”New perspectives on the rise and fall of the working class”” (2000). I: Fløttum, Kjersti & Rastier, François (red.), *Academic discourse Multidisciplinary approaches*. Oslo, Novus, 2003 [158–180].
- Tønnesson, Johan L. *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon : Nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*, Diss. Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet, 2004 [s. 100–135].
- Tønnesson, Johan L. “Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori”. I: Knudsen, Susanne V. & Aamotsbakken, Bente, *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*, Kristiansand, Høyskoleforlaget, 2010 [s. 176–195].
- Ullström, Sten-Olof, *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*, Stockholm, Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 2002.
- Ullström, Sten-Olof, ”Läroboken som lärare. Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan”. I: Anders Sigrell m.fl. (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Tala, lyssna, skriva, läsa, lära - modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Umeå, Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2007 [s. 125–145].
- Ullström, Sten-Olof, ”Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan”. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm, Liber, 2009 [s. 116–143].
- UNESCO, *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*, 2009. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>> [2015-12-01].
- Wallin Wictorin, Margareta, ”Bilder i läroböcker”. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 219–232].
- Wedin, Tomas, ”The Rise of the Knowledge School and Its Relation to the Resurrection of Bildung”. I: *Nordic Journal of Educational History*, Vol. 2 no. 2, 2015 [s. 49–67].
- Westman, Maria, *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver*, Diss. Stockholm, Acta Universitatis Stockholmiensis, 2009.

- Whitling, David & Kågerman Hansén, Malin, ”Sedan är det väl bara att trycka?”. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, Lund, Studentlitteratur, 2011 [s. 87–114].
- Wikman, Tom, *På spaning efter den goda läroboken: Om pedagogiska texters lärande potential*, Diss. Åbo, Åbo Akademis förlag, 2004.
- Williams, Anna, *Stjärnor utan stjärnbilder: Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*, Hedemora, Gidlunds, 1997.
- Wolf, Lars, *Som barn är man alltid diktare: Om lyrik i skolan*, Rapport nr 3, Härnösand, Institutionen för kultur och humaniora, 1995.
- Wolf, Lars, *Läsaren som textskapare*, Lund, Studentlitteratur, 2002.
- von Wright, Moira *Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?*, Stockholm, Statens skolverk, 1999.
- Ziehe, Thomas, *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser*, övers. Sjöström, Hans O. Stockholm, Norstedts, 2003.
- Ziehe, Thomas, *Øer af intensitet i et hav af rutine*, övers. Fink, Hans Christian m.fl. Köpenhamn, Politisk Revy, 2004 [s. 101–124].
- Aamotsbakken, Bente, ”Kanon på grensen – det svenske i det norske og det norske i det svenske”. I: Knudsen, Susanne V. & Aamotsbakken Bente (red.), *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders ’pedagogiske tekster’*, Oslo, Novus forlag, 2008 [s. 42–57].
- Aamotsbakken, Bente: ”The relation between the model reader/-s and the authentic reader/-s. The possibilities for identification when reading curricular texts”. I: Bruillard, Éric m.fl. (red.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*, Utrecht, IARTEM, 2006 [s.99–107].
<https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/8th_iartem_2005-conference.pdf> [2016-07-31].
- Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk: Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*, Diss. Växjö, Växjö University Press, 2007.
- Årheim, Annette, *Misery Lit*, Lund, BTJ Förlag, 2012.
- Åström Elmersjö, Henrik, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*, Diss. Lund, Nordic Academic Press, 2013.

Läromedel

- Harstad, Fredrik & Tanggaard, Iben, *Insikter i svenska: Svenska 1*, Malmö, Gleerups, 2011.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska A*, Malmö, Gleerups, 2004.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska A: Lärarpärm*, Malmö, Gleerups, 2004.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska B*, Malmö, Gleerups, 2005.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska B: Lärarpärm*, Malmö, Gleerups, 2005.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Blickpunkt barn och fritid – texter i svenska för barn- och fritidsprogrammet*, Malmö, Gleerups, 2006.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin *Blickpunkt fordon – texter i svenska för fordonsprogrammet*, Malmö, Gleerups, 2007.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Blickpunkt hotell och restaurang – texter i svenska för hotell- och restaurangprogrammet*, Malmö, Gleerups, 2007.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Blickpunkt omvårdnad – texter i svenska för omvårdnadsprogrammet*, Malmö, Gleerups, 2007.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska A som andraspråk*, Malmö, Gleerups, 2007.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska 1*, 2 uppl. Malmö, Gleerups, 2012.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska 1: Elenwebb*, 2 uppl. Malmö, Gleerups, 2012.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska 1: Lärarwebb*, 2 uppl. Malmö, Gleerups, 2013.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin, *Bra Svenska 1 som andraspråk*, 2 uppl. Malmö, Gleerups, 2013.
- Larsson, Pär & Åhlgren, Anna, Respons: *Svenska för gymnasiet*, Stockholm, Natur och Kultur, 2011.
- Meyer, Kerstin, *Blickpunkt bygg – texter i svenska för byggprogrammet*, Malmö, Gleerups, 2005.
- Ryrstedt, Cecilia, *Blickpunkt el – texter i svenska för elprogrammet*, Malmö, Gleerups, 2007.
- Sjöstedt, Bengt & Jeppson, Tomas, *Människans texter: Språket*, Lund, Studentlitteratur, 2011.
- Skoglund, Svante, *Svenska timmar: antologin*, 3 uppl. Malmö, Gleerups, 2012a.

Skoglund, Svante, *Svenska timmar: litteraturen*, 3 uppl. Malmö, Gleerups, 2012b.

Övriga källor

Arfwidsson, Henric, redaktör på Gleerups förlag, telefonsamtal [2009-03-01 & 2011-06-01].

Arfwidsson, Henric, redaktör på Studentlitteratur, telefonsamtal [2012-09-18].

Andersson, Lilian, förlagsredaktör på Sanoma Utbildning, telefonsamtal [2012-09-18].

Gleerups hemsida.

<http://www.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/?produkt_category_id=1331&ew_15_cat_id=513&ew_15_p_id=48099&groupdetail=true> [2010-04-07].

Gleerups hemsida.

<http://webbshop.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/blickpunkt/blickpunkt_fordon.ecp?product_category_id=1329&groupdetail=true&PositionId=15> [2012-10-29].

Gleerups hemsida.

<http://webbshop.gleerups.se/se/gymnasieskola_and_vuxenutbildning/svenska/bra_svenska/bra_svenska.ecp?packagedetail=true&PositionId=15&product_category_id=1331> [2012-11-29].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-02-01].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40681393-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-03-13].

Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/forfattare/detalj?id=57689>> [2014-01-28].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-sfi-och-sva/40676337-product?category=gy-vux/gy_vux_sfi_och_sva> [2014-01-31].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-sfi-och-sva/40681720-product?category=gy-vux/gy_vux_sfi_och_sva> [2014-01-31].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska-baslaromedel/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska/gy_vux_svenska_baslaromedel> [2014-01-31].

Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/40673053-product>> [2014-02-12].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux/gy_vux_sfi_och_sva> [2014-02-12].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2014-02-12].

Gleerups hemsida. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40673367-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2014-02-13]

Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/40681393-product>> [2014-06-24].

Gleerups hemsida. <<http://www.gleerups.se/40679550-product>> [2014-06-24].

Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska/baslaromedel>> [2015-07-24].

Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/sfi-och-sva/sva>> [2015-07-24].

Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/sfi-och-sva?p=4>> [2015-08-23].

Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska>> [2016-01-24].

Gleerups hemsida. <<https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska>> [2016-01-28].

Graeske, Caroline, mejl, 2014-01-09.

Libers hemsida. <<http://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/>> [2013-02-04].

Libers hemsida. <<http://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/Svenska-1/Kurslaromedel/Svenska-for-livet/>> [2013-03-14].

Libers hemsida. <<https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska-som-andrasprak/Svenska-som-andrasprak-1/Antologier/Svenska-for-livet/>> [2014-01-31].

Libers hemsida. <<https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/>> [2014-02-12].

Libers hemsida. <<https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/Svenska1/Kurslaromedel/Svenska-rum/#furtherdescription>> [2014-02-14].

Libris. <<http://libris.kb.se/bib/12505544>>, <<http://libris.kb.se/hitlist?d=libris&q=eva+hedencrona&f=simp&spell=true&hist=true&p=1>>, <<http://libris.kb.se/hitlist?f=simp&q=Karin+smedgerdin&r=&m=10&s=r&t=v&d=libris&p=18>>, <<http://libris.kb.se/bib/12505544>>, <<http://libris.kb.se/bib/12087520>>, <<http://libris.kb.se/hitlist?f=simp&q=fredrik+harstad&r=&m=10&s=r&t=v&d=libris&p=1>> [2014-01-28].

Natur och Kulturs hemsida.

<<http://www.nok.se/nok/laromedel/seriesidor/e/Ekengrens-svenska/>> [2013-02-01].

Natur och Kulturs hemsida. <<http://www.nok.se/Laromedel/GY-VUX/Gymnasiet/Svenska/Respons/>> [2014-02-12].

Nationalencyklopedin, verk

<<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/verk>> [2014-11-20]

Sanoma Utbildnings hemsida. <<http://www.sanoma utbildning.se/Laromedel/Gymnasie--vuxenutbildning/Svenska/Baslaromedel/Svenska-impulser/GY-2011/>> [2013-02-01].

Studentlitteraturs läromedelskatalog 2013.

<https://www.studentlitteratur.se/kataloger/2012/10034-14_GyVuxkatalog/index.html> [2013-02-04].

Svenska Akademien. <http://www.svenskaakademien.se/akademien/de_aderton> [2015-07-21].

Personregister

- Adams, Douglas, 88
- Adelmann, Kent, 43
- Aisopos, 189
- Ajagán-Lester, 52, 53, 97, 153, 196
- Almqvist, Carl Jonas Love, 191
- Ammert, Niklas, 14, 48
- Andersson, Gunder, 246
- Andersson, Lars Gustaf, 28
- Andersson, Lilian, 160
- Andersson Varga, Pernilla, 43, 128, 272
- Anmarkrud, Øistein, 259
- Arendt, Hanna 294
- Arfwidsson, Henric, 46, 47, 159, 160
- Askeland, Norunn, 14, 54
- Bachtin, Michail, 116
- Ball, Stephen, 21, 91, 92, 273
- Barton, David, 178
- Bauby, Jean-Dominique, 246
- Behn, Ari, 93, 132
- Bergman, Bo, 189
- Bergman, Ingmar, 222
- Bergman, Lotta, 15, 103, 104, 128
- Bergsten, Staffan, 72, 177
- Bergström, Annika, 129
- Bergöö, Kerstin, 91
- Bernstein, Basil, 272
- Biesta, Gert J. J. 290, 291
- Björkvall, Anders 36
- Björnsson, C. H. 194
- Björnsson, Mats, 104
- Boccaccio, Giovanni, 189
- Bommarco, Birgitta, 43
- Bond, James, 222,
- Boye, Karin, 86, 88, 89, 191, 203, 204, 205, 233, 245
- Brink, Lars, 25, 30, 39, 42, 55, 57, 112
- Broady, Donald, 284, 285
- Bronäs, Agneta, 16
- Bruner, Jerome, 138
- Bråten, Ivar, 259
- Burman, Anders, 277, 282
- Carlson, Marie, 153
- Choppin, Alain, 21, 48, 52
- Comenius, Johan Amos, 19
- Conrad, Joseph, 246
- Cui, Henric, 246
- Dahl, Christoffer, 42, 57, 58, 63, 176, 183, 191, 274, 288
- Dahl, Roald, 86
- Danielsson, Annica, 26, 30, 42, 55, 57, 101
- Danielsson, Tage, 86, 146
- Defoe, Daniel, 82, 226
- Degerman, Peter, 19
- Demirbag-Sten, Dilsa, 148, 149, 198, 199, 200
- Dirie, Waris, 80, 138
- Dostojevskij, Fjodor, 189

Eco, Umberto, 17, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 61, 211, 269, 270

Economou, Catarina, 252

Edenby, Ylva, 123

Edström, Maria, 99, 247

Edqvist, Sven-Gustaf, 26

Eilard, Angerd, 53, 99

Einarsson, Jan, 18

Ekvall, Ulla, 80

Elleström, Lars, 177, 216

Elmfeldt, Johan, 58

Englund, Boel, 20, 21, 42, 48, 55, 56, 57, 74, 86, 179, 274

Englund, Peter, 78, 136

Englund, Tomas, 276, 277, 278

Enquist, Per Olov, 72

Eriksson, Niklas, 282

Erixon, Per-Olof, 29, 58

Erlander, Tage, 277

Fairclough, Norman, 178

Felski, Rita, 288, 289

Ferlin, Nils, 81, 86, 89, 237, 246

Flyckeberg, Charlotte, 56

Ford, Henry, 145

Fowler, Alastair, 73

Frandsen, Finn, 32

Fransson, Ola, 292

Fröding, Gustaf, 191

Funck, Elin K. 292

Gadamer, Hans-Georg, 16, 283, 284, 286, 287, 288, 289

Gardell, Jonas, 164, 188, 211, 218, 233, 246

Gardiner, David, 91, 92, 273

Genette, Gérard, 63

Graeske, Caroline, 38, 42, 51, 52, 58, 101, 185, 186, 187, 203, 230

Grinell, Klas, 97

Grünbaum, Catharina, 173

Gullbrand, Inga-Lena, 56

Gustavsson, Bernt, 120, 150, 244, 275, 276, 280, 283

Habermas, Jürgen, 276, 309

Hallberg, Peter, 72

Hansson, Fredrik, 213, 272

Hargreaves, Andy, 28

Harstad, Fredrik, 186, 187, 254

Hedencrona, Eva, 45, 47, 158, 165, 186, 254, 255, 272, 295

von Heidenstam, Werner, 191

Heine, Heinrich, 189

Hellberg, Staffan, 72, 91, 280

Hellström, Gunnar, 199

Hemingway, Ernest, 201

Herbart, Johann Friedrich, 19

Hirdman, Yvonne, 98

Holmberg, Per, 202

Holmén, Janne, 31

Hopmann, Stefan, 19

Hultin, Eva, 104, 319

Högberg, Magdalena, 173, 188, 246

Iser, Wolfgang, 34, 35

Jank, Werner, 19

Jersild, P.C. 85
Johansson, Maritha, 56, 233, 234
Johnsen, Egil Børre, 24, 26, 48, 49, 61
Johnsson Harrie, Anna, 22, 26, 50, 293
Jonnergård, Karin, 292
Josefsson, Willy, 88
Josephson, Olle, 73, 79
Juhlin Svensson, Ann-Christine, 20, 26, 48, 50, 51
Kadefors, Sara, 173, 245
Kafka, Franz, 37
Kallifatides, Theodor, 195, 201, 218, 231, 232, 247
Karlfeldt, Erik Axel, 191
Karlsohn, Thomas, 283, 293
Karlsson, Anna-Malin, 178
Karlsson, Klas-Göran, 14, 15, 39, 247
Kenny, Alex, 91, 92, 273
Key, Ellen, 77, 86, 134, 280, 281, 282
Key-Åberg, Sandro, 212
King, Stephen, 164, 173, 201
Kirkegaard, Søren, 189
Knudsen, Susanne V. 22, 36, 54
Knutas, Edmund, 116
Kress, Gunther, 23, 27, 290
Kristensson Uggla, Bengt, 23, 29, 278, 282, 289, 291
Krokmark, Tomas, 19
von Krusenstjerna, Agnes, 191
Kågerman Hansén, Malin, 38, 177, 194
Lagerkvist, Pär, 83, 189
Lagerlöf, Selma, 175, 191, 203, 245
Landgren, Bengt, 72
Larsson, Björn, 71
Ledin, Per, 74, 178, 179
Liberg, Caroline, 18
Lidman, Sara, 201
Liedman, Sven-Eric, 285, 286
Lilja Waltå, Katrin 13, 56, 58, 86, 101, 273
Lindgren, Astrid, 75, 84, 173, 232, 233, 245
Lindh, Lena, 15
Lindström, Fredrik, 195
Loe, Erlend, 93
Lo-Johansson, Ivar, 86, 88, 89, 107, 191
Lundberg, Ingvar, 194
Lundgren, Carolina, 75
Lundgren, Ulf P. 285
Lundqvist, Julia, 247
Lundström, Stefan, 29, 43, 92, 104, 128
Lunneblad, Johannes, 96
Lykke, Nina, 98
Långström, Sture, 20, 49, 51
Majakovskij, Vladimir, 189, 219
Malmgren, Gun, 30, 102, 103, 104
Malmgren, Lars-Göran, 40, 58, 90, 91, 104, 107, 118, 138, 154, 156, 187, 235, 236, 262, 272
Marklund, Liza, 138, 164
Martin, James Robert, 178
Martinez, Ana, 219, 220, 247
Martinson, Harry, 86, 139

Martinson, Moa, 75, 86, 191
 Martinsson, Bengt-Göran, 30, 56
 Matllar, Jörgen, 52, 53, 96, 153, 196, 198
 Mazetti, Katarina, 75
 Mehrstam, Christian, 29, 213
 Melin, Lars, 176
 Meyer, Kerstin, 47, 272
 Meyer, Hilbert, 19,
 Moberg, Vilhelm, 191
 Molander, Bengt, 17, 18
 Molière, 83, 189
 Molloy, Gunilla, 185
 Moodysson, Lukas, 173, 213, 214, 215, 216,
 217, 218, 219, 230, 246, 287
 Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, 7317, 218
 Mugisha, Innocent Sebasaza, 119
 Mutumba, Martin, 151, 152, 153, 198, 199,
 200
 Maagerø, Eva, 14, 54
 Nabokov, Vladimir, 130
 Niemi, Mikael, 195, 197, 201, 218, 246
 Nord, Andreas, 35, 324
 Nordenstam, Anna, 96, 98
 Nordström, Tina, 188
 Norlund, Anita, 105, 272
 Nystrand, Martin, 116, 117, 140, 141
 Nyström, Eva, 104
 Oates, Joyce Carol, 84, 164, 183, 202, 204,
 208, 225, 226, 246
 Oates, Tim, 14
 Oe, Kenzaburo, 95
 Olin-Scheller, Christina, 72, 73, 128, 217, 218
 Olsson, Oscar, 280, 281, 282
 Olsson Jers, Cecilia, 43
 Ongstad, Sigmund, 111
 Palm, Göran, 203, 204
 Palm, Anna-Karin, 164
 Palme, Olof, 84, 195, 212, 235, 237, 246
 Palmér, Anne, 128, 184, 272
 Palo, Annbritt, 29
 Parmenius Swärd, Suzanne, 43
 Parsons, Tony, 174, 188, 246
 Pascalidou, Alexandra, 173, 197, 198, 199,
 200, 207, 245, 247, 248, 263
 Pelzer, David, 138
 Penne, Sylvi, 138
 Persson, Göran, 232, 246
 Persson, Magnus, 27, 28, 40, 57, 67, 68, 70,
 130, 251
 Pettersson, Rune, 177
 Pringel, Falk, 49
 Reichenberg, Monica, 15, 20, 48, 50, 51, 85,
 194, 258
 Rose, David, 178
 Rosenblatt, Louise M. 138
 Rousseau, Jean-Jacques, 85, 86, 134
 Ryrstedt, Cecilia, 47, 272
 Salminen-Karlsson, Minna, 105
 Sandqvist, Carin, 194
 Sapfo, 83, 189, 201
 Scherman, Jan, 205

Selander, Staffan, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 36, 48, 54, 290

Shakespeare, William, 73, 173, 193, 201, 246

Shelley, Mary, 189, 201

Sjögren, Stella, 292

Sjöstedt, Bengt, 26

Skar, Gustaf, 18

Skjelbred, Dagrún, 15, 21, 53, 54, 111, 200, 210

Skoglund, Christer, 242, 281

Skoglund, Svante, 39, 191

Skyum-Nielsen, Peder, 23, 61

Smed-Gerdin, Karin, 45, 47, 158, 162, 165, 186, 254, 255, 272, 295

Stagnelius, Erik Johan, 189

Steffen, Richard, 39

Stridsman, Sofia, 15

Strindberg, August, 54, 78, 84, 86, 189, 191

Sundgren, 277, 282

Svedner, Per Olov, 272

Svensson, Ann-Cristine, 21

Svensson, Jan, 74, 179

Svensson, Lennart G. 294

Säljö, Roger, 27, 32, 43

Söderberg, Boel, 15, 99, 100, 104

Söderberg, Hjalmar, 191

Södergran, Edith, 189, 201

Tagore, Rabindranath, 95, 189

Tanggaard, Iben, 186, 187

Tarschys, Bernhard, 26

Tarschys, Karin, 30, 55

Teleman, Ulf, 236, 262, 272

Tengberg, Michael, 18

Thavenius, Jan, 26, 28, 31, 270, 275, 282, 286

Thurén, Britt-Marie, 98

Tideström, Gunnar, 26

Tolkien, J.R.R. 164

Torell, Örjan, 138

Torvatn, Anne Charlotte, 49, 50, 119

Tønnesson, Johan L. 36, 37, 38

Ullström, Sten-Olof, 21, 31, 55, 92, 111, 115, 117, 118, 137, 217, 224, 258, 261

Unge, Ingemar, 223

Wallin Victorin, Margareta, 165

Warg, Cajsa, 85

Weber, Max, 276

Wedin, Tomas, 278

Wellros, Seija, 199

Verne, Jules, 176, 201, 237

Westman, Maria, 128, 129

Whitling, David, 38, 177, 194

Wikman, Tom, 20, 24, 25

Williams, Anna, 98, 100

Wine, Maria, 201

Wolf, Lars, 55, 220, 221, 230, 233, 273, 274

Wordsworth, William, 189

von Wright, Moira, 93, 98

Wägner, Elin, 191

Yeats, William Butler, 189

Zetterholm, Finn, 75

Ziehe, Thomas, 295

Zola, Émile, 189

Årheim, Annette, 73, 137, 138

Aamotsbakken, Bente, 14, 37, 53, 54, 55, 94
200

Åström Elmersjö, Henrik, 49

Åkesson, Sonja, 201

Bilagor

Bilaga 1. *Bra Svenska A* – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Text	Tid	Genre*	Sid- antal	Nation
<i>Karin Boye</i>	I rörelse	1927	dikt	0,5	Sverige
Sören Olsson & Anders Jacobsson	Per flyger i luften	2001	skönlitteratur	6,5	Sverige
[Ur Det kliar i mitt hjärta]	Mitt liv	1997	dikt	0,5	Sverige
<i>Maria Küchen</i>	Jenny 16 år, Småland	1997	sakprosa	2,0	Sverige
Olof Lagercrantz	Du är halva boken	1985	sakprosa	1,0	Sverige
Mikael Niemi	Och detta är Tornedalen	1988	skönlitteratur	1,0	Sverige
Jonas Gardell	ur Ett Ufo gör entré	2001	skönlitteratur	5,0	Sverige
<i>Johanna Westin</i>	Lagom	1993	dikt	0,5	Sverige
J.R. Tolkien	En oväntad bjudning	1937	skönlitteratur	2,0	England
<i>Anna Karin Thorburn</i>	"Ursäkta att jag har..."	1999	dikt	0,8	Sverige
Okänd	Kung Mamud och pa- stejbagaren	medeltid	skönlitteratur	7,0	Indien
Daniel Möller	Rytmiskt berättande	2000	sakprosa	1,1	Sverige
Damir Alic & Mahmod Lazkani	Livet är inte nån lek	2000	dikt	0,9	Sverige
<i>Louise Boije af Gennås</i>	[Ur Hur jag blev förfat- tare]	1996	sakprosa	5,6	Sverige
<i>Erika Sörensson</i>	[Ur Ett hjärta i jeans]	1997	skönlitteratur	2,8	Sverige
<i>Viktoria Ringqvist</i>	Till en lärare	1993	skönlitteratur	0,8	Sverige
Lukas Moodysson	ur En promenad	1996	dikt	2,2	Sverige
Fredrik Lindström	Samarbeta för att över- leva	2000	sakprosa	2,0	Sverige
<i>Sonja Åkesson</i>	Upprustning	1969	dikt	0,9	Sverige
Theodor Kallifatides	Huddinge IF	1984	skönlitteratur	4,0	Sverige
Herman Lindqvist	Folk som håller för örat borde kanske hålla mun	2002	skönlitteratur	3,0	Sverige
Bengt af Klintberg	Den uppätta biljetten	1986	skönlitteratur	0,6	Sverige
Bengt af Klintberg	Dansmus på rymmen	1986	skönlitteratur	0,8	Sverige
Sandro Key-Åberg	Sjunde pratan	1965?	skönlitteratur	1,8	Sverige
Peter Mayle	Den hopfällbara tusen- pundshatten	1992	skönlitteratur	4,0	England
<i>Catharina Grünbaum</i>	Ynglingatal	2000	sakprosa	1,8	Sverige
Georg Bernard Shaw	[Ur] Pygmalion	1913	drama	2,1	Irland
Gunnar Harding	Vi	1967	dikt	0,4	Sverige
<i>Camilla von Otter</i>	Beskrivning av bod-	2003	sakprosa	1,4	Sverige

<i>& Jan Ohlis</i>	bygge				
<i>Tina Nordström</i>	Helstekt oxfilé med béarnaisesås	2000?	sakprosa	1,0	Sverige
Tage Danielsson	Två små rim	1960?	dikt	1,0	Sverige
Tage Danielsson	Livet är kort	1960?	dikt	0,5	Sverige
Ingemar Unge	Du kunde ha fått köra en Larsson	2001	sakprosa	2,8	Sverige
<i>Liza Marklund</i>	ur Sprängaren	1998	skönlitteratur	5,7	Sverige
Nils Ferlin	Löpsedel	1938	dikt	0,8	Sverige
Stephen King	ur Vinterverk	1982	skönlitteratur	2,7	USA
<i>Cecilia Torudd</i>	Ensamma mamman	1988	skönlitteratur	1,0	Sverige
<i>Ana Martinez</i>	Nyckfull älskare	1987	dikt	1,0	Sverige

*I bilagor specificeras vilka skönlitterära texter som också kan kategoriseras som drama och dikt.

Bilaga 2. Bra Svenska B – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Text	Tid	Genre	Sid- an- tal	Nation
Aisopos	Mjölaren, gossen och åsnan	antik- en	skönlitteratur	1	Grekland
Søren Kierkegaard	Till eftertanke	1851	sakprosa	1	Danmark
Dogge Doggelito	Tricket att klara skolan	2003	skönlitteratur	5	Sverige
<i>Maria Wine</i>	[Ur Utan längtan-inget liv]	1997	dikt	0,8	Sverige
Kenzaburo OE	[Ur Mardrömmen]	1969	skönlitteratur	1	Japan
Rabindranath Tagore	[Ur Örtagårdsmästaren]	1914	dikt	0,5	Indien
Homer	Sirenerna, Skylla och Karybdis	antik- en	skönlitteratur	3,2	Grekland
Jules Verne	Ur Jorden runt på 80 dagar	real- ism	skönlitteratur	4	Frankrike
<i>Evastina Törnqvist</i>	Vad kan man tycka?	2002	sakprosa	0,8	Sverige
Jean-Dominique Bauby	Skyddsängeln	1997	skönlitteratur	2	Frankrike
Okänd [i övers. av Lars Lönnroth]	Tåten om Tidrande och Torhall	medel- tid	skönlitteratur	3,5	Island
[Ur Havamal]	Havamal	medel- tid	dikt	1,4	Island
Giovanni Boccaccio	Nionde dagen Sjätte berättelsen	medel- tid	skönlitteratur	5	Italien
<i>Johanne Hildebrandt</i>	Ur Freja. Sagan om Valhalla	2002	skönlitteratur	4,5	Sverige
Ingmar Bergman	[Ur Laterna Magica]	1987	skönlitteratur	1,1	Sverige
Peter Benchley	Ur Hajen	1974	skönlitteratur	3	USA
William Shakespeare	[Ur Romeo och Julia]	re- näss- ans	drama	2,9	England
Molière	[Ur Den girige]	re- näss-	drama	2,5	Frankrike

		ans			
Pär Lagerkvist	Far och jag	1924	skönlitteratur	4,3	Sverige
<i>Lena Larsson</i>	En liten tant	sent 1900?	skönlitteratur	0,8	Sverige
<i>Anette Kullenberg</i>	Maskinen som röt	1991	skönlitteratur	1,7	Sverige
<i>Johanna Sahlberg</i>	Det är inte okej!	2004-11-27	sakprosa	0,6	Sverige
Cornelis Vreeswijk	Brev från kolonien	1965	dikt (sång)	2,2	Sverige
Daniel Defoe	Min fästning	upp-lysning	skönlitteratur	4	England
Erland Loe [Erlend]	Ur Naiv. Super.	1996	skönlitteratur	4	Norge
Henrich Heine	På sångens vingar	rom-antik?	dikt	1	Tyskland
William Wordsworth	Sonett av William Wordsworth	rom-antik	dikt	0,6	England
Erik Johan Stagnelius	Amanda	rom-antik	dikt	1,5	Sverige
<i>Mary Shelley</i>	Ur Frankenstein	rom-antik	skönlitteratur	3,5	England
<i>Sapfo</i>	Gudars like...	anti-ken	dikt	1	Grekland
William Butler Yeats	Han önskar sig himlens tyger	rom-antik	dikt	0,8	Irland
<i>Edith Södergran</i>	Dagen svalnar	1916	dikt	2	Sverige
Bo Bergman	Tack	1939	dikt	0,6	Sverige
<i>Majken Johansson</i>	Till och från	1958	dikt	1	Sverige
Per Gessle	Vilket håll du än går	2003	dikt (sång)	0,8	Sverige
Joakim Forsberg	Ur Det börjar ännu tidigare	1997	skönlitteratur	1,9	Sverige
Émile Zola	Kom, det finns arbete åt er!	natur-alism	skönlitteratur	6	Frankrike
<i>Sara Lidman</i>	Strax före tretti	1968	skönlitteratur	3,7	Sverige
Fjodor Dostojevskij	Den ohyggliga drömmen	real-ism?	skönlitteratur	6	Ryssland
<i>Alexandra Pascalidou</i>	Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande	2001	skönlitteratur	6,4	Sverige
<i>Jeanette von Heidenstam</i>	Spegeln	2002	dikt	0,4	Sverige
Björn Ranelid	Theodor Kallifatides bragd	1990-tal?	sakprosa	2	Sverige
Vilhelm Moberg	Segling mot midsommaren	1949	skönlitteratur	3,7	Sverige
Göran Persson	Tack Astrid	2003	skönlitteratur	0,7	Sverige
Olof Palme	Hanoi julen 1972	1972	skönlitteratur	0,8	Sverige
August Strindberg	Herrar och hundar	natur-alism	skönlitteratur	4	Sverige
<i>Selma Lagerlöf</i>	Tal vid Nobelfesten	1909	skönlitteratur	3,3	Sverige
Göran Palm	Mannen har ordet	1976	dikt	1	Sverige
<i>Joyce Carol Oates</i>	Ur Stor i käften	2002	skönlitteratur	5,6	USA
<i>Ingalill Holmberg & Miriam</i>	Konsumtionens roll för den personliga	2002	sakprosa	2	Sverige

<i>Salzer-Mörling</i>	identiteten				
<i>Emma Janke</i>	Celluiter och mördande reklam	1997	skönlitteratur	1,8	Sverige
Alex Liffner	Reklam - Meddelande	sent 1900?	dikt	0,4	Sverige
Vladimir Majakovskij	Ur För full hals	1930	dikt	0,9	Sovjet
Slawomir Mrozek	Revolutionen	1995?	skönlitteratur	1,4	Polen ?
Ernest Hemingway	Fri rakning	1920	skönlitteratur	3,4	USA
Gunder Andersson	Anställningsintervjun	1991?	skönlitteratur	4,5	Sverige
<i>Waris Dirie</i>	Tankar om Afrika	2002	skönlitteratur	2,5	USA?
Tony Parsons	Lukten av frihet	2000	skönlitteratur	2,6	England
<i>Anna-Karin Palm</i>	Tjuvlyssnerskan	1996	skönlitteratur	3,6	Sverige

Bilaga 3. *Bra Svenska 1* – innehåll

Författare (<i>kvinnor kursivt</i>)	Text	Tid	Genre	Sid- an- tal	Nation
<i>Karin Boye</i>	I rörelse	1927	dikt	0,5	Sverige
Okänd	Kung Mamud och pastejbagaren	medel- tid	skönlitteratur	7	Indien
Olof Lagercrantz	Du är halva boken	1985	sakprosa	0,6	Sverige
Mikael Niemi	Och detta är Tornedalen	1988	skönlitteratur	1,5	Sverige
Jonas Gardell	ur Ett ufo gör entré	2001	skönlitteratur	5	Sverige
<i>Evastina Törnqvist?</i>	Vad kan man tycka?	2002	sakprosa	0,9	Sverige
Jean-Dominique Bauby	Skyddsängeln	1997	skönlitteratur	2	Frankrike
Homer	Odysseus och Sirenerna	antiken	skönlitteratur	3,2	Grekland
[Ur Havamal]	Havamal - medeltida ideal	medel- tid	dikt	1,7	Island
Daniel Defoe	ur Robinson Crusoe	upp- lysning	skönlitteratur	1,5	England
Jules Verne	ur Jordan runt på 80 dagar	realism	skönlitteratur	3,8	Frankrike
<i>Joyce Carol Oates</i>	ur Stor i käften	2002	skönlitteratur	5,6	USA
Bengt af Klintberg	Den uppätta biljetten	1986	skönlitteratur	0,6	Sverige
Bengt af Klintberg	Dansmus på rymmen	1986	skönlitteratur	0,9	Sverige
Sandro Key-Åberg	Sjunde pratan	1965?	skönlitteratur	1,5	Sverige
Ingmar Bergman	[Ur Laterna Magica]	1987	skönlitteratur	0,4	Sverige
Stephen King	ur Vinterverk	1982	skönlitteratur	2,7	USA
William Shakespeare	ur Romeo och Julia	re- näss- ans	drama	2,3	England
Ingemar Unge	Du kunde ha fått köra en Larsson	2001	sakprosa	2,4	Sverige
Tony Parsons	ur Mannen och pojken	2000	skönlitteratur	1,5	England
Lukas Moodysson	ur En promenad	1996	dikt	1,6	Sverige
Fredrik Lindström	Samarbeta för att	2000	sakprosa	1,7	Sverige

	överleva				
Theodor Kallifatides	Huddinge IF	1984	skönlitteratur	3,3	Sverige
<i>Magdalena Högberg</i>	Slängde mat – nekades dessert	2011-07-21	sakprosa	1,5	Sverige
Nils Ferlin	Löpsedel	1938	dikt	1	Sverige
Axel Liffner	Reklam - Meddelande	sent 1900?	dikt	0,3	Sverige
<i>Ingalill Holmberg & Miriam Salzer-Mörling</i>	Konsumtionens roll för den personliga identiteten	2002	sakprosa	1,4	Sverige
<i>Sara Kadefors</i>	Jag mår illa av epitetet varumärke	2011-05-28	sakprosa	1,4	Sverige
Göran Persson	Tack Astrid!	2003	skönlitteratur	1,1	Sverige
<i>Selma Lagerlöf</i>	Tal vid Nobelfesten	1909	skönlitteratur	2,3	Sverige
Olof Palme	Hanoi julen 1972	1972	skönlitteratur	1,2	Sverige
Peter Mayle	Den hopfällbara tusenpundshatten	1992	skönlitteratur	3,4	England
<i>Catharina Grünbaum</i>	Ynglingatal	2000	sakprosa	1,3	Sverige
Göran Palm	Mannen har ordet	1976	dikt	0,8	Sverige
<i>Johanna Sahlberg</i>	Det är inte okej!	2004	sakprosa	0,9	Sverige
<i>Alexandra Pascalidou</i>	Zorba-prinsessans OUERHEARDA PUSSLANDE	2001	skönlitteratur	6,1	Sverige
<i>Camilla von Otter & Jan Ohlis</i>	Bygg en bod	2003	sakprosa	1,7	Sverige
<i>Tina Nordström</i>	Vid spisen med Tina	2000?	sakprosa	1,6	Sverige
Tage Danielsson	Livet är kort	1975	dikt	1,4	Sverige
Ernest Hemingway	Fri rakning	1920	skönlitteratur	3	USA
Gunder Andersson	Anställningsintervjun	1981?	skönlitteratur	4,3	Sverige

Bilaga 4. *Bra Svenska* – en översikt

Lärobok	<i>Bra Svenska A</i>		<i>Bra Svenska B</i>		<i>Bra Svenska 1</i>	
Utgivningsår	2004		2005		2012	
Antal kapitel	7		8		13	
Totalt antal sidor	240		328		256	
Borträknade sidor: förord, register, innehållsförteckning etc.	22		23		24	
Totalt antal sidor texturval, uppgiftsmaterial och språkinriktat faktamaterial/ Procentuell andel sidor	218	100 %	305	100 %	232	100 %
Antal sidor texturval/ Procentuell andel textsidor	79,5	37 %	142,2	47 %	86,9	38 %
Antal sidor uppgiftsmaterial/ Procentuell andel sidor	15,6	7 %	27,4	9 %	21,6	9 %

Antal sidor språkinriktat fakta-material/Procentuell andel sidor	122,9	56 %	135,4	44 %	123,5	53 %
TEXTURVAL: Antal texter	38		59		41	
Medel antal sidor per text	2,1		2,4		2,1	
Antal sidor skrivna av män/ Procentuell andel sidor*	46,9	59 %	91,3	64 %	54,7	63 %
Antal sidor skrivna av kvinnor/ Procentuell andel sidor	25,1	32 %	46,0	32 %	23,9	27 %
Antal textsidor skrivna av okänd/ Procentuell andel sidor	7,5	9 %	4,9	3 %	8,4	10 %
Totalt antal sidor i texturval/ Procentuell andel	79,5	100 %	142,2	100 %	86,9	100 %
Antal skrivande män/ Procentuell andel**	23	59 %	39	65 %	26	63 %
Antal skrivande kvinnor/ Procentuell andel	14	36 %	20	33 %	13	32 %
Antal texter med okänd/ Procentuell andel	2	5 %	1	2 %	2	5 %
Totalt antal författare i texturval/ Procentuell andel***	39	100 %	60	100 %	41	100 %
Antal sidor svensk text/ Procentuell andel	61,7	78 %	67,9	48 %	49,2	57 %
Antal sidor nordisk text (exkl. svensk)/ Procentuell andel	0	0 %	9,9	7 %	1,7	2 %
Antal sidor europeisk text (exkl. svensk och nordisk)/ Procentuell andel	10,8	13 %	48,4	34 %	17,7	20 %
Antal sidor utomeuropeisk text/ Procentuell andel	7	9 %	16,0	11 %	18,3	21 %
Antal svenska texter/ Procentuell andel	33	87 %	31	53 %	29	71 %
Antal nordiska texter/ Procentuell andel	0	0 %	4	7 %	1	2 %
Antal europeiska texter/ Procentuell andel	3	8 %	18	31 %	7	17 %
Antal utomeuropeiska texter/ Procentuell andel	2	5 %	6	10 %	4	10 %
Antal texter/ Procentuell andel	38	100 %	59	100 %	41	100 %
Antal sidor skönlitteratur/ Procentuell andel	60,8	76 %	135,8	95 %	71,5	82 %
Antal sidor sakprosa/ Procentuell andel	18,7	24 %	6,4	5 %	15,4	18 %
Antal skönlitterära texter/ Procentuell andel	28	74 %	54	92 %	30	73 %
Antal sakprosatexter/ Procentuell andel	10	26 %	5	8 %	11	27 %

* Antal sidor i texturvalet som är skrivna av män och kvinnor tillsammans fördelas jämnt mellan män och kvinnor.

** I Bra Svenska A finns två texter av af Klintberg resp. Danielsson, vilka räknas som två skrivande

män. I Bra Svenska 1 finns två texter av af Klintberg som räknas som en skrivande man. I Bra Svenska B räknas Lönnroth, som anges vara översättare, som en skrivande man.

*** En text med okänd/okända författare räknas som en okänd författare.

Bilaga 5. Bra Svenska 1 – ändringar i texturval

Författare (kvinnor kursivt)	Text	Sidantal	(Äldre uppl.) sidantal	Ändringar i Bra Svenska 1*
Karin Boye	I rörelse	0,5	(A) 0,5	
Okänd	Kung Mamud och pastejbagaren	7	(A) 7	Bild mindre, delvis annan styckeindelning
Olof Lagercrantz	ur Om konsten att läsa och skriva	0,6	(A) 1	Bild större och flyttad till annan sida
Mikael Niemi	Och detta är Tornedalen	1,5	(A) 1	Bild mindre och flyttad till uppgifter, ordförklaringar större
Jonas Gardell	ur Ett ufo gör entré	5	(A) 5	Bilder mindre, delvis annan styckeindelning
Evastina Törnqvist?	Vad kan man tycka?	0,9	(B) 0,8	Bild större
Jean-Dominique Bauby	Skyddsängeln	2	(B) 2	Ny bild (tidigare i annat sammanhang)
Homer	Odysseus och Sirenerna	3,2	(B) 3,2	Annan titel, kortare presentation och text, ordförklaringar i större stil
[Ur Havamal]	Havamal - medeltida ideal	1,7	(B) 1,4	Annan titel, bild mindre, omformulerad presentation
Daniel Defoe	ur Robinson Crusoe	1,5	(B) 4	Annan titel, bild mindre, tre textsidor borta, men längre text- och författarpresentation
Jules Verne	ur Jordan runt på 80 dagar	3,8	(B) 4	Bild mindre, ny bild mindre (från uppgift), delvis annan styckeindelning, textpresentation omformulerad
Joyce Carol Oates	ur Stor i käften	5,6	(B) 5,6	Bild mindre
Bengt af Klintberg	Den uppåtåta biljetten	0,6	(A) 0,6	Tillkommet: kort ingress
Bengt af Klintberg	Dansmus på rymmen	0,9	(A) 0,8	Bild mindre (tidigare i annat sammanhang)
Sandro Key-Åberg	Sjunde pratan	1,5	(A) 1,8	Bild mindre och inflyttad i texten
Ingmar Bergman	[Ur Laterna Magica]	0,4	(B) 1,1	Bild borta (flyttad till kapitelpresentation)
Stephen King	ur Vinterverk	2,7	(A) 2,7	Annat och större fotografi av en äldre Stephen King, text- och författarpresentation borta
William Shakespeare	ur Romeo och Julia	2,3	(B) 2,9	Ny titel (tidigare ingen titel), annan bild
Ingemar Unge	Du kunde ha fått köra en Larsson	2,4	(A) 2,8	Överrubrik "Extra läsning på vägen" borttagen, bild större och

				inflyttad i texten
Tony Parsons	ur Mannen och pojken	1,5	(B) 2,6	Annan titel, mindre bild, textpresentation borta, en text sida (inledning) borta, fått överrubriken "Läs vidare"
Lukas Moodysson	ur En promenad	1,6	(A) 2,2	Bild på en annan fjärl än tidigare, bild mindre och inflyttad i texten
Fredrik Lindström	Samarbete för att överleva	1,7	(A) 2	Bild mindre och inflyttad i texten
Theodor Kallifatides	Huddinge IF	3,3	(A) 4	Bild mindre och flyttad, tidigare överrubrik "Extra läsning" ersatt med "Läs vidare"
<i>Magdalena Högberg</i>	Slängde mat – nekades dessert	1,5	NY TEXT	
Nils Ferlin	Löpsedel	1	(A) 0,8	Bild större och inflyttad i texten
Axel Liffner	Reklam - Meddelande	0,3	(B) 0,4	
<i>Ingalill Holmberg & Miriam Salzer-Mörling</i>	Konsumtionens roll för den personliga identiteten	1,4	(B) 2	Bild mindre och inflyttad i texten
<i>Sara Kadefors</i>	Jag mår illa av epitetet varumärke	1,4	NY TEXT	
Göran Persson	Tack Astrid!	1,1	(B) 0,7	Ny bild infogad i texten (fotografi av Astrid Lindgren), annan styckeindelning
<i>Selma Lagerlöf</i>	Tal vid Nobelfesten	2,3	(B) 3,3	Bild inflyttad i texten, annan styckeindelning
Olof Palme	Hanoi julen 1972	1,2	(B) 0,8	Bild mindre och inflyttad i texten (tidigare i anslutning till textpresentation)
Peter Mayle	Den hopfällbara tusenpundshatten	3,4	(A) 4	Bild mindre och flyttad, en annan bild borttagen. Fått överrubriken: "Läs vidare"
<i>Catharina Grünbaum</i>	Ynglingatal	1,3	(A) 1,8	Bild borttagen
Göran Palm	Mannen har ordet	0,8	(B) 1	Omformulering i textpresentation: "kvinnan arbetade i hemmet" i.st.f. "kvinnan stannade hemma"
<i>Johanna Sahlberg</i>	Det är inte okej!	0,9	(B) 0,6	Tidningsurklippet uppdelat på två sidor (tidigare på en sida)
<i>Alexandra Pascalidou</i>	Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande	6,1	(B) 6,4	Annat mindre fotografi av en äldre Alexandra Pascalidou, fått överrubriken "Läs vidare", delvis annan styckeindelning, textpresentation kortare
<i>Camilla von Otter & Jan Ohlis</i>	Bygg en bod**	1,7	(A) 1,4	Ny titel (tidigare ingen titel), bild spegelvänd, mindre och flyttad
<i>Tina Nordström</i>	Vid spisen med Tina***	1,6	(A) 1	Ny rubrik, annat och större fotografi av en äldre Tina Nordström
Tage Danielsson	Livet är kort	1,4	(A) 0,5	Författarpresentation introducerar en annan dikt av Danielsson, avslutande mening borta

Ernest Hemingway	Fri rakning	3	(B) 3,4	Bild mindre, tillägg efter text: "Vill du läsa mer, är detta hämtat ur <i>Hemmingway</i> [sic!] <i>var där</i> ."
Gunder Andersson	Anställningsintervjun	4,3	(B) 4,5	Bild mindre, textpresentation längre (från kapitelintroduktion)

* Generella ändringar såsom större rubriker, annan stil och färg på text anges inte här.

Bilaga 6. Uppgiftsmaterial i *Bra Svenska 1*

Författare – text (kvinnor kursivt)	Lärobokens (egen) uppgift till text	Fokus i uppgift (anges inom parentes, siffra betecknar den ordning uppgifterna tas upp)	Antal uppgifter i olika kategorier							
			Icke-textrelaterad*	Fakta	Tolka	Åsikt	Språk/Stil	Kontext	Återge	Jämföra
Boye - I rörelse	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3 (Fakta) 4 (Tolka budskap)		3	1					
	SKRIVA	1,2 (Egen verklighet)	2							
Kung Mamud och pastejbagaren	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4 (Fakta), 5 (Tolka)		4	1					
	FUNDERA VIDARE	1 (Ta ställning), 2 (Tolka), 3 (värderande yrke) 4 (Egen verklighet)	2		1	1				
	! UPPGIFT	1 (Fakta - förklara ord)		1						
Lagerkrantz - Konsten att läsa och skriva	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2 (Fakta), 3 (Tolka)		2	1					
Niemi - Och detta är Tornedalen	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5 (Fakta)		5						
	FUNDERA VIDARE	1,2 (Tolka), 3 (Ta ställning)			2	1				
	! EXTRAUPPGIFT-SKRIVA	1 (Värdera), 2 (Egen verklighet - beskriva)	1			1				
Gardell - ur Ett Ufo gör entré	FRÅGOR IN-SPRÅNGDA I TEXTEN	(Fakta): 1,2,3,4,5,6,7 (Fakta) [inne i texten]		7						
	VILKA EGNA BILDER SKAPAR DU AV TEXTEN?	1,2,3, (Tolka)			3					
	FUNDERA VIDARE	1 (Åsikt)				1				
	SKRIVA	1 (Sammanfatta utifrån frågor), 2 (Egen verklighet, i punktform)	1						1	
	TID FÖR TANKAR [om Skönlitteratur]	1 (Ta ställning i loggbok)				1				
Törnqvist – Vad kan man tycka?	FUNDERA VIDARE	1 (Ta ställning), 2, 3 (Egen verklighet)	2			1				
Bauby - Skyddsängeln	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4 (Fakta), 5 (Sammanfatta)		4					1	
	! UPPGIFT	1 (Egen verklighet, i punktform)	1							
Homeros - Odysseus och Sirenerna	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5 (Fakta)		5						
	FUNDERA VIDARE	1 (Jämföra), 2,3,4,5 (Egen verklighet)	4							1
	FUNDERA VIDARE	1,2 (Ta ställning)				2				
Havamal – medeltida ideal	SKRIVA	1 (Stil - alliteration)					1			

Defoe - ur Robinson Crusoe	FUNDERA VIDARE	1,2,3,4 (Egen verklighet)	4						
	SKRIVA	1 (Egen verklighet - berätta)	1						
Verne - ur: Jorden runt på 80 dagar	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5 (Fakta)		5					
	FUNDERA VIDARE	1 (Ta ställning), 2 (Tolka), 3 (Jämföra), 4 (Kontext)			1	1		1	1
	SKRIVA - AVFÄRD	1 (Stil)					1		
Oates- ur: Stor i käften	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5,6,7 (Fakta)		7					
	FUNDERA VIDARE	1,2,4,5 (Ta ställning), 3 (Tolka)			1	4			
af Klintberg – Den uppättna biljetten Dansmus på rymmen	! UPPGIFT 1	1 (Återberätta muntligt)							1
	! UPPGIFT 2	1 (Egen verklighet - berätta muntligt)	1						
Key-Åberg – Sjunde pratan	! UPPGIFT	1 (Läsa i roller)					1		
Bergman - Ur: Laterna Magica	! UPPGIFT	1,2,3 (Egen verklighet)	3						
King - ur Vinterverk	VAD SÄGER TEXTEN?	1(Ta ställning), 2 (Fakta), 3 (Återge)		1		1			1
	FUNDERA VIDARE	1(Ta ställning), 2,3 (Egen verklighet)	2			1			
	! UPPGIFT 1	1 (skriva storyboard)					1		
	UPPGIFT 2	1 (Egen verklighet - manus: anslag)	1						
Shakespeare – ur Romeo och Julia	FUNDERA VIDARE	1 (Tolka), 3 (Jämföra film), 2 (Egen verklighet)	1		1				1
Unge - Du kunde ha fått köra en Larsson	! UPPGIFT	1,2 (Egen verklighet)	2						
Parsons – Ur Mannen och pojken	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5,6 (Fakta)		6					
Moodysson - ur En promenad	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5,6,7 (Fakta)		7					
	FUNDERA VIDARE	1,2,4 (Ta ställning), 3 (Språk)				3	1		
	SKRIVA	1 (Sammanfatta med hjälp av frågor), 2 (Egen verklighet - dikt)	1						1
Lindström - Samarbeta för att överleva	SKRIVA	1 (Referat)							1
Kallifatides - Huddinge IF	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,6 (Fakta), 3,4,5,7 (Tolka)		3	4				
	FUNDERA VIDARE	1 (Egen verklighet) 2 (Tolka), 3,4 (Ta ställning)	1		1	2			
	SKRIVA	1 (Tolka - perspektivbyte), 2,3,4 (Egen verklighet) [4=referat]	3		1				
Högberg - Slängde mat - nekades dessert	! UPPGIFT	1 (Tolka)			1				
	FUNDERA VIDARE	1 (Ta ställning), 2 (Egen verklighet)	1			1			
	SKRIVA	1 (egen verklighet - nyhetsartikel)	1						
Ferlin - Löpsedel	FUNDERA VIDARE	1 (Kontextrelaterad), 2 (Egen verklighet - ngt jämförande nuet)	1					1	
	SKRIVA	1 (Egen verklighet - skriva löpsedel)	1						
	UPPGIFT 1 (Icke-textrelaterad – rätta språkfel i dagstidningar)	(Den enda icke-textrelaterade som ej anknyter till egen verklighet)	1						
Liffner - Reklam - Meddelande	[Inga uppgifter]								
Holmberg &	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2 (Fakta), 3,4 (Tolka)		2	2				

Salzer-Mörlling - Konsumtionens roll (...)	FUNDERA VIDARE	1,2,3 (Egen verklighet)	3									
Kadefors - Jag mår illa av epitetet varumärke	VAD SÄGER TEXTEN?	1,3,4 (Fakta), 2 (Tolka)		3	1							
	FUNDERA VIDARE	1,3 (Egen verklighet), 2 (Ta ställning)	2			1						
	! UPPGIFT	1 (Egen verklighet)	1									
	SKRIVA	1 (Sammanfatta texten)								1		
Persson – Tack Astrid!	VAD SÄGER TEXTEN?	1 (Fakta), 2,3 (Tolka)		1	2							
Lagerlöf - Tal vid Nobelfesten	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,5 (Tolka), 3,4 (Fakta)		2	3							
	! UPPGIFT	1 (Egen verklighet - tal)	1									
Palme - Hanoi julen 1972	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2 (Fakta)		2								
	FUNDERA VIDARE	1,2 (Språk), 3 (Kontextrelaterad)					2	1				
Mayle - Den hopfällbara tusenpundshatten	VAD SÄGER TEXTEN?	1,3,4,5 (Fakta), 2,6 (Tolka)		4	2							
	FUNDERA VIDARE	1,2 (Ta ställning), 3 (Egen verklighet)	1			2						
	! UPPGIFT	1 (Fakta - förklara ord i text)		1								
Grünbaum - Ynglingatal	FUNDERA VIDARE	1,2 (Jämföra)				2						
Palm - Mannen har ordet	VAD SÄGER TEXTEN?	1, 2 (Språk) [fråga 2=genusperspektiv]					2					
	FUNDERA VIDARE	1 (Egen erfarenhet - genusperspektiv)	1									
Sahlberg – Det är inte okej!	[Inga uppgifter i direkt anslutning till texten]											
Pascalidou - Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3,4,5,6 (Fakta)		6								
	FUNDERA VIDARE	1 (Egen verklighet), 2,3 (Tolka)	1		2							
	HITTA RÄTT BETYDELSE	1 (Fakta - hitta 18 ord i text)		1								
von Otter & Ohlis - Bygg en bod: Så bygger du stommen	! UPPGIFT 1	1(Fakta - finna yrkesord i lärobokstexten)		1								
	! UPPGIFT 2	1 (Stil - instruktion)					1					
Nordström– Vid spisen med Tina	SKRIVA	1 (Stil och yrkesrelaterad instruktion, lärobokstext=förebild)					1					
Danielsson – Livet är kort	VAD SÄGER TEXTEN?	1 (Fakta - förkortningar)		1								
Hemingway - Fri rakning	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2,3 (Fakta)		3								
	FUNDERA VIDARE	1 (Värdera), 2 (Fakta), 3 (Egen verklighet)	1	1		1						
Andersson - Anställningsintervjun	VAD SÄGER TEXTEN?	1,2 (Fakta)		2								
	FUNDERA VIDARE	1,4 (Tolka), 2,3 (Egen verklighet)	2		2							
	HITTA ORDEN	1 (Fakta - hitta 20 ord i text)		1								
*Av de icke-textrelaterade uppgifterna är en yrkesrelaterad, vilken är fetmarkerad. Två andra frågor som anknyter till yrkesliv, men som är textrelaterade är också fetmarkerade.			Totalt antal uppgifter i varje kategori:	51	91	33	27	11	3	7	3	

Bilaga 7. Bra Svenska 1 – ändringar i uppgiftsmaterial

Författare-text* (kvinnor kursivt)	Uppgift till text - (Antal uppgifter inom parentes)	Ändring	Antal ändringar
Boye - I rörelse (A)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4)	Ny fråga ersätter 4 (borttagen)	2
	SKRIVA	Rubrik: A=ATT SKRIVA	1
Kung Mamud och pastejbagaren (A)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5)	FUNDERA VIDARE: Nya 3,4: "I vilka sammanhang kan val av yrke bli extra betydelsefullt?", "Hur har du tänkt när du valt gymnasieprogram? Vilken har varit din motivation?" 4 borttagen : "Vilka typiska tecken för folksagor kan du hitta?"	2
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4)		
	! UPPGIFT (1)		1
Lagerkrantz - Konsten att läsa och skriva (A)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3)		
Niemi - Och detta är Torne-dalen (A)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5)		
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: A=Vilka egna bilder skapar du av texten?	1
	! EXTRAUPPGIFT - SKRIVA (1,2)	Rubrik: A=ATT SKRIVA Extra	1
Gardell - ur Ett Ufo gör entré (A)	FRÅGOR INSPRÄNGDA I TEXTEN (1,2,3,4,5,6,7)		
	VILKA EGNA BILDER SKAPAR DU AV TEXTEN? (1,2,3)		
	FUNDERA VIDARE (1)		
	SKRIVA (1,2)	Rubrik: A= ATT SKRIVA	1
	TID FÖR TANKAR (1)		
Törnqvist – Vad kan man tycka? (B)	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ - Vad säger texten? Ny 1	2
Bauby - Skyddsängeln (B)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5)	! UPPGIFT 1: Rubrik: B=ATT SKRIVA 1	1
	! UPPGIFT (1)	Omformulering: Sammanfatta i punkter i.st.f. skriva om betydelsen av kommunikation	1
		UPPGIFT i B borttagen (Yrkesrelaterad: Läsa bok med yrkesanknytning)	1
Homeros - Odysseus och Sirenerna (B)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5)	1,2,3,4,5 flyttade från annan text i B (ersätter mer tolkningsinriktade frågor)	5
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4,5)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
	FUNDERA VIDARE (1,2)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ Fråga 2 är ny : "Vilka slags ideal tycker du att	2

		råden speglar?"	
Havamal - medel-tida ideal (B)	SKRIVA (1)	Rubrik: B=ATT SKRIVA	1
Defoe - ur Robinson Crusoe (B)	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ Fråga1 flyttad från annan text i B. Fråga 4 är ny .	3
	SKRIVA (1)	Rubrik: B=ATT SKRIVA , Borttagna: 9 (under Vad säger texten?) 1 (under Fundera på)	11
Verne - ur: Jorden runt på 80 dagar (B)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
	SKRIVA - AVFÄRD (1)	(B=ATT SKRIVA - avfärd)	
Oates - ur: Stor i käftan (B)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5,6,7)	Fråga 6 i B är borttagen ("Vilka har angett Matt")	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4,5)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ Nya 3,4,5. Fråga 3 i B är borttagen (Beskriv argumentation)	5
af Klintberg – Den uppätta biljetten (A) Dansmus på rymmen (A)	! UPPGIFT 1 (1)		
	! UPPGIFT 2 (1)	Ny: "Vilka vandringshistorier har du hört? Berätta dem för din kamrat."	1
Key-Åberg – Sjunde pratan (A)	! UPPGIFT (1)	Omformulering: Spela in på mobiltelefon i.st.f. "prata på band". Placering före text.	2
Bergman - Ur: Laterna Magica (B)	! UPPGIFT (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
King - ur Vinterverk (A)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3)	Omformulering fråga 1: "Vem handlar mest hjältemodigt i berättelsen?" i.st.f. "Vem är hjälten? Hur beskrivs han?"	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)		
	! UPPGIFT 1! (1) !UPPGIFT 2 (1)	Flyttade: Finns till andra texter i B. B=UPPGIFT extra	2
Shakespeare - ur Romeo och Julia (B)	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ Fråga 3 flyttad till annan uppgift (B=under UPPGIFT extra)	2
Unge - Du kunde ha fått köra en Larsson (A)	! UPPGIFT (1,2)	2 är ny: "Välj en bilmodell och gör en beskrivning. Gillar du inte bilar, välj något annat!"	1
Parsons - Ur Mannen och pojken (B)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5,6) (B=under två uppgiftsrubriker)	Fråga 7 i B borttagen (om berättarjag och kulturer) 6 flyttad till annan uppgift.	2
Moodysson - ur En promenad (A)	VAD SÄGER TEXTEN? (1,2,3,4,5,6,7)	Omformulering: I fråga 7 "dikten" i.st.f." berättelsen"	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4)		
	SKRIVA (1,2)	Rubrik: A=ATT SKRIVA	1

Lindström - Samarbeta för att överleva (A)	SKRIVA (1)	Rubrik: A=ATT SKRIVA Omformule- ring: Använd 125 ord i st.f. 200 ord i referat.	2
Kallifatides - Huddinge IF (A)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3,4,5,6,7)	4 är ny	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4)		
	SKRIVA (1,2,3,4)	Rubrik: A= ATT SKRIVA 4 är ny	2
Högberg - Slängde mat - nekades des- sert (Ny)	! UPPGIFT (1)	Ny text med 4 nya uppgifter	4
	FUNDERA VIDARE (1,2)		
	SKRIVA (1)		
Ferlin - Löpsedel (A)	FUNDERA VIDARE (1,2) (A=under en uppgift)	Rubrik: A=FUNDERA PÅ Omformu- lering i 7: "dagens löp-sedlar" i st.f. "löpsedlarna av idag" Rubrik: A=ATT SKRIVA Omformulering: "nyhetsarti- keln du skrev" i st.f. "tidningen som innehåller din artikel om sprängatten- tatet"	2
	SKRIVA (1)		2
	UPPGIFT (1)		
Liffner - Re- klam - Med- delande (B)	Inga uppgifter		
Holmberg & Salzer-Mörling - Konsumtion- ens roll (...) (B)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3,4)	Omformulering i 2: obest. form i.st.f. bestämd form	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
Kadefors - Jag mår illa av epitetet varumärke (NY)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3,4)	Ny text 9 nya frågor/uppgifter	9
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)		
	! UPPGIFT (1)		
	SKRIVA (1)		
Persson - Tack Astrid! (B)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3)	Omformulering i 3 tillägg: "menar Persson". 4 i B borttagen: "Vilken känsla vill talet ge åhörarna? "FUN- DERA PÅ i B är borrtagen: Vad tyck- er du om talet? Motivera ditt svar."	2
			1
Lagerlöf - Tal vid Nobel- festen (B)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3,4,5)		
	! UPPGIFT 1 (1)		
Palme - Hanoi julen 1972 (B)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2)	3 Omformulering: "Sök information" i st.f. "Sök information på biblioteket om du inte vet."	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ 3 är flyttad (under VAD SÄGER TEXTEN? i B)	2
Mayle - Den hopfäll-	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3,4,5,6)	5 är ny: "Vilka argument använder han?"	1

bara tusen- punds- hatten (A)	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	3 är ny : "Hur viktig är din keps, hatt eller annan huvudbonad för dig?"	1
	! UPPGIFT (1)	(Ord i texten) Placering efter text - i B=före text	1
<i>Grünbaum - Ynglingatal (A)</i>	FUNDERA VIDARE (1,2)	Rubrik: A=Fundera på. Omformule- ring i 1: "Tror du (...) i st.f. "Brukar ungdomar (...)?"	2
Palm - Mannen har ordet (B)	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
	FUNDERA VIDARE (1)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ Omformu- lering "Tycker du att " i st.f. "Stämmer det att"	2
<i>Sahlberg - Det är inte okej! (B)</i>	Inga uppgifter		
<i>Pascalidou - Zorba- prinsessans ouerhearda pusslande (B)</i>	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3,4,5,6)	Omformulering: "Pascalidou" i st.f. "Alexandra" och "hon" i 6 frågor	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ, 2 flyttad och omformulering i 2: "Vad menar hon med assimilation?" Del av fråga ej med: "Hur lyckades hon med detta?"	3
	HITTA RÄTT BETYDELSE (1)	Rubrik: B=UPPGIFT	1
<i>von Otter & Ohlis - Bygg en bod: Så bygger du stommen</i>	! UPPGIFT 1 (1)	Uppgift i A borttagen : "Vilka yrkesord kan betyda någonting annat i ett annat sammenhang?"	1
	! UPPGIFT 2 (1)	Rubrik: A=UPPGIFT 3 Omformule- rad , bl.a. genom tillägg: "Vad utmär- ker denna texttyp?"	2
<i>Nordström – Vid spisen med Tina (A)</i>	SKRIVA 1 (1)	Rubrik: A= ATT SKRIVA, UPPGIFT 3 i A borttagen (Gruppuppgift att samla yrkesord)	2
<i>Danielsson – Livet är kort (A)</i>	VAD SÄGER TEX- TEN? (1)	Rubrik: A=UPPGIFT Omformule- ring: Intervjua "äldre person" i st.f. "person i femtioårsåldern"	2
<i>Hemingway - Fri rakning (B)</i>	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2,3)		
	FUNDERA VIDARE (1,2,3)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
<i>Andersson - Anställnings- intervjun (B)</i>	VAD SÄGER TEX- TEN? (1,2)	2 omformulerad : två frågor i st.f. en som binds samman med ett "och"	1
	FUNDERA VIDARE (1,2,3,4)	Rubrik: B=FUNDERA PÅ	1
	HITTA ORDEN (1)	Rubrik: B=UPPGIFT	1
Totalt antal ändringar			115

*Inom parentes anges från vilken äldre upplaga texten är hämtad. (A) och (B) står för Bra Svenska A respektive Bra Svenska B.

Bilaga 8. Sammanställning av ändrade uppgifter

Typ av ändring i <i>Bra Svenska 1</i> i jämförelse med <i>Bra Svenska A</i> och <i>Bra Svenska B</i>	Antal
Nya arbetsuppgifter/studiefrågor	28 (varav 13 till två nya texter)
Bortagna arbetsuppgifter/studiefrågor	20
Helt eller delvis omformulerad rubrik på (läromedlets) uppgiftskategori	35
Omformulering i uppgift/studiefråga	18
Uppgift som är flyttad från annan text eller till annan uppgiftsrubrik	12
Ändrad placering i förhållande till text (före eller efter text)	2
Summa ändringar	115

Bilaga 9. Blickpunkt barn och fritid - innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Kapitel/Text	År	Genre*	Sidantal	Nation
	BARNDOM - En blick i backspegeln				
Erik Lindorm	Lyckans minut	1941	dikt	1	Sverige
<i>Inger Edelfeldt</i>	Barndomsminnen	1986	skönlitteratur	3	Sverige
Martin Mutumba	Jag springer för Rinkeby	2003	skönlitteratur	3,4	Sverige
William Somerset Maugham	Människorna är inte bara sig själva	Före 1950	dikt	0,8	England
	FOSTRAN - Aja Baja!				
Björn Afzelius	Ikaros	1984 ?	dikt	1	Sverige
Jean-Jacques Rousseau	Émile	1762	sakprosa	1	Frankrike
<i>Ellen Key</i>	Barnets århundrade	1900	sakprosa	1	Sverige
<i>Ylva Ellneby</i>	Ge mig en boxboll!	2003	sakprosa	2	Sverige
<i>Lena Nevander Friström</i>	Värderingar	2004	sakprosa	2,3	Sverige
<i>Carolina Lundgren</i>	Bytt är bytt!	2005	skönlitteratur	2,3	Sverige
	KOMMUNIKATION - Att nå fram				
<i>Hillevi Wahl</i>	Ombytta roller	2004	skönlitteratur	2	Sverige
<i>Katarina Mazetti</i>	Mamma fick nåt av en gubbe	2003	skönlitteratur	1	Sverige
Finn Zetterholm	Katja håller föredrag	2002	skönlitteratur	5,5	Sverige
<i>Daniella Olympia Josberg</i>	Jag saknar Amerika!	1995?	sakprosa	2	Sverige
<i>Dilsa Demirbag-Sten</i>	Stammen	2005	skönlitteratur	3,3	Sverige
	SAGOR OCH LEK - I en annan värld				
<i>Margareta Öhman & Widar Aspli</i>	Tonen	2001	sakprosa	4	Sverige
<i>Birgitte Labbé & Michel Puech</i>	Schemalagd tid	2003	sakprosa	1,5	Frankrike
<i>Ylva Ellneby</i>	Vad är det vi vill ge till våra barn?	2005	sakprosa	3	Sverige
<i>Astrid Lindgren</i>	I begynnelsen var ordet	?	sakprosa	1,5	Sverige
<i>Astrid Lindgren</i>	Pippi går på kafferep	1945	skönlitteratur	3,4	Sverige
	SPORT OCH HÄLSA - I rörelse				
Mårten Nilsson	Ledaren kan vara fruktansvärt viktig	1999	sakprosa	3	Sverige
Gunde Swan	Så började det	2004	skönlitteratur	4	Sverige
Vladimir Oravsky & Daniel Malmén	En dag på badhuset	2004	skönlitteratur	2	Sverige

*I bilagor specificeras vilka skönlitterära texter som också kan kategoriseras som drama och dikt.

Bilaga 10. *Blickpunkt bygg* – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Kapitel/Text	År	Genre	Sidantal	Nation
	Med kropp och sinne				
Bengt Cidden Andersson	Ett ordentligt kroppsarbete	1998	dikt	1	Sverige
<i>Monica Lovén</i>	Taket	2001	skönlitteratur	3	Sverige
Nils Ferlin	Lugnt	1957	dikt	1	Sverige
	Rustad och klädd				
Marcus Johansson	Vad vore killar utan blåställ?	2004	sakprosa	2,5	Sverige
Pentti Lehto	Tumstocken från Hultafors.	2003	sakprosa	3	Sverige
	Höga byggen				
[Ur Bibeln]	Babels torn och språkförbistringen	fortid	skönlitteratur	1	Asien ?
<i>Ulla Britta Ramklint</i>	Med hiss till himlen	1997	sakprosa	3,5	Sverige
	Att bygga en bro				
Patric Hadenius	Absolut bro	1999	sakprosa	3	Sverige
Willy Josefsson	Vila i vatten	1998	skönlitteratur	10	Sverige
	Ensam är inte stark				
Ivar Lo-Johansson	Bygget	1969	skönlitteratur	8,3	Sverige
<i>Margite Fransson</i>	Håll ihop laget och klara stressen	1999	sakprosa	2	Sverige
	Kvinnokraft				
Bosse Andersson	Vi tjejer jobbar smartare	2002	sakprosa	2	Sverige
	Att bli något				
<i>Karin Boye</i>	Min son vill inte bli snickare	1941	skönlitteratur	7	Sverige
Björn Ranelid	Skönhetens apostlar	2004	sakprosa	2	Sverige
Cenneth Niklasson	Plåtslagaren tar ton på operan	2002	sakprosa	2,2	Sverige
	Bakåt i tiden				
Ib Salomon	Vattnets mästare	2001	sakprosa	3	Sverige ?
<i>Karin Fridell Anter & Henrik Wannfors</i>	Vem var målaren?	1997	sakprosa	3	Sverige
Kjell Eriksson	ur Knäppgöken	1993	skönlitteratur	5	Sverige

Bilaga 11. *Blickpunkt el* – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Kapitel/Text	År	Genre	Sidantal	Nation
	En upptäckt som förändrar världen				
Harry Martinson	Kraft	1934	dikt	1	Sverige
Peter Englund	Om mörker och ljus	1991	sakprosa	5	Sverige
Börje Isakson & Georg Johansson	Ett laddat möte	1996	skönlitteratur	6	Sverige
David Bodanis	Thomas och J.J	2005	sakprosa	5	England
	Datoreernas värld				
?	Datorkraft mättes i flickor	2006	sakprosa	1	Sverige ?
Tage Danielsson	Sagan om Elis Bengtssons datamaskin	1964	skönlitteratur	3	Sverige
<i>Sara Kadefors</i>	Sandor slash Ida	2001	skönlitteratur	4,6	Sverige
	Yrkesval och Yrkesliv				
Karl-Erik Andersson	Vägsikälet	1995	skönlitteratur	5	Sverige
Hans-Erik Engqvist	Och solen har sin gång	1990	skönlitteratur	3	Sverige
?	Regler vid stolparbete	?	sakprosa	1,5	Sverige ?
Ari Behn	Surfam	1999	skönlitteratur	2	Norge
?	Flumride - attraktionen som drar mest energi	?	sakprosa	2,8	Sverige ?
	Mysterier med spänning				
<i>Anna Skarin</i>	Varje nytt liv	2005	skönlitteratur	4	Sverige
Göran Lundin	Mystiken med de slocknande lamporna	1993	skönlitteratur	4	Sverige
	Om kraften sinar				
Lars Magnell	Om dammen brister	2006	sakprosa	3	Sverige
Mats Wahl	Jac Uppmuntraren	1987	skönlitteratur	5	Sverige
	Framtidsvisioner				
Ivar Lo-Johansson	Elektra kvinna år 2070	1967	skönlitteratur	3	Sverige
Douglas Adams	Liftarens guide till galaxen	1979	skönlitteratur	4	England

Bilaga 12. *Blickpunkt fordon* – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Kapitel/Text	År	Genre	Sidantal	Nation
	INTRODUKTION - Starta motorn				
Magnus Höjer	Debut som fyraåring	2001 ?	sakprosa	2	Sverige
Roald Dahl	I verkstaden	1975	skönlitteratur	2	England
Ulf Lundell	Ute på vägen	?	dikt/sång	0,7	Sverige
	BRANCHKUNSKAP - Bilar förr och nu				
Gert Ekström & Per-Börje Elg	Svenska årtal	2005	sakprosa	4	Sverige
Ove Säverman	På Herberts tid	1982	skönlitteratur	4	Sverige
Bosse Andersson	Heter det Bjuck eller Bjoick	2004 ?	sakprosa	2	Sverige
Richard Porter	Världens sämsta bilar	2005	sakprosa	1,3	England
Matt Haig	Att lyfta ett varumärke	2005	sakprosa	2	England
	SERVICE - I verkstaden				
<i>Anette Rosengren</i>	Man ser om man klarar det	2000	sakprosa	2	Sverige
Jan Leek	En natt i garaget	1989	skönlitteratur	3	Sverige
Peter Englund	Skruvmejseln historia	2003	sakprosa	2,3	Sverige
<i>Helena Bross</i>	Oljebyte	2003	skönlitteratur	4	Sverige
Johan Unenge	Löneförmånen	2005	skönlitteratur	4	Sverige
Lars-Olov Sundquist	Airbrushstjärna i Ljusdal	2005	sakprosa	2,1	Sverige
	SÄKERHET - På med bältet				
Herman Lindqvist	Konsten att imponera på en 14-åring - eller så knäcker man en snigel"	2002	skönlitteratur	3	Sverige
Mikael Vestin	Polis, polis, potatisgris	2003	skönlitteratur	2	Sverige
Annika Thor	En fri människa	2005	skönlitteratur	7	Sverige
	BIL SOM YRKE - Bakom ratten				
David Ericsson	Jag tänker på Maj-Britt	1999	skönlitteratur	5	Sverige
<i>Tina Thörner</i>	Tina Thörner - kartläsare	?	sakprosa	1,5	Sverige
Lennart Janhammar	Carlsson på taket	1999	sakprosa	3	Sverige
Tage Danielsson	Sagan om busschauffören som tänkte va fan	1964	skönlitteratur	3	Sverige

Bilaga 13. *Blickpunkt hotell och restaurang* – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Kapitel/Text	År	Genre	Sidantal	Nation
	INTRODUKTION - Mat är mer än mat...				
Hans Alfredson	Jag vill ha blommig falukorv...	1965?	dikt/sång	1	Sverige
<i>Maria Jönsson</i>	Choklad	1997	skönlitteratur	2	Sverige
<i>Kajsa Olsson</i>	Äta och älska	1991	skönlitteratur	2	Sverige
<i>Elin Lager</i>	Ät mig	1999	dikt	1	Sverige
	MATLAGNING - Ju fler kockar desto bättre soppa...				
<i>Ann-Helen Meyer von Bremen</i>	Mat som mode	?	sakprosa	3	Sverige
<i>Tina Nordström</i>	Varför är så få kvinnor kockar?	2001	sakprosa	2	Sverige
<i>Anna Christina Warg</i>	Ur Cajsa Wargs kokbok	1765?	sakprosa	1,2	Sverige
Jamie Oliver	Nakna kockens brödbak	2001	sakprosa	1,5	England
Lena Katarina Swanberg & Carl Jan Granqvist	Praktik och teori	2003?	sakprosa	0,6	Sverige
	I KÖKET - Bakom svängdörrarna				
?	Kniven - kockens högra hand	1998	sakprosa	1,7	Sverige
?	Slängen och servetten	1998	sakprosa	1	Sverige
<i>Moa Martinson</i>	Den obeskrivliga röran	1939	skönlitteratur	2,6	Sverige
Sujay Dutt	Yrke: restaurangchef	2006	sakprosa	2,3	Sverige
<i>Elin Lindqvist</i>	Stockholm bar	2002	skönlitteratur	2,5	Sverige
	SERVERING - På lokal				
Tore Wretman	Min källamästarfilosofi	1996	sakprosa?	2	Sverige
August Strindberg	Kräfter	1884	skönlitteratur	2	Sverige
<i>Lena Kallenberg</i>	Vem vill smaka?	2005	skönlitteratur	3	Sverige
J.P. Wenayeto	Uteserveringen	2005	skönlitteratur	2	Sverige
	MAT OCH KULTUR - Kebab, godlår och paltbröd				
<i>Pia Gadd</i>	Tabumat - i olika kulturer och olika tider	2001	sakprosa	5	Sverige
<i>Anna Larsson</i>	Med smal som ideal	1999	dikt	0,6	Sverige
Per Nilsson	Varför vegan?	2000	skönlitteratur	1,7	Sverige
Morgan Spurlock	Linje Frossa	2005	sakprosa	1,3	USA
	HOTELL - Rum nummer 12				
?	Nyckelns betydelse	1998	sakprosa	1,3	Sverige
<i>Lena Katarina Swanberg</i> & Carl Jan Granqvist	Från Klarälven till champagnekuppen i Grythyttan	2003?	skönlitteratur	4	Sverige
?	Från student till hotellkung	?	sakprosa	3	?
Peter Mayle	Det manuella hotellet	1998	skönlitteratur	3	England

Bilaga 14. *Blickpunkt omvårdnad* – innehåll

Författare (Kvinnor kursivt)	Kapitel/Text	År	Genre	Sidantal	Nation
	VÅRDEN GENOM TIDERNA - Möten i vården				
?	Värdig trots sjukdomen	2007	sakprosa	2	Sverige
<i>Barbro Holmdahl</i>	Florence Nightingale	1997	sakprosa	4	Sverige
	FRISKVÅRD - Må bra!				
<i>Susanna Hauffman</i>	Ett bra liv	1997	sakprosa	1	Sverige
<i>Fiona Agombar</i>	Tänkt positivt!	2003	sakprosa	2,6	England
Ebbe Schön	Hälsan	2002	sakprosa	3,5	Sverige
	LIVSVILLKOR - Vägen tillbaka				
<i>Agneta Norlander</i>	Att förlora förfästet	1996	dikt	3,7	Sverige
<i>Gunilla Linn Persson</i>	Gå från ett. Till ett annat?	2001	skönlitteratur	1,3	Sverige
Thomas Fogdö & Johan Plate	Olyckan	?	skönlitteratur	5,5	Sverige
<i>Mildred Åsén</i>	En utdragen process	1992	skönlitteratur	1,5	Sverige
Martin Klepke	Väntan 1	2003	skönlitteratur	2,2	Sverige
	VÅRD OCH OMSORG - I praktiken				
P.C. Jersild	Intensiven, sal 2	1978	skönlitteratur	3	Sverige
<i>Pia Dellson</i>	Två dikter	1997	dikt	0,8	Sverige
<i>Anna Jansson</i>	Tid eller läkemedel?	2004	skönlitteratur	2	Sverige
<i>Lotte Alsterdal</i>	Vem dokumenterar?	1999	sakprosa	1	Sverige
Sujay Dutt	Mark Levengood - en narkomanvårdare	2006	sakprosa	2,2	Sverige
<i>Anna Nyberg</i>	Flykten till djungeln	2005	skönlitteratur	2	Sverige
Sven-Olof Lorentzen	Elisabeth	2001	skönlitteratur	3	Sverige
	KOMMUNIKATION - De viktiga orden...				
Per Nilsson	Jonatan Persson 17 år	2002	skönlitteratur	3,5	Sverige
<i>Anna Jansson</i>	Folke	2005	skönlitteratur	2	Sverige
<i>Waris Dirie</i>	Tandborsten	2002	skönlitteratur	2	USA
<i>Seija Wellros & Gunnar Hellström</i>	Hos doktorn	1991	skönlitteratur	3	Sverige

Bilaga 15. Presentationer i *Blickpunkt*

Lärobok	Författarpresentation	Textpresentation
<i>Blickpunkt barn och fritid</i>	0	0
<i>Blickpunkt bygg</i>	Bengt Cidden Andersson	
	Nils Ferlin	
	Willy Josefsson	ur Vila i vatten
	Ivar Lo-Johansson	Bygget
	Karin Boye	
	Kjell Eriksson	ur Knäppgöken
<i>Blickpunkt el</i>	Harry Martinson	
	Peter Englund	Om mörker och ljus
	Tage Danielsson	Sagan om Elis Bengtssons datamaskin
	Hans-Erik Engqvist	Solen har sin gång
	Ari Behn	Surfam
	Anna Skarin	Varje nytt liv
	Mats Wahl	Jac Uppmuntraren
		Thomas och J.J
		Sandor slash Ida
		Vägskalet
		Flumride - attraktionen som drar mest energi
		Mystiken med de slocknande lamporna
		Elektra kvinna 2070
		Liftrens guide till galaxen
<i>Blickpunkt fordon</i>	Ulf Lundell	0
<i>Blickpunkt hotell och restaurang</i>	0	Yrke: restaurangchef
		Kräftor
		Från student till hotellkung
<i>Blickpunkt omvårdnad</i>	0	Florence Nightingale
		Intensiven, sal 2
		Elisabeth

Bilaga 16. *Blickpunkt* – en översikt

Lärobok	Barn och fritid	Bygg	EI	Fordon	Hotell och restaurang	Omvårdnad
Utgivningsår	2006	2005	2007	2007	2007	2007
Antal kapitel	5	8	6	5	6	5
Totalt antal sidor	95	104	99	103	96	91
Borträknade sidor: förord etc.	9	14	11	10	11	10
Totalt antal sidor texturval och upp- giftsmaterial	86	90	88	93	85	81
Antal sidor texturval/ Procentuell andel sidor	54 63 %	62,5 69 %	62,9 71 %	59,9 64 %	53,3 63 %	51,8 64 %
Antal sidor uppgiftsmaterial/ Procentuell andel sidor	32 37 %	27,5 31 %	25,1 29 %	33,1 36 %	31,7 37 %	29,2 36 %
Antal sidor språkinriktat faktamaterial	0	0	0	0	0	0
Antal texter/ Medel antal sidor per text	23 2,3	18 3,5	18 3,5	21 2,9	26 2,0	21 2,5
Antal sidor skrivna av män/ Procentuell andel sidor*	24,4 45 %	44,5 71 %	49 78 %	45,4 76 %	19,1 36 %	24,4 47 %
Antal sidor skrivna av kvinnor/ Procen- tuell andel sidor	29,6 55 %	17 27 %	8,6 14 %	14,5 24 %	27,2 51 %	25,4 49 %
Antal sidor skrivna av okänd/ Procentu- ell andel sidor	0 0 %	1,0 2 %	5,3 8 %	0 0 %	7 13 %	2 4 %
Antal skrivande män/ Procentuell andel	12 46 %	13 68 %	12 71 %	17 81 %	11 39 %	9 39 %
Antal skrivande kvinnor/ Procentuell andel	14 54 %	5 26 %	2 12 %	4 19 %	13 46 %	13 57 %
Antal texter okänd författare/ Procentuell andel	0 0 %	1 5 %	3 18 %	0 0 %	4 14 %	1 4 %
Totalt antal författare **	26	19	17	21	28	23
Antal sidor svensk text/ Procentuell andel	50,9 94 %	62,5 100 %	51,9 83 %	54,6 91 %	44,5 83 %	47,2 91 %
Antal sidor nordisk text (exkl. svensk)/ Procentuell andel sidor	0 0 %	0 0 %	2 3 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Antal sidor europeisk text (exkl. svensk, nordisk)/ Procentuell andel sidor	3,1 6 %	0 0 %	9,0 14 %	5,3 9 %	4,5 8 %	2,6 5 %
Antal sidor utomeuropeisk text/ Procen- tuell andel sidor	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	1,3 2 %	2 4 %
Antal sidor skönlitteratur/ Procentuell andel sidor	32,7 61 %	36,3 58 %	44,6 71 %	37,7 63 %	27,4 51 %	35,5 69 %
Antal sidor sakprosa/ Procentuell andel	21,3 39 %	26,2 42 %	18,3 29 %	22,2 37 %	25,9 49 %	16,3 31 %
Antal skönlitterära texter/ Procentuell andel	13 57 %	8 44 %	12 67 %	10 48 %	13 50 %	14 67 %
Antal sakprosatexter/ Procentuell andel	10 43 %	10 56 %	6 33 %	11 52 %	13 50 %	7 33 %

* Antal sidor skrivna av män och kvinnor tillsammans fördelas jämnt mellan män och kvinnor.
** En text med okänd/okända författare räknas som en okänd författare

Bilaga 17. Bra Svenska 1 – kapitel med citat

Kapitel	Citat ur kursplan [punkt ur kursplan]*
1 KLARA, FÄRDIGA...	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. [Del av punkt 2]
2 SKÖNLITTERATUR	Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer. [Punkt 6]
3 MOTIVKRETSAR	Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier. [Punkt 7]
4 TALA	Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen. [Punkt 1]
5 FILM OCH TEATER	Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier. [Punkt 7]
RESURSSIDOR	Bearbetning [borttaget: ”, sammanfattning och kritisk granskning”] av text...[Del av punkt 5] samt [tillagt: ”samt”], [borttaget: ”Centrala motiv, berättarteknik och”] vanliga stildrag i fiktivt berättande...[Del av punkt 7]
6 SAKPROSA – BE-SKRIVA	Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang. [Punkt 2]
7 SKRIVA STEG FÖR STEG	Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor. [Punkt 8]
8 SCH...SÄG INTE VAD DU TYCKER	Citat- och referatteknik. [Del av punkt 5] Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor. [Punkt 8]
9 MASSMEDIER OCH REKLAM	Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. (Del av punkt 5) Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text. [Punkt 3]
10 LYSTRING	Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen. [Del av punkt 2] Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text. [Punkt 3]
11 OM OLIKA SPRÅK I SPRÅKET	Dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation. [Punkt 9]
12 MED TANKE PÅ JOBBET	Skriftlig framställning av texter för kommunikation... [punkt 2, borttaget: ”för kommunikation, lärande och reflektion] Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang. [Del av punkt 2]
13 PÅ VÄG UT I LIVET	Skriftlig framställning av texter för kommunikation. [Del av punkt 2]

* Varje kapitel inleds med ett citat ur kursplanens, i nio punkter formulerade, centrala moment för kursen Svenska. Här anges vilka eller vilka delar av de nio punkterna som citeras.

Bilaga 18. Presentationer i *Bra Svenska 1*

Författarpresentation	Textpresentation
	I rörelse
	Kung Mamud och pastejbagaren
	Och detta är Tornedalen
Jean-Dominique Bauby	Skyddsängeln
	Odysseus och Sirenerna
	Havamal - medeltida ideal
Daniel Defoe	ur Robinson Crusoe
Jules Verne	ur Jorden runt på 80 dagar
<i>Joyce Carol Oates</i>	ur Stor i käften
Ingmar Bergman	
William Shakespeare	ur Romeo och Julia
	ur En promenad
	Konsumtionens roll...
Sara Kadefors	
Göran Persson	Tack Astrid!
<i>Selma Lagerlöf</i>	Tal vid Nobelfesten
Olof Palme	Hanoi julen 1972
Göran Palm	Mannen har ordet
<i>Alexandra Pascalidou</i>	Zorba-prinsessans...
<i>Camilla von Otter & Jan Ohlis</i>	Bygg en bod
Ernest Hemingway	
Tage Danielsson	
Gunder Andersson	

*I läroboken finns totalt 23 exempel på att en text introduceras med en presentation av text och/eller författare.

Bilaga 19. Bra Svenska A – lärobokens egna uppgifter

Författare och text*	Vad säger texten?	Fundera vidare	Fundera på	Att skriva	Uppgift	Övriga
Boye: I rörelse	1			1		
Olsson & Jacobsson: Per flyger i luften		1		1		Frågor insprängda i texten
?: Mitt liv				1		
Küchen: Jenny 16 år (...)						Tankekartor
Lagercrantz: Du är (...)	1				1	
Niemi: Och detta är Tornedalen				(extra) 1		1 Vilka egna bilder skapar du av texten?
Jonas Gardell: ur Ett Ufo gör entré		1		(extra) 1		Frågor insprängda i texten, Vilka egna bilder skapar du av texten?
Westin: Lagom			1	1		
Tolkien: En oväntad (...)				1	1	
Thorburn: Ursäkta (...)			1	1		
Okänd: Kung Mamud (...)	1	1				1
Möller: Rytiskt berättande						
Alic & Lazkani: Livet är (...)	1	1		(extra) 1	1	
Boije af Gennäs: Hur jag (...)	1	1		1		
Sörensson: [Ur Ett hjärta (...)]	1	1		1		
Ringqvist: Till en lärare						Frågor utan rubrik
Moodysson ur En promenad	1	1		1		
Lindström: Samarbeta för att överleva						Referat
Åkesson: Upprustning			1			
Kallifatides: Huddinge IF	1	1		1		
Lindqvist: Folk som (...)			1			1
af Klintberg: Den (...)						1
af Klintberg: Dansmus (...)						1 Återberätta
Key-Åberg: Sjunde pratan						1
Peter Mayle: Den (...)	1	1				
Grünbaum: Ynglingatal			1			2
Shaw: [Ur] Pygmalion			1			1 Läs text i roller
Harding: Vi						1
von Otter & Ohlss: Beskrivning (...) Nordström Helstekt oxfilé (...)				1		3
Danielsson: Två små rim						
Danielsson: Livet är kort						1
Unge: Du kunde ha (...)						1
Marklund: ur Sprängaren	1	1		1		1
Ferlin: Löpsedel			1	1		
King: ur Vinterverk	1	1				
Torudd: Ensamma mamman					(1=extra) 2	
Martinez: Nyckfull älskare	1	1			(extra) 1	
Summa uppgifter	12	11	5	16	15	9

*Kvinnor i kursiv stil. Tabellen utgår från lärobokens egen kategorisering av uppgifter. Totalt är de 68 stycken. Varje kategori rymmer i sin tur ofta flera studiefrågor och uppgifter.

Bilaga 20. *Bra Svenska B* – lärobokens egna uppgifter

Författare och text*	Vad säger texten?	Fundera på**	Att skriva	Uppgift	Övriga
Aisopos: Mjölaren, (...)	1	1			
Kierkegaard: Till eftertanke		1			
Doggelito: Tricket att (...)	1	1	1		
<i>Wine</i> : [Ur Utan längtan (...)]		1	1		Vad säger dikten?
OE: [Ur Mardrömmen]	1	1			
Tagore: [Ur Örtagårds(...)]					
Homeros: Sirenerna, (...)	1	1			
Verne: Ur Jordan runt (...)	1	1	1		
<i>Törnqvist</i> : Vad kan man (...)	1	1		(extra) 1	
Bauby: Skyddsängeln	1		1	1	
?: Tåten om Tidrande (...)	1	1		1	
Havamal		1	1		
Boccaccio: Nionde dagen (...)	1	1			
<i>Hildebrandt</i> : Ur Freja. (...)	1		1		
Bergman [Ur Laterna Magica]		1			
Benchley: Ur Hajen	1	1			
Shakespeare: [Romeo (...)]		1		(extra) 1	
Molière: [Ur Den girige]	1	1		1	
Lagerkvist: Far och jag	1	1	1		
<i>Larsson</i> : En liten tant		1			
<i>Kullenberg</i> : Maskinen som röt		1			
<i>Sahlberg</i> : Det är inte okej!		1			
Vreeswijk: Brev från kolonien	1	1	1		
Defoe: Min fästning	1	1	1		
Loe: Ur Naiv. Super.		1	1		
Heine: På sångens vingar	1	1			
Wordsworth: Sonett (...)	1	1			
Stagnelius: Amanda	1	1			
<i>Shelley</i> : Ur Frankenstein	1	1		1	
<i>Sapfo</i> : Gudars like...	1	1		(extra) 1	
Yeats: Han önskar sig (...)	1	1			
<i>Södergran</i> : Dagen svalnar	1	1		1	
B. Bergman: Tack		1			
<i>Johansson</i> : Till och från		1			
Gessle: Vilket håll du än går		1	1	(1=extra) 2	
Forsberg: Ur Det börjar (...)		1	1		
Zola: Kom, det finns arbete (...)	1			1	
<i>Lidman</i> : Strax före tretti	1	1	(1=extra) 3	1	Jämföra - Zola
Dostojevskij: Den ohyggliga (...)	1	1	(extra) 1		
<i>Pascalidou</i> : Zorba-(...)	1	1		1	
<i>J. von Heidenstam</i> : Spegeln		1			
Ranelid: Theodor (...)	1	1			
Moberg: Segling mot (...)		1		(1=extra) 2	
Persson: Tack Astrid	1	1			
O.Palme: Hanoi julen 1972	1	1			
Strindberg: Herrar och hundar	1	1			
<i>Lagerlöf</i> : Tal vid Nobelfesten	1		(extra) 1		
G. Palm: Mannen har ordet		1			

Oates: Ur Stor i käften	1	1			
Holmberg & Salzer-Mörling: Konsumtionens roll för (...)	1	1			
Janke: Celluiter och (...)	1		(1=extra) 3		
Liffner: Reklam - Meddelande					
Majakovskij: Ur För full hals	1				
Mrozek: Revolutionen			1		
Hemingway: Fri rakning	1	1			
G. Andersson: Anställningsintervjun	1	1		1	
Waris Dirie: Tankar om Afrika	1	1			
Parsons: Lukten av frihet	1	1			
A-K Palm: Tjuvlyssnerskan	1	1			
Summa uppgifter	40	51	20	16	2

* Kvinnor i kursiv stil. Tabellen utgår från lärobokens egen kategorisering av uppgifter. Totalt är de 129 stycken. Varje kategori rymmer i sin tur ofta flera studiefrågor och uppgifter. **Uppgiften Fundera vidare finns inte i Bra Svenska B.

Bilaga 21. Bra Svenska 1 – persongalleri i uppgifter

Författare och text (kvinnor i kursiv stil)	Exempel på uppgift	Person som syns i uppgift*	Faktisk/fiktiv man/kvinna	Etnisk, nationell, kulturell bakgrund	Notering om hur person kan uppfattas
Boye: I rörelse	Vad tror du Boye menar med "vårt stora äventyr"?	Karin Boye	Faktisk vuxen kvinna	Sverige	Presentation indikerar att Boye är en vuxen kvinna och etablerad författare.
?: Kung Mamud och pastejbagaren	Mamud måste lära sig ett yrke. Varför?	Kungason	Fiktiv ung man	Orienten	Handlingskraftig blivande härskare
Lagercrantz: Du är halva boken	Vad tror du Conrad menar med att läsaren får ta hand om halva boken?	Joseph Conrad	Faktisk vuxen man	Polen/England Europa	Etablerad författare
Niemi: Och detta är Tornedalen	Författaren lyfts fram (anonyma gubbar, ungdomar)	Mikael Niemi (anonyma)	Faktisk vuxen man (fiktiva äldre män och fiktiva unga)	Sverige (torne-dalsk)	Etablerad författare (gubbar med kniv i bältet och grovsalt i fickan som ej uttrycker känslor, unga som gillar hårdrock, jänkare och jobbar i gruvan)
Gardell: ur Ett Ufo gör entré	Varför väckte Anna O sådan uppmärksamhet? Vad gjorde Jenny (...)? Vad gjorde Juha (...)? Hur kände sig Juha (...)? Vem är egentli-	Anna O Jenny Juha	2 fiktiva tonårsflickor Fiktiv tonårspojke	Flickorna: Sverige Pojken: Sverige finsk bakgrund	Anna O svänger utmanande med stjärten, fokus på vad andra tycker om henne. Jenny är solidarisk och omhändertagande. Flera frågor om Juha som har fel kläder och känner sig töntig.

	gen Juha?				
Bauby: Skydds- ängeln	Vilka framsteg har Bauby gjort? (fyra frågor om hur han handlar)	Jean- Dominique Bauby	Fiktiv 42- årig man	Frankrike	Framgångsrik chefredaktör som klarar även den svåraste situa- tionen (faktion)
Homeros: Odys- seus och Sire- nerna	Fyra frågor om Odysseus hand- lande	Odysseus	Fiktiv vuxen man	Grekland	Handlingskraftig hjälte som jäm- förs med James Bond
Daniel Defoe: ur Robinson Cru- soe	Skriva "Min robinsonad"	Robinson Crusoe	Fiktiv vuxen man	England	Handlingskraftig sjökapten
Jules Verne: ur Jorden runt på 80 dagar	Frågor om hand- lande och om Foggs person- lighet samt om relationen mel- lan Fogg och hans betjänt	Phileas Fogg och Passepartout	Fiktiva vuxna män	England Frankrike	Handlingskraftig äventyrare och ifrågasättande handlingskraftig betjänt
Oates ur Stor i käften	Varför är Fulans föräldrar nega- tiva till att hon tar ställning för Matt? Och frå- gor om Fulans handlande. Vad borde rektorn ha gjort (...)?	Fulan och hennes för- äldrar Matt Rektor	Fiktiv flicka och hen- nes vuxna mor och far Fiktiv pojke Fiktiv vuxen man	USA	Upprorisk hand- lingskraftig ung kvinna, oroliga föräldrar, oskyl- digt anklagad pojke och en rektor som blir överbevisad av den unga kvinnan
Shakespeare: ur Romeo och Julia	Beskriv Julias resonemang kring ords bety- delse.	Julia	Fiktiv ung kvinna	Italien	Förälskad ung kvinna
Parsons: ur Mannen och pojken	Vilka säljargu- ment har försäl- jaren? Vilka argument bet på killen i texten? Vem distrahe- rade försälja- ren?	Bilförsäljare Berättarjaget Berättarja- gets fru	Fiktiv vuxen man Fiktiv vuxen man Fiktiv vuxen kvinna	Västerland	Påstridig bilförsäl- jare med grabb- jargong Familjefar i karriä- ren och hans vackra unga fru som är mor till hans lilla barn
Moodysson: ur En promenad	Frågor om dik- tjagets hand- lingar och om författarens intentioner med texten	Diktjaget Lukas Moodysson	Fiktiv ung/vuxe n man Faktisk vuxen man	Sverige	Deprimerad fiktiv ung man. Faktisk författarens sätt att skriva
Kallifatides: Huddinge IF	Vad får vi veta om Harry och Staffan? Vem är berättaren? Vad sågs om spela- rens (...)?	Harry Staffan Spelare Berättarjaget	Tre fiktiva pojkar En fiktiv vuxen man	Sverige	Harry är en tem- peramentsfull målvakt. Staffan är lagets lysande stjärna. Spelaren ska göra debut i laget och har blick för spelet. Berät- tarjaget är föräl- der till spelaren

<i>Högberg:</i> Slängde mat - nekades dessert	Vad tycker du om restaurang- chefens age- rande?	Henric Cui	Faktisk vuxen man	Sverige Annan bakgrund?	Restaurangchef på Mongolian Barbeque är otrevlig och bur- dus
Ferlin: Löpsedel	Vilka nyheter berättar Ferlins löpsedel om?	Nils Ferlin	Faktisk vuxen man	Sverige	Etablerad förfat- tare
<i>Kadefors:</i> Jag mår illa av epite- tet varumärke	4 frågor om Kadefors inställ- ning och om vad hon tycker, me- nar	Sara Kade- fors	Faktisk vuxen kvinna	Sverige	Författare och journalist
Persson: Tack Astrid!	På vilket sätt lever Astrid Lindgren vidare, menar Persson? Vilken mening talar om att Astrid Lindgren är död?	Göran Pers- son Astrid Lind- gren	Faktisk vuxen man Fak- tisk Äldre kvinna	Sverige	Stadsminister Erkänd författare Frågor utgår från Perssons per- spektiv.
<i>Lagerlöf:</i> Tal vid Nobelfesten	Frågor om La- gerlöfs person och tankar	Selma Lager- löf	Faktisk äldre kvinna	Sverige	Etablerad förfat- tare
Palme: Hanoi julen 1972	Vad protesterar Palme mot? Vad jämför han bombningarna med? Fråga om hans retorik.	Olof Palme	Faktisk vuxen man	Sverige	Världskänd statsminister
Mayle: Den hop- fällbara tusen- pundshatten	Frågor om Ant- hony Marangos firma och hans agerande Fråga om berättarjaget och vad man kan lära av hans berättarstil.	Anthony Marangos Berättarjag	2 fiktiva vuxna män	England	Driver anrik firma i London. Berät- tarjaget är välbe- ställd och har egen revisor
<i>Pascalidou:</i> Zorba- prinsessans ouerhearda pusslande	8 frågor om Pascalidou – skillnader mellan hennes och klasskamraters liv och om hen- nes taktik att klara av livet	Alexandra Pascalidou	Faktisk vuxen kvinna	Sverige/ Grekland Europa	Etablerad pro- gramledare och författare. I upp- gifterna likställs berättarjaget med Pascalidou
Hemingway: Fri rakning	Hur tror du mannen kände sig i rakstolen?	Berättarjaget	Fiktiv vuxen man	USA	Berättarjaget försöker leva billigt
Andersson: An- ställnings- intervjun	Frågor om ar- betsgivare, ar- betssökande och författarens intentioner med texten	Arbetsgivare Arbets- sökande Gunder An- dersson	Fiktiv vuxen man Fiktiv 19- årig man Faktisk vuxen man	Sverige	Arbetsgivaren är chef över börsmäklare. Arbetsökande får jobb som börsmäklare. Författaren verkar även som journa- list.

**Persongalleri, i Bilaga 21 ovan, avser vilka faktiska och fiktiva personer som explicit uppmärksammas i uppgifter till lärobokens texturval. Texter som ej uppmärksammar faktiska eller fiktiva personer, 15 stycken, tas ej med.*

Bilaga 22. Bra Svenska 1 som andraspråk

Texter som det finns extrauppgifter till*	Nation	Sidantal
Kung Mamud och pastejbagaren	Indien/Orienten	7
Niemi - Och detta är Tornedalen	Sverige	1,5
Gardell - ur Ett Ufo gör entré	Sverige	5
Bauby - Skyddsängeln	Frankrike	2
Homeros - Odysseus och Sirenerna	Grekland	3,2
Verne - ur: Jorden runt på 80 dagar	Frankrike	3,8
Oates - ur: Stor i käften	USA	5,6
af Klintberg - Den uppättna biljetten/Dansmus på rymmen	Sverige	0,6+0,9
Unge - Du kunde ha fått köra en Larsson	Sverige	2,4
Parsons - Ur Mannen och pojken	England	1,5
Lindström - Samarbeta för att överleva	Sverige	1,7
Kallifatides - Huddinge IF	Sverige	3,3
Lagerlöf - Tal vid Nobelfesten	Sverige	2,3
Mayle - Den hopfällbara tusenpundshatten	England	3,4
Grünbaum - Ynglingatal	Sverige	1,3
Pascalidou - Zorba-prinsessans ouerhearda pusslande	Sverige	6,1
Hemingway - Fri rakning	USA	3
Andersson - Anställningsintervjun	Sverige	4,3

** Texter från Bra Svenska 1, som det finns uppgifter till i Bra Svenska som andraspråk.*



INSTITUTIONEN FÖR LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

Avhandlingar framlagda vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

(Dissertations defended at the Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg)

1. Susanne Dodillet: *Är sex arbete? Svensk och tysk prostitutionspolitik sedan 1970-talet.* (Disp. 21/2 2009).
2. Rangnar Nilsson: *God vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner.* (Disp. 6/3 2009).
3. Tobias Hägerland: *Jesus and the Forgiveness of Sins. An Aspect of His Prophetic Mission.* (Disp. 20/3 2009).
4. Per Widén: *Från kungligt galleri till nationellt museum. Aktörer, praktik och argument i svensk konstmuseal diskurs ca 1814–1845.* (Disp. 28/3 2009).
5. Christian Mehrstam: *Textteori för läsforskare.* (Disp. 29/5 2009).
6. Christian Lenemark: *Sanna lögner. Carina Rydberg, Stig Larsson och författarens medialisering.* (Disp. 9/10 2009).
7. Cecilia Pettersson: *Märkt av det förflutna? Minnesproblematik och minnesestetik i den svenska 1990-talsromanen.* (Disp. 27/11 2009).
8. Ferdinando Sardella: *Bhaktisiddhanta Sarasvati. The Context and Significance of a Modern Hindu Personalist.* (Disp. 6/2 2010).

9. Kristina Hermansson: *Ett rum för sig. Subjektsframställning vid 1900-talets slut: Ninni Holmqvist, Hanne Ørstavik, Jon Fosse, Magnus Dahlström och Kirsten Hammann.* (Disp. 20/5 2010).
10. Gunnar Samuelsson: *Crucifixion in Antiquity. An Inquiry into the Background of the New Testament Terminology of Crucifixion.* (Disp. 21/5 2010).
11. Johan Alfredsson: *"Tro mig på min ort" – översättligheten som tematiskt komplex i Bengt Emil Johnsons poesi 1973–1982* (Disp. 28/5 2010).
12. Nils Olsson: *Konsten att sätta texter i verket. Gertrude Stein, Arne Sand och litteraturens (o)befintliga specificitet.* (Disp. 4/6 2010).
13. Erik Alvstad: *Reading the Dream Text. A Nexus between Dreams and Texts in the Rabbinic Literature of Late Antiquity.* (Disp. 5/6 2010).
14. Georg Walser: *Jeremiah: A Translation and Commentary on Jeremiah in Codex Vaticanus.* (Disp. 8/6 2010).
15. Marie Fahlén: *Jesusbilden i samtiden. Ungdomars receptioner av nio samtida Kristusbilder.* (Disp. 23/10 2010).
16. Viktor Aldrin: *Prayer in Peasant Communities. Ideals and Practices of Prayer in the Late Medieval Ecclesiastical Province of Uppsala, Sweden.* (Disp. 11/11 2010).
17. Stina Otterberg: *Klädd i sitt språk. Kritikern Olof Lagercrantz.* (Disp. 12/11 2010).
18. Daniel Enstedt: *Detta är min kropp. Kristen tro, sexualitet och samlevnad.* (Disp. 29/1 2011).
19. Michael Tengberg: *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* (Disp. 11/3 2011).
20. Eva Wahlström: *Fria flickor före Pippi. Ester Blenda Nordström och Karin Michaëlis: Astrid Lindgrens föregångare.* (Disp. 27/5 2011).
21. Rikard Wingård: *Att sluta från början. Tidigmodern läsning och folkbokens receptionsetetik.* (Disp. 31/5 2011).
22. Andrej Slavik: *X. Tre etyder över ett tema av Iannis Xenakis (1922–2011). (1) Avhandling. – (2) Exposition, noter, bibliografi.* (Disp. 14/10 2011).
23. Hans Leander: *Discourses of Empire: The Gospel of Mark from a Postcolonial Perspective.* (Disp. 9/12 2011).

24. Helena Dahlberg: *Vikten av kropp. Frågan om kött och människa i Maurice Merleau-Pontys Le visible et l'invisible*. (Disp. 16/12 2011).
25. Anna Tessmann: *The Good Faith: A Fourfold Construction of Zoroastrianism in Russia*. (Disp. 16/5 2012).
26. Rosmari Lillas: *Hendiadys in the Hebrew Bible. An Investigation of the Applications of the Term*. (Disp. 1/6 2012).
27. Mattias Bäckström: *Hjärtats härdar – folkliv, folk museer och minnesmärken i Skandinavien, 1808-1907*. (Disp. 2/6 2012).
28. Sigrid Schottenius Cullhed: *Proba the Prophet. Studies in the Christian Virgilian Cento of Faltonia Betitia Proba*. (Disp. 30/11 2012).
29. Wilhelm Kardemark: *När livet tar rätt form. Om människosyn i svenska hälsotidskrifter 1910–13 och 2009*. (Disp. 18/1 2013).
30. Jessica Moberg: *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-Day Stockholm*. (Disp. 15/2 2013).
31. Julia Nordblad: *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken, 1880–1925*. (Disp. 26/4 2013).
32. Anne Ross Solberg: *The Mabdi Wears Armani: An Analysis of the Harun Yahya Enterprise*. (Disp. 13/6 2013).
33. Simon Sorgenfrei: *American Dervish: Making Mevlevism in the United States of America*. (Disp. 7/6 2013).
34. Cecilia Carlander: *Les Figures féminines de la Décadence et leurs implications esthétiques dans quelques romans français et suédois*. (Disp. 19/9 2013).
35. Tilda Maria Forselius: *God dag, min läsare! Bland berättare, brevskrivare, boktryckare och andra bidragsgivare i tidig svensk veckopress 1730–1773*. (Disp. 1/11 2013).
36. Hans Geir Aasmundsen: *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*. (Disp. 10/1 2014).
37. Carina Agnesdotter: *Dikt i rörelse. Ingrid Sjöstrand och poesins retorik i kvinnornas freds rörelse 1979–1982*. (Disp. 28/2 2014).
38. Robert Azar: *Förnuftets auktoritet. Upplysning och legitimitet hos La Motte, Thorild och Kundera*. (Disp. 9/5 2014).

39. Henrik Otterberg: *Alma natura, ars severa. Expanses & Limits of Craft in Henry David Thoreau.* (Disp. 21/11 2014).
40. Hjalmar Falk: *Det politisk-teologiska komplexet. Fyra kapitel om Carl Schmitts sekularitet.* (Disp. 12/12 2014).
41. Ann af Burén: *Living Simultaneity: On Religion among Semi-Secular Swedes.* (Disp. 23/4 2015).
42. Karolina Enquist Källgren: *Subjectivity from exile: place and sign in the works of María Zambrano* (Disp. 22/5 2015).
43. Christoffer Dahl: *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan* (Disp. 30/10 2015).
44. Karin Kittelmann Flensner: *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden.* (Disp. 11/12 2015).
45. Jørgen Thaarup: *Kristendommens Morgenstjerne. Konvergerende teologiske træk med baggrund i østlig tradition hos John Wesley og NFS Grundtvig.* (Disp. 15/1 2016).
46. Katrin Lilja Waltå: *"Äger du en skruvmejsel?" Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011.* (Disp. 30/9 2016).

