

Analytisk och strukturerad eller kreativ och nyskapande? – en komparativ undersökning av två läroböcker

Nicklas Andersson, Denise Eriksson & Maritha Johansson

Sammanfattning

Genom en komparativ analys av två läroböcker i svenska för högskoleförberedande respektive yrkesförberedande program undersöks likheter och skillnader avseende litteratursyn och förväntningar på böckernas mottagare. I artikeln diskuteras på vilket sätt den litteratursyn som präglar respektive bok kan relateras till textval och uppgifter, på vilket sätt detta skiljer sig mellan de två böckerna och vad det får för konsekvenser för litteraturundervisningen. I analysen används begreppen modellläsare och litterär kompetens. Undersökningen visar att även om den grundläggande litteratursynen i de två böckerna delvis är densamma skiljer sig modellläsaren åt så till vida att i läroboken för högskoleförberedande program förväntas denna vara analytisk och strukturerad, medan modellläsaren i boken för yrkesförberedande program är kreativ och nyskapande. Det finns skilda förväntningar på vilken litterär kompetens modellläsaren besitter, men också på vilken kompetens som ska utvecklas, vilket riskerar att missgynna elever ur båda kategorier.

Nyckelord: läroböcker, modellläsare, litterär kompetens, litteratursyn



Nicklas Andersson är verksam ämneslärare i svenska och svenska som andraspråk vid gymnasieskolan Aleholm i Sävsjö.



Denise Eriksson är verksam lärare i bland annat svenska på Oasen skola i Aneby där hon undervisar elever i behov av särskilt stöd.



Maritha Johansson är docent i pedagogiskt arbete med litteraturdidaktisk inriktning vid Linköpings universitet.

Andersson m.fl.

Abstract

This study investigates two textbooks, one for general and one for vocational programmes, for the subject Swedish in upper secondary school, and analyses differences and similarities regarding what is expected from their readers. Through a comparison of corpuses and tasks, the study investigates model readers and literary competence. Even though the purpose of reading literary texts is described in similar ways in both books, the model reader of the textbook for general education is expected to be analytical and structured, while the model reader of the book for vocational education is creative and innovative. There is a difference in the literary competence expected of the model reader, but also in which competence the students are ment to develop. There is a risk that students of both groups miss out on important parts of literature education.

Keywords: Textbooks, Model readers, Literary competence, Literature education

Introduktion

En ständigt återkommande fråga såväl inom litteraturdidaktisk forskning som inom litteraturundervisning är vad skönlitteraturen har för syfte, hur den ska användas och vad det innebär att vara en god läsare. Detta har undersökts och diskuterats i flera studier (Nordberg, 2017; Johansson, 2015; Persson, 2007; 2012). Vissa forskare förespråkar en textnära analys med fokus på den skönlitterära textens form och innehåll medan andra menar att läsningen ska syfta till att väcka känslor och fokusera på upplevelsen av skönlitteraturen. Många verkar dock komma till samma slutsats: att det i skolans litteraturundervisning krävs både analytiska och upplevelsebetonade läsningar för att skönlitteraturen ska komma till sin fulla rätt. För läraren i litteraturklassrummet aktualiseras ständigt frågan, i såväl den egna planeringen som i mötet med eleverna. Styrdokumenten tillhandahåller en del av svaret på varför vi läser skönlitteratur i skolan och uttolkningen av kurs- och ämnesplaner i form av läroböcker påverkar i hög grad vilken litteraturundervisning och litteratursyn som eleverna möter (Dahl, 2015; Lilja Waltå, 2016). Textval och uppgifter påverkar elevernas möte med den skönlitterära texten och det är därför angeläget att undersöka vilken litteratursyn som ligger bakom dessa val. Med litteratursyn avses i det följande vilken syn på litteraturundervisningens syfte, det vill säga vad vi egentligen ska ha skönlitteraturen till (jfr. t ex Martinsson 1989; Dahl, 2015) som kommer till uttryck i läroböckerna, implicit eller explicit. Det går, utifrån förord, texturval och uppgiftsformuleringar att förstå om läsning av skönlitteratur exempelvis huvudsakligen ska syfta till att utveckla en analytisk förmåga, en omvärldskunskap eller bidra till introspektion.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av den viktiga frågan om varför vi egentligen läser litteratur i skolan är syftet med denna artikel är att öka kunskapen om vilka förväntningar som ställs på olika elevgrupper utifrån hur litteratursynen ser ut i läroböcker och att diskutera konsekvenserna för litteraturundervisningen. I detta sammanhang vill vi undersöka vilken förväntan som finns inbyggd i respektive lärobok, eller med andra ord, vilken

modellläsare de bäddar för. Vi kopplar i det följande samman modellläsaren med begreppet litterär kompetens, för att se vilka kompetenser som modellläsaren förutsätts besitta. I artikeln lyfter vi också fram en modell för granskning av läroböcker som skulle kunna vara användbar för lärare som vill granska och jämföra olika läroböcker i litteratur. De forskningsfrågor som undersöks är

- Vilken modellläsare framträder i läroböckers syn på skönlitteratur, i texturval och uppgiftsformuleringar?
- Vilken litterär kompetens förutsätts och eftersträvas i läroböcker för yrkes- respektive högskoleförberedande program?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan läroböcker för yrkes- respektive högskoleförberedande program?

I undersökningen använder vi oss av de teoretiska begreppen *modellläsare* och *litterär kompetens*, vilka utvecklas nedan.

Bakgrund och tidigare forskning

Läroböcker är av tradition ett viktigt arbetsredskap i skolan även om dess plats numera utmanas av andra typer av läromedel. Nicklas Ammert (2011, s. 17) menar att läroboken, utifrån en lärares perspektiv, kan ses som ett arbetsredskap och som "ständig följeslagare". För eleverna är läroboken ofta en central kunskapskälla i respektive ämne och för vissa är "läroböckerna de enda böcker man har läst". Fram till 1991 gjordes statliga granskningar av alla läromedel för att avgöra om läromedlen var objektiva och förhöll sig till styrdokumentet (Johnsson Harrie, 2009). Numera är det varje enskild lärare som ansvarar för denna typ av granskning och därmed har att bedöma vad som är lämpligt stoff i undervisningen. Det blir alltså centralt att lärare besitter en viss kunskap om läromedel samt har analytiska redskap för att granska dem.

Caroline Graeske (2015) undersöker bland annat vilka principer som styr förlagens utgivning av nya läroböcker. Hon visar att framtagningen av böcker anpassade efter GY11 gick snabbt och att det hos förlagen fanns en tydlig strävan efter att anpassa böckerna till ämnesplanerna. Läroboken blir i ett förändringsskede väldigt viktig för hur lärare tolkar nya styrdokument. Graeske visar också att böckerna har anpassats till yrkesprogrammen och att elever på yrkesprogram möter ett annat svenskämne och har andra förväntningar på sig jämfört med elever på högskoleförberedande program.

Tidigare studier av läroböcker i svenska har också bland annat intresserat sig för på vilket sätt läroböcker präglas av en bakomliggande litteratursyn. Christoffer Dahl (2015) undersöker genom en läromedelsanalys vilka legitimeringar av litteraturstudiet som framgår i fem olika läromedel. Undersökningen tar sin utgångspunkt i bild och skrift. Han kommer fram till att legitimeringarna skiljer sig åt. De kronologiskt disponerade läromedlen har fokus på författaren och kanoniserad litteratur medan de tematiskt disponerade läromedlen istället fokuserar på eleven och har en mer läsorienterad litteratursyn. Andra forskare har fokuserat mer på att undersöka hur den så kallade "uppgiftskulturen" ser ut i olika läroböcker. Sten-Olof Ullström (2009) undersöker upp-

Andersson m.fl.

giftskulturen i nio olika läromedelspaket som behandlar litteraturhistoria, litteraturkunskap samt skönlitteratur. Ullström kommer fram till att uppgifterna i respektive lärobok har olika karaktär vilka sedan utgör tre skilda kategorier av uppgiftskulturer: uppgifter som läskontroll, uppgifter som flykt från texten och uppgifter för att dikta vidare. Hur uppgifter är konstruerade kan också sägas avspegla en underliggande literatursyn, vilken får konsekvenser för hur litteraturen behandlas i klassrummet.

Även Katrin Lilja Waltå (2016) undersöker läromedel i svenska för gymnasiet yrkesförberedande program. Hon ställer uppgiftskulturen i relation till begreppet *modellläsare*. Det finns bland annat en uppdelning mellan textrelaterade och icke-textrelaterade uppgifter. De textrelaterade uppgifterna har sitt fokus på lärobokens texter och den litteratur som eleverna ska arbeta med. I motsats förhåller sig de icke-textrelaterade uppgifterna *inte* till specifik litteratur eller texter i läroboken. Lilja Waltå ser en skillnad i vilka krav som ställs på modellläsaren i de olika läroböckerna och diskuterar det problematiska i att läroböckerna har så olika förväntningar på olika elevkategorier, vilket också bekräftas i Graeskes (2015) studier.

Vem texten i läroböcker är skriven för utforskar även Stina-Karin Skillermark (2020) genom att diskutera den *tänkta mottagaren* i olika utbildningsprogram. Genom att analysera utbildningsprogrammets innehåll och struktur synliggör Skillermark fyra olika tänkta mottagare utifrån utbildningsprogrammen hon analyserat, vilka förändrats över tid. Ju närmare vår egen tid vi kommer, desto mer ställs läsaren och dennes tolkningar av det litterära verket i centrum, till skillnad från tidigare, då det i högre utsträckning presenterades en färdig tolkning av verk och författare.

Dessa studier utgör exempel på hur olika texter har olika modellläsare som tycks styras av målgrupp. I vår undersökning vill vi förena modellläsarbegreppet med begreppet litterär kompetens.

Begreppet kompetens i samband med läsning är omdiskuterat och användningen skiljer sig åt mellan olika litteraturdidaktiska forskare. Begreppet *litterär kompetens* myntades av Jonathan Culler (1975). En litterärt kompetent läsare har, enligt Culler (2011), förståelse för de konventioner och koder i texten som möjliggör att läsaren kan identifiera teman, litterära genrer, analysera karaktärer och göra diverse symboliska tolkningar. Culler (1975) menar att vid läsning av skönlitteratur krävs det att läsaren har en implicit förståelse av vad han eller hon ska leta efter i texten. En läsare som är litterärt kompetent förstår således de konventioner som finns i skönlitterära texter för att kunna läsa och tolka dem.

Flera svenska litteraturdidaktiska forskare är samstämmiga i att kompetensbegreppet kan användas för att beskriva elevers läsning av skönlitteratur men att Cullers (1975) modell är otillräcklig. Örjan Torell (2002) har därför utvecklat Cullers ursprungliga modell och menar att begreppet litterär kompetens innefattar fler aspekter än de internaliserade litterära konventioner som Culler talar om. Litterär kompetens är enligt Torell en balans mellan tre delkompetenser som kretsar runt ett dialogiskt centrum. Delkompetenserna är performanskompetensen, literary transfer-kompetensen samt den konstitutionella kompetensen. Olle Nordberg (2017) presenterar begreppet litterär kompetens i fyra förmågor:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart.
2. En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste.
3. En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionsberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning.
4. En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling. (Nordberg, 2017, s. 49)

Förmågorna, och därmed synen på vad litterär kompetens innebär, handlar om en balans mellan objektiv och subjektiv läsning. En läsare som behärskar de fyra förmågorna är alltså litterärt kompetent. Den internationella forskningen om begreppet tenderar att ta en annan riktning än den i Sverige. I ett nederländskt projekt har Theo Witte med kolleger (2012) tillsammans med flera lärare utformat en skala för att mäta litterär kompetens. Skalan består av sex mätbara nivåer med syftet att kunna urskilja en progression i den litterära kompetensen – från mycket begränsad litterär kompetens till mycket utvecklad litterär kompetens. Det som mäts, och som sedan avgör i vilken grad läsaren är litterärt kompetent, handlar dels om läsaren, dels om den litterära texten. Vad gäller läsaren mäts dennes engagemang, generella kunskap och erfarenhet. Den litterära texten bedöms utifrån språk, stil och litterära tekniker. Genom denna definition av litterär kompetens framgår en mer kvantitativ syn på läsning av skönlitteratur än vad exempelvis Torells (2002) definition gör.

Kritik mot kompetensbegreppet har bland annat lyfts av Lotta Bergman (2007) som menar att en läsning som utgår från konventioner riskerar att endast bli ett moment för att utveckla vissa färdigheter, vilket i sin tur reducerar skönlitteraturens betydelse. Kompetensbegreppet kan även leda till att läsarna delas upp i bra och mindre bra läsare. Jan Thavenius (1995) förklarar detta som att kunskaperna och färdigheterna som eleverna tillägnar sig blir som ett slags kapital, där ett högt kapital ses som positivt och ett lågt kapital som negativt. Ett sådant tankesätt ser Thavenius som problematiskt. Uppdelningen mellan korrekt och inkorrekt läsning medför, enligt Christian Mehrstam (2009), ett synsätt att texten uppenbarar sig likadant för alla läsare, vilket han är kritisk till. Mehrstam ser fler förklaringar till skilda tolkningar av en text än det Culler (1975) förklarar som icke-internaliserade konventioner och Torell (2002) som obalans mellan delkompetenser. Det riktas även kritik mot mätbarheten av en läsares litterära kompetens. Vibeke Hetmar (2001) menar att kompetensen inte kan uttryckas i till exempel skrift eftersom den endast finns i läsarens inre.

Tidigare studier har visat att det ofta kan finnas en inbyggd förväntan på mottagaren av läroboken, en förväntan som riskerar att begränsa möjligheterna att i klassrum-

Andersson m.fl.

met utforska såväl litteraturen som elevernas fulla potential. Med vår undersökning fortsätter vi i föregångarnas fotspår genom att kombinera begreppen modellläsare och litterär kompetens för att ytterligare fördjupa diskussionen om litteratursynen i olika läroböcker. Istället för att som, exempelvis Graeske (2015), ta ett helhetsgrepp på litteratur och läsning i läroböcker för yrkes- respektive högskoleförberedande program, vill vi gå på djupet med de ovan nämnda teoretiska perspektiven, för att visa hur de kan vara användbara även för lärare som analyserar läroböcker för användning i sina klasser.

Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Vår undersökning, som är en komparation av två läroböcker för gymnasieskolan, kombinerar begreppet modellläsare med begreppet litterär kompetens. Därigenom kan vi synliggöra inte bara vilken mottagare som finns underförstådd utan också vad man som lärare kan förvänta sig av denna mottagare och vilka möjligheter och begränsningar som därmed finns implicit nedlagda i lärobokens texter och uppgifter.

Modellläsare

Umberto Eco (1993) definierar begreppet modellläsare utifrån ett perspektiv där läsaren ses som medskapare av texten. Detta utgångsläge ställer krav på utformningen av texten och enligt Eco (s. 125) måste författaren "förutse en modellläsare som är kapabel att medverka till aktualiseringen av texten". Författaren kan göra flera val som påverkar bilden av modellläsaren. Språk, stil, genre och encyklopedisk kunskap kan vara aspekter som begränsar eller utvecklar bilden av modellläsaren. En modellläsare är alltså inte personen som faktiskt läser texten utan en strategi som författare kan använda vid producerandet av text. Det är viktigt att göra en distinktion mellan modellläsaren och den verkliga person som läser texten. Genomgående i analysen gör vi en skillnad mellan vad som förväntas av eleverna och vad det i sin tur säger om läroböckernas modellläsare. Ecos användande av begreppet modellläsare gäller främst skönlitteratur. Vi har dock valt att använda det i ett annat syfte genom att applicera det vid vår analys av läroböcker, ett grepp som även exempelvis Lilja Waltå (2016) och Skillermark (2020) tidigare har använt.

Litterär kompetens

Den teoretiska utgångspunkten i vår undersökning är den modell för litterär kompetens som Örjan Torell (2002) presenterar. Litterär kompetens innebär enligt Torell en balans mellan tre delkompetenser som kretsar runt ett dialogiskt centrum. Det dialogiska centrumet visar att det sker en kommunikation mellan texten och läsaren. De tre delkompetenserna är konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transfer-kompetens. Den konstitutionella kompetensen beskriver Torell som människans medfödda förmåga att skapa fiktion. Denna förmåga är varken inlärd eller påverkad av sociala faktorer. Performanskompetensen innebär att läsaren kan uppmärksamma sådant som intrig, tema, skildring av karaktärer, komposition och berättarteknik i litterära texter. Till skillnad från den konstitutionella kompetensen

är performanskompetensen en inlärdd förmåga som innebär att läsaren kan analysera och förstå olika strukturella aspekter i litterära texter. Torell menar att performanskompetensen är konventionsstyrd och därmed går det att se likheter med Cullers (2011) definition av litterär kompetens. Den tredje och sista delkompetensen är literary transfer-kompetensen. Den tar utgångspunkt i läsarens förmåga att koppla innehållsliga aspekter i en litterär text till sig själv och sina erfarenheter.

Torell (2002) menar att den modell han presenterar är fördelaktig för att kunna mäta och kategorisera kvaliteten av läsning. Läsning som uppnår hög kvalitet är således läsning där de tre delkompetenserna är i balans. I vår undersökning använder vi begreppen för att utforska om det är någon av de ovan nämnda delkompetenserna som dominerar i respektive lärobok eller om en balans mellan dem eftersträvas.

Det stora problemet med kompetensbegreppet är, enligt vårt sätt att se det, inte relaterat till mätbarhet och gradering, utan snarare till litteraturens väsen. Det är inte självklart att receptionen av en text som kan tala till läsaren på flera plan kan uttryckas i termer av kompetens. Dessa invändningar till trots menar vi att kompetensbegreppet är användbart i en analys av vad uppgifter i en lärobok ställer för krav på läsaren. Genom att vi inte fokuserar på verkliga elever utan på den teoretiska modellläsaren undviker vi problematiken med mätbarhet och den kritik som riktats mot att dela in elever i olika kategorier. Vi är inte heller ute efter den dimension av litteraturläsning som är själva motivet till att vi läser – upplevelsen – utan intresserar oss för vad läroböckerna styr undervisningen och därmed eleverna mot. I det sammanhanget är kompetensbegreppet ett användbart analysverktyg.

Metod, material och avgränsningar

De två läroböcker som analyseras och jämförs i undersökningen är *Svenska impulser 1* (2017) och *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (2012). Läroböckerna ingår i samma serie, är skrivna av samma författare och har en liknande struktur vilket gör att de lämpar sig för en komparativ analys, där andra aspekter är minimerade. Trots detta såg vi en skillnad i läroböckernas texturval och uppgifter. Att det finns en gemensam grund men ändå en stor skillnad mellan dem verkade fördelaktigt för vår kommande analys. Urvalet kan därmed betraktas som ett teoretiskt urval (David och Sutton, 2016). *Svenska impulser 1* är reviderad till en andra upplaga 2017 och är därför några år nyare än *Svenska impulser för yrkesprogrammen* som utkom 2012. Vår avsikt är inte att kritisera de aktuella läroböckerna, vilka har många förtjänster, utan att diskutera en problematik i ett större perspektiv, med just dessa böcker som exempel. Vi undersöker inte heller läroböckerna som helhet utan bara de avsnitt som är tydligt inriktade mot litteraturläsning och -analys.

Svenska impulser 1, skriven av Carl-Johan Markstedt och Sven Eriksson (2017), är en lärobok riktad mot kursen Svenska 1 på gymnasiet. Läroboken är uppdelad i fyra större områden: "Ordet är ditt", "Berättelser omkring oss", "Skrivandets hantverk" och "Olika sidor av språket" där varje område i sin tur är uppdelat i olika kapitel. I vår undersökning ingår området "Berättelser omkring oss" då det behandlar skönlitteratur. Området är uppdelat i tre kapitel. Det första kapitlet, "Litteraturen och läsaren",

Andersson m.fl.

behandlar skönlitteratur i form av romaner, läsaren och förhållandet mellan läsaren och litteraturen. Det andra kapitlet i området är "Novellen". Här ges eleverna en inblick i vad som kännetecknar en novell. "Poesi" är det sista kapitlet i området och det handlar om dikter och analyser av dem. Varje kapitel avslutas med en större uppgift där eleverna kan visa vad de har lärt sig. Dessa uppgifter kallas för "Gå på djupet". Det finns även en resursdel i *Svenska impulser 1* som innehåller olika analysmallar och bedömningsmatriser som kan användas till "Gå på djupet"-uppgifterna.

Svenska impulser för yrkesprogrammen är skriven av enbart Markstedt (2012). Läroboken är uppdelad i fem olika områden: "Det handlar om dig", "Ordet är ditt", "Den sköna litteraturen", "Från tanke till text" och "Svenska på olika sätt". Vi har valt att utgå från området "Den sköna litteraturen" i undersökningen då det huvudsakligen behandlar skönlitteratur. Området är i sin tur uppdelat i fyra delar med liknande uppdelning som i *Svenska impulser 1*. "Du som läsare" behandlar romaner, "Novellen" och "Poesi" handlar om noveller och dikter, samt analys av dessa. Området har även med ett kapitel som heter "Att skriva berättelser", vilket fokuserar på att skriva fiktiva texter och har därför inte varit relevant i vår undersökning. Varje kapitel avslutas sedan med en större slutuppgift, som även här kallas för "Gå på djupet". Analysmallar presenteras vid "Gå på djupet"-uppgifterna.

Det finns flera likheter mellan läroböckernas struktur. De har båda ett område som främst handlar om skönlitteratur, vilka i sin tur innehåller kapitel om romaner, noveller och poesi. Kapitlen i båda läroböckerna avslutas med en eller flera slutuppgifter, "Gå på djupet".

Analysmetod

Vi har vid analysen av läroböckerna främst utgått från en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Vi började med att läsa igenom och bearbeta vårt material för att skapa en överblick. Under de första genomläsningarna av läroböckerna förde vi också stödanteckningar över vad vi såg i materialet. Utifrån läsningen antecknades nyckelord och andra övergripande tankar som vi använde för att sammanfatta resultatet av de första genomläsningarna. Dessa handlade om de övergripande skillnader och likheter vi fann i vårt material (David & Sutton, 2016). Nyckelorden sammanfördes sedan till koder och kategorier. Undersökningen fortskred därefter i flera led. Vi började kategorisera koderna i olika, mer övergripande teman och prövade olika alternativ. Eftersom vi gick in i undersökningen brett och utan direkta hypoteser fick arbetet med våra teman omarbetas flera gånger (Braun & Clarke, 2006). Denna kategorisering ledde fram till att vi kunde fastslå två övergripande kategorier i relation till begreppet modellläsare. I likhet med Lilja Waltå (2017) är begreppet både en teoretisk utgångspunkt och ett analysredskap. Vi vill, på samma sätt som Lilja Waltå, undersöka vilka förväntningar som finns på läsaren i läroböcker, men lägger till den komparativa aspekten genom att jämföra vilka likheter och skillnader det finns i förväntan på elever från olika typer av gymnasieprogram. Kategoriseringen utifrån begreppet modellläsare resulterade i skapande av de två kategorierna *den analytiska och strukturerade* modellläsaren, som framträder i läroboken för högskoleförberedande program,

samt *den kreativa och nyskapande* modellläsaren, som främst framträder i läroboken för yrkesförberedande program.

I nästa skede undersökte vi i vilken mån våra kategorier kunde jämföras med tidigare etablerade begrepp inom området litterär kompetens. Den förväntan på läsaren som finns inbyggd i respektive lärobok förutsätter också en viss litterär kompetens hos mottagaren och vi ville undersöka om och i så fall hur, denna skilde sig åt mellan de två böckerna. Vi gick naturligtvis in i arbetet med en viss förkunskap avseende tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Vi hade dock ingen hypotes om vad analysen skulle visa och under analysen av läroböckerna upptäcktes aspekter som gick bortom vår tidigare kunskap. Vi varvade alltså våra nya upptäckter med det vi redan hade kunskap om sedan innan.

I undersökningen används endast två läroböcker, vilket kan ses som en alltför snäv avgränsning. Att inte analysera fler böcker har dock möjliggjort en mer djupgående analys av materialet. Att böckerna är skrivna av samma författare innebär också att det går att undersöka litteratursynen i relation till målgrupp istället för i relation till författare. Vad gäller analysmetod, framhäver Victoria Braun och Victoria Clarke (2006) att den tematiska analysen är väldigt flexibel, något som kan ses som både dess fördel och nackdel. Flexibiliteten är fördelaktig då både likheter och skillnader i data kan synliggöras samt att oförutsägbara delar i analysen får utrymme i undersökningen. Däremot finns det en risk att analysen av data inte blir tillräckligt koncentrerad och därmed försvårar urvalet för forskaren. De grundläggande teoretiska utgångspunkterna för vår undersökning bidrog dock till att vi koncentrerade analysen. Den tematiska analysmetoden gav oss möjlighet att gå in i undersökningen med en teoretisk utgångspunkt men ändå vara öppna för nya perspektiv på vägen, vilket vi anser fördjupade analysen.

Resultat

Både *Svenska impulser 1* och *Svenska impulser för yrkesprogrammen* är skrivna för att användas i gymnasiets kurs svenska 1. Skolverket (2011) skriver att undervisningen i svenska bland annat ska "leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur [...] som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tanke-sätt och öppna för nya perspektiv." (Skolverket, 2011). Den här synen på skönlitteratur är något som speglas i *Svenska impulser 1* och *Svenska impulser för yrkesprogrammen*.

I inledningen till kapitlet "Litteraturen och läsaren" i *Svenska impulser 1* står det:

Att läsa är ett sätt att utforska världen. Genom skönlitteraturen får du möjlighet att uppleva tillvaron som andra upplever den – du ser med andras ögon. Men att läsa kan också vara ett sätt att utforska sig själv. Varje berättelse behöver en läsare, och det är i mötet mellan dig och texten som litteraturen får liv och blir meningsfull. (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 44).

Andersson m.fl.

Även i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* är syftet att ge läsaren ett vidgat perspektiv på sig själv, andra människor och världen. I kapitlet "Du som läsare" framgår det att:

Genom litteraturen får du möjlighet att uppleva världen så som andra upplever den. När du läser en roman eller novell smyger du dig in i andra människors liv och får ta del av deras verklighet. Du skaffar dig inblickar i deras sätt att tänka, känna och värdera. (Markstedt, 2012, s. 115).

Skönlitteraturen har enligt läroboken flera syften. Läsaren ska dels få möjlighet att lära känna sig själv, dels använda skönlitteraturen för att utforska andra människors perspektiv och därmed få ett vidgat perspektiv på världen. I *Svenska impulser 1* framgår det även att "[d]et viktigaste är alltid att skapa en så bra historia som möjligt – att beröra läsaren och väcka känslor" (2017, s. 50). Skönlitteraturen ska alltså även syfta till att beröra läsaren på en känslomässig nivå.

Synen på förhållandet mellan text och läsare beskrivs på liknande sätt i *Svenska impulser för yrkesprogrammen*:

Det är genom dig som personerna i berättelserna får liv. I läsningen förvandlas bokstäverna på pappret till människor, landskap, städer. Dina inre bilder av hur dessa människor och miljöer ser ut kan mycket väl skilja sig från andra läsaes. Därför kan man säga att du som läsare är medskapare av berättelsen. (Markstedt, 2012, s. 118)

I båda fallen framstår läsaren som medskapare av berättelsen, vilket kan jämföras med den transaktionsteori som Louise M. Rosenblatt (1982) presenterar. Läsningen ses som en transaktion mellan läsaren och texten där båda parter bidrar till meningskapandet. Läsningen är alltså en tvåvägsprocess där textens utformning och ord tillsammans med läsarens egna erfarenheter skapar mening. En skillnad är att detta förhållande i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* uttrycks explicit, medan det i *Svenska impulser 1* uttrycks implicit.

Modelläsare

En aspekt på modelläsare framträder vid analys av det texturval som gjorts för respektive bok. I båda läroböckerna finns områden som behandlar klassisk litteratur men urvalet och framställningen av de skönlitterära verken samt tillhörande uppgifter skiljer sig åt.

I *Svenska impulser 1* framhävs flera av August Strindbergs verk som så kallade klassiker och Strindberg är den författare som främst får illustrera begreppet klassiker i denna lärobok. Textutdraget som presenteras är Strindbergs novell *Ett halvt ark papper*. I marginalen av texten finns nyckelord och förklaringar av den dramaturgiska kurvan. Till novellen finns också en ordlista över svåra och äldre ord. Uppgiften som hör till novellen går ut på att samtala om det lästa utifrån följande frågor:

1. Vad handlar novellen om? Sammanfatta handlingen med några meningar.
2. Vad berättar rubriken om innehållet?
3. Hur inleds novellen? Är detta ett exempel på *in medias res*?
4. Flera personer nämns i novellen. Leta upp följande personer och fundera över vad det är som händer i berättelsen när de kommer in i handlingen:
 - a. hyrkusken
 - b. möbelhandlaren och tapetseraren
 - c. en vän
 - d. "Frun", Doktor L och svärmodern
 - e. jungfrun
5. Vilken bild får du av "våningen" där mannen och Alice bott? Vilka andra platser i staden nämns i novellen?
6. Vad har novellen för berättarperspektiv?
7. Novellen innehåller många ålderdomliga ord som inte används längre. Ge några exempel.
8. Kan du hitta några exempel på bildspråk i novellen?
9. Har novellen ett budskap? Vad är det för budskap, i så fall? (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 83).

Frågorna är starkt kopplade till novellens form och innehåll. Eleverna ska diskutera novellens handling, dess karaktärer, miljöer och budskap. Diskussionen ska även innefatta en analys av berättarperspektivet samt språket, så som äldre ord och bildspråk. Modelläsaren som framträder har alltså kunskap om olika analytiska begrepp, till exempel *in medias res* (i händelsernas mitt) och olika berättarperspektiv och karaktärsbeskrivningar, samt kan utläsa ett budskap. Det antas också att modelläsaren är i behov av stöttning i läsningen, med tanke på kommentarerna i marginalen och ordlistan.

I *Svenska impulser för yrkesprogrammen* står det att klassisk litteratur ofta lever vidare i andra former. Klassiska litterära verk kan ligga till grund för till exempel filmer, datorspel, dramatiseringar eller tecknade serier. Istället för Strindberg som ett exempel på klassiker presenteras i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* ett utdrag ur ett seriealbum och en del av *Frankenstein* i form av en seriestripp. Utdraget börjar i texten där varelsen fått liv. Uppgiften som hör till seriestrippen handlar om att samtala utifrån flera frågor:

Andersson m.fl.

1. Hur ser det ut i Victors laboratorium? Vad får du för bild av honom genom att studera hur hans labb ser ut?
2. Hur ser varelsen ut?
3. Hur reagerar Victor när varelsen vaknar till liv?
4. Hur kan man förstå hans reaktion? Han har offrat allt i två år för att lyckas. Varför blir han inte glad?
5. Ge exempel på hur tecknaren varierar sitt berättande genom att växla mellan helbilder och närbilder. Vilken effekt skapar de olika bildutsnitten? (Markstedt, 2012, s. 125).

Frågorna är kopplade till textens form och innehåll med tanke på att beskrivningar av karaktärer och miljöer efterfrågas. Eftersom seriestrippen till största del innehåller bilder och samtalet också ska kretsa kring vilken effekt bilderna ger, blir analysen även kopplad till bilderna utöver den tryckta texten. Detta syns tydligt i fråga 5 i uppgiften om seriestrippen av *Frankenstein*. Eleverna ska alltså kunna läsa och analysera både text och bild. Den modellläsare som framträder i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* ska därmed kunna tillägna sig en klassisk skönlitterär text genom att analysera den tryckta texten, men framför allt genom att analysera de bilder som visas i seriestrippen. Modellläsaren antas alltså ha kunskaper om att analysera multimodala texter där text och bild samspelar.

Eleverna som använder respektive lärobok förväntas tillägna sig klassiska verk, men i olika format. Den modellläsare som framträder vid analysen av *Svenska impulser 1* har viss analytisk kunskap eftersom denne förväntas kunna föra ett textnära samtal om den lästa texten med hjälp av olika begrepp. Den modellläsare som framträder vid analysen av *Svenska impulser för yrkesprogrammen* har även den en viss textnära analytisk kunskap, men kan utöver det även analysera multimodala texter. Modellläsaren av *Svenska impulser för yrkesprogrammen* bör ha lättare att tillägna sig klassisk litteratur genom en seriestripp. Å ena sidan kanske det är lättare, under förutsättning att det ligger närmare dennes egna läserfarenheter, å andra sidan läggs ytterligare en aspekt in i läsningen – alltså att kunna läsa multimodala texter och bilder – vilket kan göra att läsningen blir mer komplex.

Det finns i de två läroböckerna också olika mallar för analys av skönlitterära texter. Mallen i *Svenska impulser 1* (s. 276) framgår i en resursdel som presenteras i slutet av läroboken. Den analysmall som presenteras i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (s. 126) finns i samband med kapitlets slutuppgift "Gå på djupet". I tabell 1 presenteras sammanställning av frågorna i de två analysmallarna. Den första frågan i respektive kolumn framställs i läroböckerna som en huvudfråga och de efterkommande är följdfrågor. Huvudfrågorna har fetmarkerats för ökad tydlighet.

Tabell 1.

Jämförelse av analysmallar i de två läroböckerna.

Kategori	Svenska impulser 1	Svenska impulser för yrkesprogrammen
1. Sammanfatta	Vad handlar berättelsen om? Sammanfatta handlingen med några meningar.	-
2. Karaktärer	Vilka handlar berättelsen om? Vem är huvudpersonen? Vilka är de viktigaste bipersonerna? Vilka egenskaper, drivkrafter och problem har personerna? Vad ha de för relationer? Förändras de på något sätt? Hur och varför?	Vilka handlar det om? Vilka personer handlar romanen om? Hur är de och vilka relationer har de till varandra? Vem är huvudpersonen? Hur förändras han eller hon under berättelsens gång?
3. Språk och stil	Hur är berättelsen skriven? Är språket enkelt och vardagligt eller förekommer det många svåra ord? Är beskrivningarna detaljerade? Finns det bildspråk?	Hur är boken skriven? Hur är språket i boken? Är det gammalmodigt eller modernt? Förekommer mycket talspråk? Är boken svår- eller lättläst?
4. Miljö	Var utspelar sig berättelsen? Vad utmärker berättelsens miljö? Hur är stämningen där och hur verkar personerna påverkas av att befinna sig där?	Var utspelar det sig? Var utspelar sig romanens händelser? Hur ser miljön eller miljöerna ut? Hur påverkar miljön personerna i boken? Vilken stämning eller atmosfär råder i bokens miljö/miljöer?
5. Tid	Hur är berättelsen uppbyggd? Har den rak eller bruten kronologi? Förekommer parallellhandlingar? Hur väl följer den berättarkurvan?	När utspelar det sig? När utspelar sig romanen? Över hur lång tid sträcker sig handlingen? Skildras handlingen kronologiskt, alltså i tidsföljd, eller utspelar den sig i olika tidsplan?
6. Berättarperspektiv	Vad har berättelsen för berättarperspektiv? Vem är det som berättar och ur vems perspektiv skildras händelserna?	Vem är det som berättar? Vem är romanens berättare? Är det en av personerna i boken? I så fall är boken skriven i <i>jag-form</i> . Böcker kan också vara skrivna i <i>tredje person</i> (han eller hon). I sådana berättelser kan berättaren vara allvetande, vilket innebär att berättaren vet allt om alla.
7. Tema och motiv	Vad är berättelsens tema och vilka är de centrala motiven? Vad handlar berättelsen om på djupet (tema)? Vilka motiv bygger upp temat?	Vilka är de bärande idéerna? Vilka frågor eller problem brottas bokens personer med? Hur försöker de lösa dessa och hur lyckas de? Vad kan man lära sig av boken?
8. Känslor och reaktioner	Vilka tankar och känslor väcker berättelsen hos dig? Vilka iakttagelser gör du? Vad anser du att berättelsen har att förmedla? Har den ett budskap? Hur lyder i så fall det?	Hur reagerar du på berättelsen? Hur reagerade du på boken? Vad var bra och vad var mindre bra? Var det något som lockade dig att läsa vidare? Vad?

Det finns både likheter och skillnader mellan analysmallarna. För det första är frågorna starkt kopplade till det lästa verket vilket signalerar att analysen ska vara textnära. För det andra är de flesta frågorna kopplade till textens form och innehåll. Eleverna ska utföra en analys av ett läst verk där fokus ligger på textens innehåll och form utefter en särskild struktur och frågor. Det finns även flera skillnader mellan mallarna vilket synliggör skillnader mellan de modellläsare som impliceras i läroböckerna. Mo-

Andersson m.fl.

delläsaren i *Svenska impulser 1* är analytisk och kan använda olika begrepp i flera delar av sin analys, något som inte är lika framträdande för modelläsaren av *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. Begreppsanvändningen säger även något om vilka förkunskaper respektive modelläsare besitter. Modelläsaren av *Svenska impulser 1* antas ha vissa förkunskaper eftersom de begrepp som används i mallen inte förklaras. I analysmallen som framgår i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* följs några av frågorna upp med en förklaring vilket signalerar att modelläsaren saknar förkunskaper.

Den litteratursyn som präglar analysmallarna i de båda böckerna ger lite utrymme till att utforska sig själv och världen med tanke på att de är så fokuserade på den skönlitterära textens form och innehåll. Analysmallarna ger således en annan bild av vad som kan vara det centrala i läsning av skönlitteratur än den som tidigare beskrivits i respektive lärobok, alltså att upptäcka sig själva, andra och världen. Frågorna och kategorierna (tabell 1) som handlar om att beskriva textens karaktärer och miljöer kan möjligtvis ge inblick i andra människors världar, men detta syfte uttrycks inte explicit i någon av analysmallarna. Det är även exempelvis bara en av frågorna, kategori 8, i båda läroböckerna, som fokuserar på känslan som uppstår vid läsningen, trots att det beskrivs som ett huvudsakligt syfte med skönlitteratur i *Svenska impulser 1*.

De kapitel i läroböckerna som behandlar skönlitteratur avslutas, som nämnts, med så kallade "Gå på djupet"-uppgifter. Det finns således en "Gå på djupet"-uppgift som tillhör kapitlet som behandlar romaner, en som tillhör kapitlet om noveller och en uppgift som tillhör poesikapitlet i respektive lärobok. Vår analys av "Gå på djupet"-uppgifterna och de olika sätten att bearbeta läsningen synliggör en tydlig modelläsare i *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. Till största del är denne modelläsare kreativ och nyskapande då flera av uppgifterna tar sin utgångspunkt i att producera något nytt utifrån den lästa skönlitterära texten. Det finns även tendenser till en mer strukturerad uppföljning av läsningen genom att vissa uppgifter tar utgångspunkt i analysmallen. Dessa uppgifter är dock få i antalet i jämförelse med de som förväntar mer kreativitet. Genom "Gå på djupet"-uppgifterna framgår det tydligt att modelläsaren för respektive bok skiljer sig åt där modelläsaren i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* till största del är kreativ och nyskapande medan modelläsaren i *Svenska impulser 1* är mer analytisk och strukturerad.

Litterär kompetens

Analysen av läroböckerna utifrån begreppet litterär kompetens visar att flera olika typer av litterär kompetens både förutsätts och eftersträvas. Modelläsaren i *Svenska impulser 1* är i högre grad strukturerad och analytisk, vilket också får återverkningar på den kompetens som krävs för att lösa uppgifterna. Den kreativa och nyskapande modelläsaren som i högre grad förutsätts i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* besitter delvis en annan typ av litterär kompetens.

Den litterära kompetens som efterfrågas i *Svenska impulser 1*, och till viss del i *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, kan jämföras med det Torell (2002, s. 83f) kallar för performanskompetens eftersom fokus i flertalet uppgifter handlar om att analysera den skönlitterära textens form och innehåll. Utifrån de uppgifter som ges

finns få möjligheter till nöjesläsning eller att koppla den skönlitterära texten till egna erfarenheter. Maritha Johansson (2015) och Torell (2002) visar båda att svenska elever tenderar att komma bort från den skönlitterära texten. Undersökningar av olika läromedel visar att uppgifter ibland gör att eleverna riskerar att just tappa kopplingen till det lästa verket. Ullström (2009) kallar denna typ av uppgifter för en flykt från texten. Lilja Waltå (2016) synliggör en uppgiftskultur som hon menar är icke-textrelaterad, och ser i sin undersökning att det är en vanligt förekommande uppgiftstyp i de läromedel hon analyserar. De icke-textrelaterade uppgifterna kännetecknas bland annat av att eleven ska svara på frågor som inte är kopplade till den skönlitterära texten, utan endast är kopplade till elevernas egna erfarenheter. I *Svenska impulser 1* och till viss del i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* verkar man ha velat undvika en sådan flykt bort från texten, genom att förutsätta och därmed också gynna en strukturerad och analytisk läsare. Den literary transfer-kompetens som Torell (2002) beskriver är relativt osynlig i de analyserade läroböckerna, men går att spåra i den ”programförklaring” som inledningsvis beskriver lärobokens litteratursyn i förordet. Uppgifterna och frågorna styr dock inte läsningen mot den typen av läsning i lika hög grad.

Flera av uppgifterna, framför allt de som finns i *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, går, som har framgått, ut på att vara kreativ och skapa något nytt med den lästa skönlitterära texten som utgångspunkt. Kreativiteten handlar om att använda fantasin och utifrån det lästa bland annat skapa egna fiktionstexter, träda in i olika roller och skifta perspektiv. Uppgifterna går även ut på att använda bilder och andra uttrycksformer än den traditionellt skrivna texten samt att läsa multimodala texter. De kreativa och nyskapande uppgifterna kräver en form av konstitutionell kompetens (Torell, 2002), alltså en medfödd förmåga att kunna skapa fiktion.

Performanskompetensen uttrycks genom de kreativa ”Gå på djupet”-uppgifterna då dessa uppgifter ofta går ut på att använda den litterära texten som utgångspunkt när eleverna skapar något nytt, vilket kräver en textnära analys av den lästa texten. Performanskompetensen efterfrågas även i den textnära analysmallen, där också literary transfer-kompetensen efterfrågas, om än i liten grad. Torells delkompetenser för litterär kompetens finns i de undersökta böckerna, men det råder ingen balans mellan dem. Torells begrepp räcker inte heller riktigt till för att beskriva den multimodala kompetens som eftersträvas och till viss del förutsatt i boken för yrkesprogram. Den traditionella synen på litteratur som skrivet språk har länge haft en särställning. Den skrivna texten är dock inte det enda sättet att förmedla berättelser (Selander & Kress, 2017, s. 27). Skönlitteratur tar sig idag andra uttryck, bland annat genom film och andra multimodala texter. Att det klassiska skönlitterära verket *Frankenstein* finns som en seriestripp i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* kan ses som ett exempel på att den moderna läsaren förutsätts kunna hantera multimodala uttryck, men det kan också ses som ett försök att förenkla en komplicerad text. Stefan Lundström och Christina Olin-Scheller (2010, s. 113) menar att det är ”nödvändigt att vidga begreppet litterär kompetens för att förstå och beskriva deltagandet i multimodala textuniversum”. Istället för att eleverna ska balansera olika delkompetenser eller tillägna sig olika konventioner kan de, enligt Lundström och Olin-Scheller, behöva utveckla en

Andersson m.fl.

narrativ kompetens, eftersom gemensamt för alla berättelser, oavsett i vilket medium de framställs, är den centrala intrigen.

Den narrativa kompetensen kan appliceras på flera av "Gå på djupet"-uppgifterna samt texturvalet som framgår i *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, eftersom ett multimodalt perspektiv på läsning, och vikten av den sortens läsning, behandlas. Eftersom den narrativa kompetensen utgår från förmågan att kunna skapa nya texter utifrån det lästa, är den på flera sätt kopplade till många "Gå på djupet"-uppgifter i läroboken. Det finns dock en risk att det inte är förståelsen av den skönlitterära texten som framträder i det eleverna skapar i denna typ av uppgifter och att den litterära texten istället enbart blir en inspirationstext, som Ullström (2009,) uttrycker det. Den skönlitterära texten hamnar i bakvattnet av producerandet av den nya texten.

Förutsättningar för att uttrycka den litterära kompetensen

En annan aspekt av litterär kompetens är att den till viss del implicerar mätbarhet. Inledningsvis nämndes en nederländsk studie (Witte m.fl., 2012) i vilken författarna har försökt beskriva litterär kompetens i steg som visar hur kompetensen ökar ju högre upp på skalan man kommer. Hetmar (2001) menar att det är problematiskt att mäta den litterära kompetensen utifrån något som producerats efter läsningen. Hon gör därför en skillnad mellan kompetensen och prestationerna. Den litterära kompetensen är något som finns på en elevs mentala konto och kan inte uttryckas genom till exempel en analys utifrån en mall. Hetmar använder istället performance-begreppet när hon talar om vad som mäts. Performance är alltså när kompetensen kommer till uttryck i olika sammanhang. Både *Svenska impulser för yrkesprogrammen* och *Svenska impulser 1* är skrivna för gymnasiets kurs svenska 1. Eleverna som använder respektive lärobok ges, trots att det är samma kurs, olika förutsättningar för att synliggöra sin förståelse av den lästa texten. Michael Tengberg (2011, s. 24) menar att elevernas olika förutsättningar för att uttrycka sina utsagor kan skilja sig åt eftersom olika undervisningskontexter kan variera. Detta påverkar i sin tur vad som avses att mätas vid läsning av skönlitteratur. Detta väcker både frågan om vad litteraturundervisningen avser att mäta och frågan om likvärdig utbildning.

Diskussion

Utifrån vår jämförande analys har vi kunnat dra flera slutsatser. Synen på skönlitteratur som skrivs fram i respektive lärobok har flera likheter då de båda fokuserar på att skönlitteraturen ska ge läsaren möjlighet att utforska sig själv, andra människor och världen. Litteraturen ska även beröra och väcka läsarens känslor. Läroböckerna har också det gemensamt att denna litteratursyn som uttrycks explicit i exempelvis förordet inte fullt ut återspeglas i de uppgifter som sedan presenteras i relation till de litterära texterna.

Läroböckerna skiljer sig även åt. Litteraturen framställs på olika sätt, både som traditionellt tryckt text och i form av bilder och serier. Vår analys av modellläsaren i respektive lärobok visar att det går att tydligt urskilja två modellläsare: den analytiska och strukturerade i den ena och den kreativa och nyskapande i den andra. Dessa för-

utsätts besitta och förväntas utveckla olika litterära kompetenser. Den mest framträdande litterära kompetensen i läroboken för högskoleförberedande program är, för att använda Torells (2002) begrepp, performanskompetensen. Det är således den kompetens som, till största del, finns hos den analytiska och strukturerade modelläsa- ren. Literary transfer-kompetensen finns till viss del men inte i lika stor utsträckning som performanskompetensen. Literary transfer-kompetensen är främst synlig i förordet som heter "Till eleven" i vilket lärobokens litteratursyn förmedlas. Det kan därmed noteras en viss diskrepans mellan den litteratursyn och syn på litterär kompetens som beskrivs i förordet och den litteratursyn som återspeglas i uppgifterna. Den litterära kompetens som, utifrån Torells modell, finns hos den kreativa och nyskapande modelläsa- ren är främst performanskompetensen. I läroboken för yrkesprogram läggs störst vikt vid performanskompetensen, men även den konstitutionella kompetensen och literary transfer-kompetensen är synliga. Med tanke på de multimodala aspekter som framträder i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* efterfrågas kompetenser som inte täcks in av Torells modell från 2002. För att beskriva vilken kompetens som eftersträvas har vi valt att använda begreppet *narrativ kompetens*. Det är den kompetens som är mest framträdande i boken som riktar sig till yrkesprogram.

Att två läroböcker som är skapade för att användas i samma kurs har så uppenbara skillnader är ur ett likvärdighetsperspektiv problematiskt. I ett klassrum där *Svenska impulser 1* används bearbetas litteraturen utifrån en tydlig arbetsgång genom strukturella analyser med fokus på form och innehåll som sedan presenteras i skriftliga analyser. I ett klassrum där *Svenska impulser för yrkesprogrammen* används bearbetas litteraturen istället genom olika uttrycksformer som kännetecknas av fantasi och kreativitet och som kan presenteras i andra former än skriftliga analyser. Litteraturundervisningen i dessa två tänkta klassrum kan alltså skilja sig åt en hel del. I praktiken är det förmodligen också på det sättet, vilket i sig kanske inte är så märkligt, men vi ifrågasätter om skiljelinjen så tydligt borde vara relaterad till gymnasieprogram som komparationen av de två läroböckerna indikerar.

Beroende på vilken av läroböckerna som används i litteraturundervisningen påverkas rimligtvis också elevernas syn på skönlitteratur. Om litteraturundervisningen huvudsakligen fokuserar på att läsa textnära, analysera form och innehåll samt redovisa analyserna skriftligt efter en tydlig struktur finns det en risk att man går miste om skönlitteraturens upplevelsebaserade aspekter, även om analysen förstås syftar till att förstärka den upplevelsen. Det finns en risk att litteratursynen som förmedlas främst blir performansinriktad där det viktiga med skönlitteraturen är att kunna analysera dess form och innehåll. Om litteraturundervisningen till största del istället handlar om att vara kreativ i samband med läsning av skönlitteratur finns det en risk att den skönlitterära texten hamnar i bakgrunden. Om den skönlitterära texten reduceras till en inspirationstext går eleven miste om möjligheten till fördjupande analys. Vi har även kunnat konstatera att användandet och producerandet av multimodala texter skiljer sig åt mellan läroböckerna. Multimodala texter är centrala i dagens medielandskap och med tanke på att *Svenska impulser 1* endast tar upp den traditionellt tryckta texten riskerar de elever som möter denna bok i undervisningen

Andersson m.fl.

att gå miste om förståelse för de multimodala texterna. Även om läroboken naturligtvis oftast inte är det enda läromedlet i klassrummet, sänder dess urval en signal till läraren om vad som är viktigt.

Det finns flera problem med att mottagaren av de båda böckerna förutsätts kunna och behöva lära sig så skilda saker. Det är problematiskt om elever på yrkesprogram inte förutsätts kunna läsa klassiker i dess ursprungliga form, men det är också problematiskt att inte elever på högskoleförberedande program bereds möjlighet att öka sin multimodala kompetens. Det kan också noteras att de elever som arbetar med *Svenska impulser för yrkesprogrammen* förutsätts ha kompetens att analysera multimodala texter, något som inte kan tas för givet. Samtidigt som det impliceras att elever på yrkesprogram behöver en förenkling på ett plan förväntas de ha tämligen djupgående kunskaper på ett annat. Uppgiften där eleverna ska visa sin förståelse av en skönlitterär text genom att spela upp den som en teaterpjäs ställer flera krav på eleverna. Uppgiften kräver att eleverna har god förståelse för den lästa texten, men även förståelse för att både skapa och framföra ett drama. Det kan då även finnas en risk att det som mäts är elevens skådespelartalanger och skapandet av dramat snarare än förståelsen av texten.

Man kan fråga sig varför modelläsa som främst framträder i *Svenska impulser 1* är en analytisk och strukturerad sådan och att modelläsa som huvudsakligen framträder i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* är kreativ och nyskapande. Genom de två modelläsarna skapas onekligen en norm för hur litteraturen å ena sidan ska bearbetas av elever som läser på högskoleförberedande program, å andra sidan av elever som läser på yrkesförberedande program. Det skapas genom så olika förväntningar på modelläsaren normer för vilken mening skönlitteraturen tillskrivs och hur den ska bearbetas och därmed också vilken litterär kompetens eleverna förutsätts kunna uppnå. Eleverna på högskoleförberedande program, och som använder sig av *Svenska impulser 1*, förväntas genomgående kunna vara strukturerade i sina litteraturanalyser och arbeta med den traditionellt tryckta texten. I motsats förväntas eleverna på yrkesförberedande program, och som använder sig av *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, istället till största del vara kreativa, nyskapande och arbeta mer multimodalt. Det går att tolka den här uppdelningen som att eleverna på högskoleförberedande program ses som mer strukturerade och kan göra textnära analyser. Det som eftersträvas är också främst performanskompetens. Elever på yrkesförberedande program behöver göra mer kreativa uppgifter för att ta till sig litteraturen och det som eftersträvas att utveckla är andra kompetenser än performanskompetens, såsom den narrativa kompetensen.

Det blir problematiskt när läroböckerna skapar så tydliga normer för hur elever på högskoleförberedande respektive yrkesprogram ska bearbeta litteratur eftersom *alla* elever är olika. Det är med största sannolikhet inte så att alla elever på högskoleförberedande program lever upp till normen att vara strukturerad och analytisk hela tiden. De hade kanske velat eller gynnats av att vara kreativa i vissa uppgifter. Samma sak gäller elever på yrkesprogram som inte till största del behöver kreativa uppgifter för att tillägna sig skönlitteraturen, utan skulle gynnas mer av strukturerade och analy-

tiska uppgifter. Genom normerna och de modelläsare som framträder i respektive lärobok påverkas rimligen även elevsynen då detta kan skapa vissa "fack" där eleverna placeras in i beroende på vilket gymnasieprogram de läser. Det blir således inte bara en fråga om vilka normer som skapas för eleverna på respektive gymnasieprogram utan även en fråga om vilken elevsyn som förmedlas.

Vår undersökning bekräftar det som exempelvis Lilja Waltå (2017) har visat, att det ställs väldigt olika krav på eleverna beroende på vilket program de går. Graeske (2015) visar att yrkeselevers litteraturundervisning riskerar att bli ytlig och summarisk, med tanke på det lilla utrymme som läsning av skönlitterära texter får i läroböckerna. Till skillnad från tidigare studier visar dock vår studie att de krav som ställs på yrkeselever inte nödvändigtvis alltid är lägre. Att exempelvis analysera multimodala texter inte självklart är enklare än att analysera traditionella texter. Det är inte heller självklart enklare att ta till sig en klassisk text i ett moderniserat format. I båda fallen krävs kunskap och analysredskap. Det blir således en kollision mellan å ena sidan lågt ställda förväntningar på vilken litterär kompetens modelläsaren kan uppnå, och högt ställda krav på vilken litterär kompetens den redan besitter å den andra.

När det inte finns en samstämmighet i vad skönlitteraturens syfte är och hur skönlitteraturen ska bearbetas påverkas eleverna i klassrummen. Å ena sidan kan bearbetningen av litteratur bli alltför performansinriktad, och därmed riskera att den estetiska och kreativa läsningen går förlorad. Å andra sidan kan bearbetningen till största del syfta till att eleverna ska vara kreativa, vilket leder till att performanskompetensen tappas bort. Det verkar alltså svårt att, både i den litteraturdidaktiska forskningen, i läroböcker och därmed i litteraturundervisningen, hitta en balans mellan att fokusera på textens form och innehåll och den kreativa läsningen. Därför är det också högst relevant att fortsätta forskningen och diskussionen om användningen av och innehållet i läroböcker, skönlitteraturens syfte samt hur den ska bearbetas och presenteras i klassrummet. När man som lärare försöker få grepp om vilken litteratursyn som präglar en lärobok och hur denna tar sig uttryck i förväntningar på eleverna tror vi att begreppen modelläsare och litterär kompetens kan vara användbara som analysverktyg.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Ammert, N. (2011). Inledning. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen – läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 17-24). Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämne. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge & Kegan Paul.
- Culler, J. (2011). *Litteraturteori. En mycket kort introduktion*. Studentlitteratur.

Andersson m.fl.

- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar – analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- David, M. & Sutton, C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.
- Eco, U. (1993). Modellläsaren. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori – från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2* (s. 120-137). Studentlitteratur. (Originalutgåva publicerad 1979)
- Graeske, C. (2015). Expanding knowledge gaps: the function of fictions in teaching materials after the 2011 Swedish high school reform. *International Education Studies*, 9(4), 225–235. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p225>.
- Hetmar, V. (2001). Tekstkompetence. *TemaNord. Tekstkompetence. Rapport fra forskningskonferens i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik*.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Johnsson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Lilja Waltå, K. (2016). "Äger du en skruvmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiet yrkesinriktade program under Lpf94 och Gy11*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lundström, S. & Olin-Scheller, C. (2010). Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum?. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 107–117.
- Markstedt, C. (2012). *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. Sanoma.
- Markstedt, C. & Eriksson, S. (2017). *Svenska impulser 1*. Sanoma.
- Martinsson, B.-G. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865–1968*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på lässtrategier och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 286–277.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Skillermark, S. (2020). *Nya perspektiv på litteraturhistoria – utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Skolverket. (2011). *Lgy 11 - Svenska 1, Syfte*. Skolverket. <https://tinyurl.se/5AL>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (Red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 74–100). Mitthögskolan.
- Ullström, S. (2009). Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.) *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 116–143). Liber.
- Witte, T. Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education". *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.01>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS