

# VIDGADE KUNSKAPSKLYFTOR? – FIKTIONERNAS FUNKTIONER I LÄROMEDEL EFTER GYMNASIEREFORMEN 2011

*Caroline Graeske*

## ABSTRACT

In this article teaching aids for vocational and college preparatory programs produced after the (2011) Swedish school reform are studied. The purpose is to examine how fictions are used in six different new textbooks, how students are expected to work with fictions and how knowledge about fictions is designed and organised. The analyses use Basil Bernstein's theories relating to horisontal and vertical forms of knowledge. The study shows that fictions such as literature, drama, film and other media, in the selected textbooks, are few and receive little space, where summaries and short extracts are common. The study also shows that students attending vocational programs have access to a different knowledge of fictions than those attending pre-university programs, despite knowledge objectives being the same in Svenska 1. In textbooks for vocational programs, common sense knowledge is focused, where the students are expected to compare the fictions with their own life and situation. Knowledge about style, form and historical context are marginalised in these textbooks. Knowledge about fictions in teaching aids for college preparatory programs, on the other hand, is organised in a vertical discourse, where style, form and historical context are in focus and the students are expected to work with fictions in a critical and analytical way. This is remarkable, since the learning objectives are the same. This means that central values of equal education are eliminated after the reform, and the knowledge gap between different groups of students likely is to increase.

*Keywords: Swedish as a school subject, fictions, textbooks, vocational and preparatory programs, horisontal and vertical discourse*

## CAROLINE GRAESKE

*Universitetslektor i litteraturvetenskap  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande  
Luleå tekniska universitet  
Tel: 0920-49 10 05  
E-post: caroline.graeske@ltu.se*

## INLEDNING

Hösten 2011 började de första eleverna i en reformerad gymnasieskola. En betydande förändring i den nya gymnasieskolan är att skillnaderna mellan yrkesförberedande och högskoleförberedande program blir tydligare (SOU, 2012). Dessa skillnader får konsekvenser också för svenskämnet särskilt på yrkesförberedande program, då två kurser i svenska, Svenska A och B om 100 poäng vardera, nu ersätts av en kurs i svenska om 100 poäng, Svenska 1. Detta är en ny riktning i svensk utbildningspolitik som innebär att kunskapsglappet mellan olika elevgrupper riskerar att öka (Nylund & Rosvall, 2011). Detta kan te sig paradoxalt i en tid då ständigt nya rapporter presenteras om att ungas läsförmåga försämras (SOU, 2012). Det är därför angeläget att undersöka effekterna av gymnasireformen 2011 närmare, särskilt konsekvenserna för de yrkesförberedande programmen.

I denna artikel studeras några av reformens effekter i gymnasieskolans svenskämne. Tanken är att undersöka hur nya läroböcker i svenska, producerade efter och inför reformen, är utformade och hur dessa läroböcker arbetar med läsning och fiktionsförståelse för yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Syftet är att undersöka vilken funktion fiktioner som skönlitteratur, film, teater och andra medier får i läromedel och centrala forskningsfrågor är: Hur stor andel av läroböckerna utgörs av fiktioner? Hur motiveras fiktionerna och hur utformas arbetsuppgifterna till dem? Vilka läsarter efterfrågas? Finns det skillnader i läroböcker för yrkesförberedande och högskoleförberedande program och hur ser de i så fall ut?

I studien har jag genomgående valt att använda begreppet *fiktio*n och med det avses här "fiktionstexter" (jfr. Olin-Scheller, 2008, s. 9) som skönlitteratur, film, teater och "andra medier" (jfr. Gy11, 2011, s. 162).

## LÄROPLANEN I SVENSKA, GY11

I den nya gymnasieskolan finns nio gymnasiegemensamma ämnen och svenska är ett av dem. De yrkesförberedande programmen ska innehålla 100 poäng svenska, Svenska 1, och de högskoleförberedande programmens ska innehålla 300 poäng, Svenska 1, 2 och 3.

I den nya läroplanen för svenska för gymnasiet betonas redan inledningsvis att: "Kärnan i svenska är språk och litteratur" och undervisningen 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 vidare ges möjlighet att i skönlitteraturen se det "särskiljande" och det "allmänmänskliga i tid och rum", eleverna ska ta del av skönlitteratur, film, andra texter och "medier", vilka ska fungera som en "källa" till självinsikt och förståelse av "andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar". Undervisningen ska också utmana elever till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv (Gy11, 2011, s. 160). Svenska 1 som är obligatorisk för samtliga program ska bland annat behandla:

- 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
- Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation /.../ (Gy11, 2011, s. 162).

Även i Svenska 2 betonas "svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk", men här ska också dansk och norsk skönlitteratur tas upp, "delvis på originalspråk", liksom "relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling". Enligt ämnesplanen för Svenska 2 ska också "hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen" behandlas (Gy11, 2011, s. 169).

I Svenska 3 skrivs en progression tydligt in i ämnesplanen då det här explicit talas om "litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg". Kursen ska enligt ämnesplanen behandla "litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp" och för att bli godkänd på kursen krävs för det lägsta betyget E att eleven kan göra en "fördjupad, textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap". I analysen använder eleven "med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg" och ger stöd för sin tolkning genom belägg från texterna (Gy11, 2011, s. 177).

De nya läro- och ämnesplanerna är således mer differentierade än de tidigare så till vida att svenskundervisningen halveras i de yrkesförberedande programmen. Progressionen mellan de olika svenskakurserna är tydlig. Om fiktionerna får ett begränsat utrymme i den första kursen, får de desto mer i svenska 2 och 3 (Lundström, Manderstedt & Palo, 2011). Kännetecknande för den nya läroplanen är också att skönlitteraturen tenderar att få ett annat mer mätbart värde (Lundström, 2011).

Vidare är det "vidgade textbegreppet" (jfr. Lpf94) borttaget och istället infogas begreppet "andra medier", utan att det närmare förklaras. I de nya ämnesplanerna betonas starkt kunskaper om litterära motiv, stildrag och litteraturhistoriska sammanhang medan perspektiv som rör "grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden" (jfr. Lpf94) och det "mångkulturella" har tonats ned. I likhet med de gamla kursplanerna finns emellertid ett visst tolkningsutrymme i de nya ämnesplanerna. För vilka fiktioner utmanar till "nya tankesätt" och vilka öppnar "nya perspektiv"? Vilka motiv är "centrala" och vilken typ av fiktioner ska sättas i relation till "egna erfarenheter" och "intressen" (jfr. Gy11, 2011, s. 160). Vilka fiktioner lyfts fram och hur ska de läsas?

Som vi ser är det flera olika "läsarter" som efterfrågas i styrdokumentet (jfr. Mehrstam, 2009; Tengberg, 2011). Här finns en historisk läsart där fiktionen ska relateras till en historisk kontext, "skönlitteratur från olika tider och kulturer", en personlig, subjektiv läsart som sammankopplar fiktionen med elevens eget, vardagliga liv, "en källa till självinsikt", en betydelseorienterad läsart som handlar om centrala motiv, samt en teknisk-analytisk läsart där litterära begrepp efterfrågas, "berättar-

teknik och vanliga stildrag" (jfr. Gy11, 2011, s. 162). Men hur svarar då läroböckerna på dessa läsarter? Vilken funktion får fiktionerna i läromedlen?

När läroplaner förändras är det ingen djärv gissning att läroboken fyller en viktig funktion då den ger tydliga besked om ämnets konception och kunskaperna om läromedelsgenren blir därför desto viktigare (Englund, 2006; Ammert, 2011).

## TIDIGARE FORSKNING

De senaste åren har skönlitteraturens värde diskuterats och analyserats av forskarvärlden såväl nationellt som internationellt. Boktitlar som *Varför läsa litteratur?* (Persson, 2007) *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun, 2009) och *Uses of Literature* (Felski, 2008) illustrerar behovet av att legitimera fiktionslitteraturen som kunskapskälla. Flera forskare har velat visa på skönlitteraturens unika värden. Värden som innebär att fiktioner ger tillträde till nya, fiktiva världar, att de ger perspektiv på tillvaron och att de främjar läs- och skrivutveckling och byggandet av identitet (t.ex. Bruner, 2002; Rosenblatt, 2002; Langer, 2005; Nussbaum, 2010; Palm, 2009; Persson, 2012).

I Sverige har skolans svenskämne de senaste decennierna betraktats som ett "demokratiämne" där litteraturläsning har uppfattas som ett "integrationspolitiskt smörjmedel" (Persson, 2007, s. 11), som hjälper eleverna att växa som demokratiska medborgare (Persson, 2007; Molloy, 2002; Hultin, 2003; Liberg, 2003).

Forskning visar emellertid att läs- och fiktionsförståelsen minskar bland elever i Sverige. Hösten 2012 lade litteraturutredningen *Läsandets kultur* fram sitt slutbetänkande om litteraturens roll i skolan och samhället (SOU, 2012). Utredningen visar att litteraturläsningen i samtliga skolformer behöver främjas och förbättras och en rad åtgärder, för att öka läs- och fiktionsförståelse hos barn och unga, presenteras där. Framförallt diskuteras kompetensutvecklande åtgärder, bland annat "metodutvecklingsinsatser" för barn och ungas läs- och skrivstrategier (SOU, 2012, s. 69).

Paradoxalt nog i detta sammanhang är emellertid att litteraturläsningen i grund- och gymnasieskolans nya styrdokument får mindre utrymme än tidigare (Palo & Manderstedt, 2010; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011). Det är därför angeläget att undersöka vilken funktion fiktionerna får i gymnasieskolans läromedel efter reformen.

Forskningen om läromedel i Sverige är idag eftersatt och det återstår fortfarande mycket att göra inom området (Ammert, 2011; Carlsson & von Brömsen, 2011; Englund, 2006). Det finns ett antal grundliga studier som på olika sätt anlägger ett skol- och ämneshistoriskt perspektiv på litteraturundervisning och läroböcker för gymnasiet (se Thavenius, 1991, 1995; Martinsson, 1989; Danielsson, 1988; Brink, 1992; Englund, 1997; Bergman, 2007). Bilden av nyare läromedel i svenska är emellertid mycket begränsad. På senare tid har främst den uppgiftskultur som präglar dagens läromedel stått i fokus för studier (Ullström, 2009; Dahl, 2010; Lilja Waltå,

2011) eller så har lärarnas val och användning av läromedel undersökts (Molloy, 2002; Englund, 2006; Lundström, 2007; Knutas, 2008).

Under det senaste decenniet har det även publicerats studier som visar på brister i läromedel gällande genusperspektiv och skolans värdegrund (Eilard, 2008; Graeske, 2008, 2010, 2013; SOU, 2010), men ingen studie har behandlat nya läromedlen för Gy11.

## METODOLOGISKA OCH TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN

Läromedel är inte ett entydigt begrepp och kan innefatta många olika typer av material (jfr. Englund, 2006). De läromedel som ingår i denna studie är emellertid sex läroböcker för svenskundervisningen på gymnasiet: *Svenska för livet. Basbok för Svenska 1* (2011) av Ulla Björk och Kerstin Eriksson, Respons. *Svenska för gymnasiet* (2011) av Pär Larsson och Anna Åhlgren, *Insikter i svenska* (2011) av Fredrik Harstad och Iben Tanggaard (2011), *Svenska timmar. Litteraturen* (2012) av Svante Skoglund, *Svenska rum 1* (2012) av Leif Eriksson, Helena Heijdenberg och Christer Lundfall samt *Fixa genren* (2011) av Pär Sahlin och Helga Stensson. De tre förstnämnda är avsedda för yrkesförberedande program och de tre senare för högskoleförberedande program. Dessa läromedel har valts ut eftersom de var de första som kom ut på marknaden efter reformen och nyproducerades för Gy11 vid tre av Sveriges ledande läromedelsförlag, nämligen: Liber, Natur och kultur och Gleerups. Ett viktigt kriterium för urvalet har också varit att det ska behandla det som jag här valt att kalla för fiktioner, det vill säga "fiktionsföreläsningar" i olika genrer som skönlitteratur, film, teater och andra medier (jfr. Olin-Scheller, 2008, s. 9).

En utgångspunkt för studien är ett litteratursociologiskt förhållningssätt där den brittiske utbildningssociologen Basil Bernsteins teorier om kunskap, makt och kontroll står i fokus. Bernstein är användbar eftersom hans teorier visar hur olika kunskapsdiskurser kan kopplas till ett klass- och maktperspektiv (Moss, 2002; Norlund, 2009). Enligt Bernstein finns det olika typer av kunskaper, vilka han delar in i en vertikal och horisontell diskurs (Bernstein 1990, 2000). Den vertikala diskursen kännetecknas av specialisering, generalisering, abstraktion och distansering, "explicit and systematically principled structure, hierarchically organised as in the sciences" (Bernstein, 2000, s. 157). Att läsa kritiskt där man värderar, sorterar och analyserar det lästa har således drag av en vertikal diskurs enligt Bernstein, medan den horisontella diskursen är mer vardaglig och informell då den betonar det välkända och bekanta, så kallad "'common sense' knowledge" (Bernstein, 2000, s. 157). En viktig utgångspunkt är också, att det främst är den vertikala diskursen som klart uttrycks i skolans kursplaner, så även i svenska där eleverna ska kunna verifiera, analysera, värdera och generalisera (jfr. Norlund, 2009, 2011) utveckla "nya tankesätt" och "nya perspektiv" (Gy11, 2011, s. 160).

Ytterligare begrepp som är centrala i Bernsteins teoretiska ramverk är kontroll, inramning, och klassifikation (Bernstein, 1990, 2000). Med klassifikation avses här relationer mellan kategorier och den makt som upprätthåller dem, till exempel mellan ämnen och olika former av kunskap och inlärning (Bernstein, 2000).

Klassifikationen kan vara både stark och svag och den kopplas ihop med begreppet inramning, "framing", som har att göra med hur kunskaperna organiseras av läraren och vilket utrymme eleverna har att påverka innehållet. I en svag inramning har eleverna mer utrymme att påverka innehållet och i en stark får eleverna färre möjligheter att påverka. Inramning handlar således om vem som kontrollerar vad i fråga om innehåll och hur det organiseras (Bernstein, 2000, s. 11ff).

I denna studie använder jag Bernsteins diskursbegrepp samt begreppen stark och svag inramning för att visa hur kunskaper i läroböcker är disponerade och organiserade. Analysen är både kvantitativ och kvalitativ. Kvantitativt har antalet fiktioner räknats liksom det utrymme som fiktionerna och uppgifterna till dem ges i hel- och halvsidor. Detta för att se hur stor andel av läroboken som ägnas åt fiktionsförståelse och för att se om det finns skillnader mellan läromedel för yrkesförberedande och högskoleförberedande program och hur den i så fall ser ut.

Kvalitativt har sedan en innehållsanalys gjorts där fiktionernas funktion undersökts genom analys av arbetsuppgifterna till de valda fiktionerna. Fokus ligger här på vilken läsart som efterfrågas och hur uppgiften är inramad. De läsarter som jag har utgått från i analysen grundar sig på Michael Tengbergs olika kategorier av läsarter vid litteratursamtal i skolan (Tengberg, 2011) och Christian Mehrstams kategorier av läsarter som uttrycks i skolans styrdokument för litteraturundervisningen 1971–2000 (Mehrstam, 2009). De olika kategorierna som jag här utgått från är totalt sex stycken nämligen: 1. handlingsorienterade läsarter som fokuserar fiktionens handlingsförlopp, 2. betydelseorienterade läsarter som fokuserar fiktionens motiv och tematik, 3. subjektorienterade läsarter som aktualiserar elevernas "personliga erfarenheter eller upplevelser", sådant som får återverkan på det egna livet (Tengberg, 2010, s. 216), 4. teknisk-analytiska läsarter som fokuserar analys av berättarteknik, stil och form, 5. historiska läsarter som tar hänsyn till den historiska kontexten och relaterar fiktionen och tolkningen av den till ett historiskt perspektiv samt slutligen (jfr. Mehrstam, 2009) 6. metakognitiva läsarter där läsaren blir medveten om hur han eller hon läser och analyserar (jfr Tengberg, 2011, s. 227).

Resultatet av innehållsanalysen har därefter analyserats utifrån Bernsteins teorier om vertikal och horisontell kunskapsdiskurs. Hur inramas och organiseras kunskaperna i de valda läromedlen? Är de specialiserade och organiserade i en vertikal diskurs eller är de informella och organiserade i en horisontell diskurs? Vad visar studien?

## KORTA UTDRAG

Studien visar att fiktioner överlag tas upp i mycket liten utsträckning i de valda läromedlen för de yrkesförberedande programmen. Fokus ligger här istället på argumentation, textproduktion och skrivprocesser. I *Respons* ägnas två separata kapitel åt skönlitteratur och film, 40 sidor av totalt 165, alltså 24 procent. I *Insikter i svenska* är förhållandet 66 sidor av totalt 233, vilket blir 28 procent. I *Svenska för livet* däremot behandlas inte fiktioner i särskilda kapitel. Där finns istället

fiktionerna insprängda som illustrationer till övergripande teman som boken tar upp, nämligen skolgång, livskunskap, kommunikation och arbetsliv (Björk & Eskilsson, 2011).

I läroböckerna för de högskoleförberedande programmen får fiktionerna större utrymme. I *Svenska rum 1* tas fiktioner upp i fyra av åtta kapitel, 143 sidor av totalt 244 sidor, 58 procent. I *Fixa genren* ägnas fem kapitel av elva åt fiktioner, 82 sidor av totalt 228 sidor, alltså 36 procent och i *Svenska timmar. Litteraturen* ägnas samtliga kapitel åt fiktioner och litteraturhistorieskrivning, totalt 343 sidor. De fiktioner som tas upp utgörs nästan uteslutande av skönlitteratur, men även film och dramatik förekommer. I en av läroböckerna tas blogg-genren upp (Sahlin & Stensson, 2011), men i övrigt förekommer inte andra medier såsom tv- och datorspel. Genomgående är det korta utdrag och sammanfattningar av olika skönlitterära texter som presenteras och fiktionerna behandlas sällan i sin helhet (Harstad & Tanggard, 2011; Larsson & Åhlgren, 2011; Skoglund, 2012; Eriksson m.fl., 2012).

I *Insikter i svenska* exempelvis tas tretton "berömda berättelser" upp. Dessa berättelser utgörs alla av korta sammandrag, på cirka en halv sida, och de är alla hämtade ur den västerländska litteraturhistorien. Här finns således sammanfattningar av: *Odysséen*, *Den gudomliga komedin*, *Romeo och Julia*, *Don Quijote*, *Robinson Kruse*, *Gullivers resor*, *Frankenstein*, *Oliver Twist*, *Svindlade höjder*, *Brott och straff*, *Ett dockhem*, *Gösta Berlings saga* och *På spaning efter den tid som flytt*, allt på totalt tio sidor (Harstad & Tanggard, 2011, s. 148-158). Särskilt dominerar korta utdrag och sammanfattningar av fiktioner i läromedlen för de yrkesförberedande programmen, något som kan vara problematiskt då fragmentariserade yttranden och utsagor kan försvåra förståelsen och tolkningen av fiktionstexter (Öhman, 2013).

Nämnas i sammanhanget kan också, att samtida, svenska och västerländska fiktioner dominerar innehållet i läromedlen och att representationen mellan manliga och kvinnliga författare är ojämn där mäns fiktioner genomgående är bättre representerade än kvinnors. I *Svenska rum 1* exempelvis, tas totalt 22 fiktionstexter upp, 18 skrivna av män och endast fyra av kvinnor (Eriksson m.fl., 2012). Inte heller tas några fiktionstexter av våra nationella minoriteter upp. Detta är således ett mönster som följer litteraturhistorieskrivningens mekanismer, men som rimmar illa med skolans värdegrundsperspektiv (jfr. Graeske, 2010, 2013).

Några utförliga motiveringar av urvalet förekommer inte i de valda läroböckerna. I några av förorden påtalas att fiktionerna ska vara mottagaranpassade, roliga och intressanta, att innehållet ska skapa inlevelse samtidigt som det ska ha en verklighetsförankring. Dessutom ska arbetsuppgifterna främja läslusten (Björk & Eskilsson, 2011a; Harstad & Tanggard, 2011; Larsson & Åhlgren, 2011; Skoglund, 2012; Eriksson m.fl., 2012). Mer än så motiveras inte urvalet. I ett av läromedlen, *Svenska insikter*, inleds varje kapitel med en redogörelse för målen i ämnesplanen för Svenska 1 (Harstad & Tanggaard, 2011), trots detta saknas en didaktisk planering och en diskussion kring hur arbetet att nå dessa mål ska se ut.

## OLIKA KUNSKAPSDISKURSER

Just när det gäller arbetsuppgifterna i läromedlen finns en tydlig differens mellan läroböcker för yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Överlag är uppgifterna och instruktionerna få och kortfattade i läromedlen för de yrkesförberedande programmen, medan de är fler och mer omfattande i läromedlen för de högskoleförberedande programmen. Tydligt är också att fiktionerna får andra funktioner i läromedel för yrkesförberedande program, än i läromedel för högskoleförberedande program, trots att målen i ämnesplanen för Svenska 1 inte skiljer sig åt.

Arbetsuppgifterna i läromedlen för de yrkesförberedande programmen är vanligen baserade på läsarter som är handlingsorienterade och subjektorienterade där eleverna i flera uppgifter får i uppdrag att reda ut handlingen, vad som sker, och jämföra fiktionen med personliga erfarenheter i vardagliga situationer.

*Svenska för livet*, *Respons* och *Insikter i svenska* är alla läromedel som betonar det vardagliga och igenkännande i fiktionerna och i uppgifterna ska eleverna göra kopplingar från texten till den egna situationen. I *Svenska för livet* exempelvis används Johanna Lindbäcks *Tänk om det där är jag* som en utgångspunkt för diskussion om hur det är att börja gymnasiet och Mikael Niemis novell "Duell i sal 17" fungerar som en tydlig så kallad "stimulanstext" (Ullström, 2009, s. 135) som ska främja elevernas funderingar över sitt eget "ansvar" i skolan. Uppgiften lyder:

Läsa eller lyssna på Mikael Niemis Duell i sal 17. Uppgifter att diskutera:

1. Är berättelsen trovärdig?
2. Skulle du vilja gå i denna klass?
3. Vilket ansvar har vuxna i skolan?
4. Vilket ansvar har eleverna? (Björk & Eskilsson, 2011, s. 20)

Frågorna till denna uppgift är öppna och de återkopplar inte explicit till fiktionen, utan här efterfrågas en subjektorienterad läsart där elevernas egna erfarenheter och värderingar står i centrum. Samma sak gäller i uppgiften till Jonas Gardells novell "Brännboll och brandövningar". Den fungerar som en stimulanstext som ska få eleverna att skriva tre råd om hur man "gör livet lite lättare i skolan" (Ibid., s. 10). Dessa uppgifter anknyter till fiktionen så till vida att den utgår från den, men fiktionen fungerar endast som inspiration och eleverna förväntas istället att arbeta med frågor som rör deras egen verklighet i skolan, medan analys av stil, form och struktur utelämnas.

Också i *Respons* anknyter uppgifterna till elevernas egna liv, erfarenheter och värderingar. I flera av uppgifterna, som relaterar till mycket korta textutdrag, ska eleverna bland annat fundera över den homosexuella karaktären Katjas "egenskaper" i Louise av Boije af Gennäs roman *Stjärnor utan svindel* (Larsson & Åhlgren, 2011, s. 95). Här efterfrågas alltså inte något om berättelsens tematik, form eller struktur, inte heller görs någon historisk koppling, utan här står beskrivningen av karaktären i fokus, en deskriptiv handlingsorienterad läsart. När eleverna sedan avslutningsvis ska beskriva en egen vän som de "tycker om" blir läsarten subjektorienterad (Ibid).



Ytterligare ett exempel som visar att innehållet i uppgifterna anknyter till subjektorienterade läsarter, är en uppgift i *Insikter i svenska* där eleverna i samband med att de tar del av berättelsen om "Robinson Kruse", ska fundera över vad de skulle göra om de själva hamnade på en öde ö: "Vad skulle du själv göra om du hamnade på en öde ö. Förklara gärna varför." (Harstad & Tanggard, 2011, s. 152).

Således fokuseras en så kallad "Livskunskap" (Björk & Eskilsson, 2011, s. 34) i läromedlen för de yrkesförberedande programmen och fiktionernas fungerar här främst som källor till "självinsikt" (Gyll, 2011, s. 162). Här förekommer det även analysmoment av fiktioner, men dessa är få och de berör i huvudsak karaktärer och miljöer, sällan centrala motiv och berättarteknik, vilket gör att det är en handlingsorienterad läsart som efterfrågas.

Överlag är instruktionerna i arbetsuppgifterna också kortfattade där deskriptiva moment som handling och karaktärens egenskaper fokuseras. I uppslagsdelen i *Svenska för livet* finns instruktioner om hur man kan göra en novellanalys. De aspekter som tas upp här är:

1. Personer
2. Tid och plats
3. Handling
4. Språk och syfte
5. Om författaren (Björk & Eskilsson, 2011, s. 214).

Som synes är frågeställningarna svagt inramade (jfr. Bernstein, 2000). Här är instruktionen öppen och ganska vagt formulerad och eleverna får stor frihet att själva utforma analysen efter de fem punkterna. Här finns heller inga konkreta frågeställningar och här görs ingen tydlig distinktion mellan berättartekniska begrepp som handling och intrig. Inte heller tas begrepp som tematik och motiv upp. Instruktionerna framhåller istället en handlingsorienterad läsart av deskriptiv karaktär och eleverna får här ingen hjälp med explicita frågeställningar som hjälper dem att analysera novellen på ett djupare tekniskt-analytiskt plan.

Uppgifterna som tillhör fiktionerna i läromedlen för de yrkesförberedande programmen är således organiserade i en horisontell kunskapsdiskurs, som fokuserar det välkända och bekanta, den egna vardagen (jfr. Bernstein, 1990, 2000). Förståelsen av fiktioner i dessa läromedel tenderar därmed att bli elementär och stanna på ett ytplan. Ofta ska eleverna göra kopplingar till sina egna personliga erfarenheter och fiktionerna framstår som "språngbrädor" (Ullström, 2009, s. 133) in i det egna självmedvetandet där en "literary-transfer" kompetens dominerar (Thorell, 2002). Detta gör att läromedlen för de yrkesförberedande programmen ofta stannar vid en "naivt-realistisk" läsart (jfr. Ullström, 2009, s. 128) som kännetecknas av igenkänning, det bekanta och vardagliga, en vardaglig livskunskap, så kallad horisontell diskurs (Bernstein, 1990, 2000).

I läromedlen för de högskoleförberedande programmen däremot, gör sig oftare en vertikal diskurs gällande då många av arbetsuppgifterna eftersträvar en djupare läsart och analysmomenten är fler. Här sätts fiktionerna även in i ett historiskt

sammanhang och flera av frågorna handlar om genrer, tematik, berättarteknik och stildrag som ska verifieras. I *Svenska rum 1* exempelvis, ska vad som är tidsbundet och vad som är allmängiltigt i olika myter diskuteras liksom skillnader och likheter mellan myt och saga:

Syna texten:

En av de kända myterna är den om Perseus. Tänk på följande medan du läser referatet av myten om Perseus:

1. Vad är likheterna med sagan?
2. Vilka är skillnaderna?
3. Vad i myten är allmängiltigt? Vad är tidsbundet? (Eriksson m. fl., 2012, s. 20).

Här ska alltså eleverna sortera och verifiera viktiga kännetecken och de förväntas göra kopplingar till den historiska kontexten, en historisk läsart, och diskutera vad som är allmängiltigt och tidsbundet. I denna lärobok diskuteras även olika genrer och berättarteknik. Kännetecknande är också att fiktionerna, i större utsträckning, står i centrum och att eleverna ska utgå från fiktionen när de diskuterar, inte det egna livet. Nedan följer några exempel på frågeställningar för novellanalys i *Svenska rum 1*, avsedd för Svenska 1:

1. Vilken konflikt, vilket problem eller tema handlar berättelsen om?
2. När utspelas handlingen?
3. Berättas historien kronologiskt eller växlar perspektiven?
4. Vilken är berättelsens huvudperson och vilka är bipersoner? Hur beskrivs deras yttre och inre egenskaper. Ge exempel!
5. Får vi följa personernas tankar direkt eller framgår det indirekt hur de är, känner och tänker, genom vad de säger och genom hur de handlar i olika situationer?
6. Var finns berättelsens vändpunkt eller vändpunkter?
7. Innehåller berättelsen små och stora hot som skapar spänning och ökar lusten att läsa vidare?
8. Vilka berättargrepp finns i texten? In medias res? Gestaltning? Plantering? Dialog?
9. Finns det bildspråk och i så fall: är bilderna nya, originella och djärva eller vanliga och slitna? Exemplifiera! (Eriksson m.fl., 2011, s. 77).

Vid en jämförelse med instruktionen till novellanalysen i *Svenska för livet* är frågorna här mer utförliga, konkreta och starkt inramade (Bernstein, 2000). Analysfrågorna är fler och eleverna ska svara på saker som rör såväl handling, karaktärer och tematik, som form och struktur. I *Svenska rum 1* förväntas eleverna i arbetsuppgifterna sortera och verifiera och analysera både innehåll och struktur (Eriksson m.fl., 2011). Här efterfrågas både en betydelseorienterad läsart som fokuserar tematik och motiv och en teknisk-analytisk läsart som behandlar berättartekniska grepp. Kunskaperna organiseras därmed här i en vertikal diskurs där specialiserade litteraturvetenskapliga begrepp som "tema", "bildspråk", "konflikt", "vändpunkt" och "in medias res" används.

Även i *Fixa genren* förekommer utförliga frågor och i flera kapitel ska eleverna arbeta med olika genrens specifika kännetecken (Sahlin & Stensson, 2011). I kapitlet om noveller förväntas eleverna göra en novellanalys av Jonas Hassen Khemiris novell "Oändrat oändlig" och här efterfrågas specifika mönster och eleverna ska hitta "konflikten", "vändpunkter" och "undertext" i fiktionen (Sahlin & Stensson, 2011, s. 103). Denna lärobok inkluderar även ett kapitel som handlar om analyser och därmed förs eleverna även in i en metakognitiv läsart där de blir medvetna om hur de går till väga vid en analys (Sahlin & Stensson, 2011, s. 112-127). Redan i förordet förklaras också tydligt att analys och specifika kunskaper om struktur, stil och form är en förutsättning för att eleverna ska lyckas väl i sitt eget skrivande och lärande (Ibid).

Också i *Svenska timmar. Litteraturen* fokuseras betydelseorienterade, historiska och teknisk-analytiska läsarter (Skoglund, 2012). Redan i första kapitlet om Antiken hittar vi frågor som anknuter till dessa läsningar: "Vad innebär det att ett litterärt verk är episkt?", "Vilken är bakgrunden till det trojanska kriget enligt de antika berättelserna?", "Vad menas med att Iliaden börjar *in medias res*?", "Vad handlar den homeriska frågan om?" och "Vad tycker du om Horatius litteratursyn som han presenterar i *Ars poetica*?" (Skoglund, 2012, s. 49f).

I läromedlen för de högskoleförberedande programmen organiseras således kunskaper om fiktioner i en vertikal diskurs där specialisering, abstraktion och distansering är kännetecknande för de läsarter som efterfrågas. I dessa läromedel får fiktionerna en funktion som tydligt anknuter till historisk kontext, analys, specialiserade begrepp och abstrakt, kritiskt tänkande, läsarter som tydligt kan kopplas samman med styrdokumentens officiella skolkunskap (Bernstein, 1990, 2000).

## STORA KUNSKAPSKLYFTOR

Studien visar därmed en tydlig skiktning i svenskämnet och att läromedlen arbetar med målen på olika sätt i böcker för yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Detta är inget nytt (Bergman, 2007; Norlund, 2009, 2011; Lilja Waltå, 2011), men när kunskapsklyftorna ökar mellan de som läser en kurs svenska och de som läser tre är det angeläget att reflektera kring fenomenet närmare. Vad händer egentligen när läromedlen så tydligt genererar olika diskurser? Vad blir konsekvensen när fiktionerna får så olika funktioner och när de nya styrdokumentet i stort sett undviker att hantera spänningsförhållanden mellan yrkes- och högskoleförberedelse? Denna utveckling riskerar, menar jag, att bli ett hot mot skolans värdegrund i dubbel bemärkelse då elever som går yrkesförberedande program både får mindre tid för fiktionsförståelse i och med Gy11, endast 100 poäng, men också, via läromedlen, andra kunskaper, andra läsarter, som i värsta fall försvårar möjligheterna att nå kunskapsmålen för Svenska 1. Detta kan faktiskt jämföras med att vissa elever bara skulle lära sig några räknesätt, att addera och subtrahera, medan andra elever lär sig fler räknesätt, även multiplikation och division, trots att kunskapsmålen är de samma.

Fiktionernas marginaliserade ställning, de korta utdragen och sammanfattningarna, i läroböckerna riskerar också att försvåra fiktionsförståelsen och när vissa grupper är bättre representerade än andra hotas skolans värdegrundsperspektiv även i denna bemärkelse (Graeske, 2010).

Med Bernsteins teori kan skulle man kunna hävda att inramningen av ämnet överlag har blivit starkare efter reformen (Manderstedt & Palo, 2010), men att de alltmer segregerade ämnesplanerna inom svenskämnet, leder till att olika kunskapsdiskurser utvecklas inom Svenska 1 för elever som går yrkesförberedande och högskoleförberedande program (jfr. Bernstein, 2000).

Givetvis säger detta ingenting om vad som sedan händer i klassrummet och den faktiska lärandesituationen, men läroboken har fortfarande en stark ställning i klassrummen (Ammert, 2011; Englund, 2006) och läromedelsutvecklarna har därför ett stort ansvar att påverka utgivningsarbetet. Tillsammans med läromedelsförfattarna kan de förbättra förutsättningarna för ett mer jämlikt "utfall" (jfr. Bergström & Boréus, 1992) genom att vara noga med att alla kunskapsmål behandlas och att kunskaperna också organiseras i en vertikal diskurs som hjälper eleverna att utveckla ett kritiskt, analytiskt tänkande som utmanar till nya tankesätt och perspektiv (Bernstein, 2000; se även Nylund & Rosvall, 2011; Gy11, 2011).

## FIKTIONERNAS FUNKTIONER

Denna studie visar att fiktionerna är marginellt representerade, särskilt i läromedlen för yrkesförberedande program. I ett läromedel för yrkesförberedande program ägnas endast 24 procent av omfånget åt fiktioner, något som kanske kan ses som en effekt av att fiktionsläsningens utrymme i styrdokumentet minskat efter reformen (Lundström, 2011; Palo & Manderstedt, 2010). Främst är det skönlitteratur och film som finns representerade i läroböckerna, tv- och datorspel förekommer inte alls. Påfallande är också att urvalet inte motiveras och att didaktiska diskussioner saknas. Korta utdrag och sammanfattningar av fiktiva texter är frekvent förekommande, något som kan försvåra förståelsen och möjligheterna att tillgodogöra sig ett innehåll (Öhman, 2013).

Vidare visar studien att fiktionerna får olika funktioner då arbetsuppgifterna i läroböckerna för högskoleförberedande och yrkesförberedande program markant skiljer sig åt. I läroböckerna efterfrågas olika läsarter och kunskaper, trots samma kursplan. I läromedlen för yrkesförberedande program organiseras kunskaperna utifrån en horisontell diskurs (Bernstein, 1990, 2000), där livskunskap och elevernas personliga erfarenheter och omdöme står i fokus. I läromedlen för högskoleförberedande program däremot, är kunskaperna specialiserade och organiserade utifrån en vertikal diskurs (Bernstein, 1990, 2000), där eleverna tränas i analytiskt och kritiskt tänkande genom att använda litteraturvetenskapliga analysverktyg och begrepp. Uppgifterna här är utförliga och hårt styrda, medan de är mer öppna i läromedlen för yrkesförberedande program. Uppgifterna är således starkare inramade i läromedlen för högskoleförberedande program och pedagogiken är synlig, medan förhållandet är det omvända i läromedlen för yrkesförberedande program

(Bernstein, 1990, 2000). Detta kan tyckas motsägelsefullt då eleverna som går yrkesförberedande därmed får mindre vägledning i arbetet att lösa uppgifterna. En svag inramning kan även försvåra arbetet, då eleverna själva förväntas knäcka koden, alltså på egen hand ta reda på vilka kunskaper som belönas i en mindre synlig pedagogik (jfr. Norlund, 2009).

Studien indikerar därmed att kunskapsklyftorna riskerar att öka mellan olika elevgrupper, eftersom läromedlen för yrkes- och högskoleförberedande program ger tillträde till olika kunskapsdiskurser, trots att målen är de samma för Svenska 1. Att kunskaper om fiktioner organiseras i så differentierade diskurser är anmärkningsvärt med tanke på att alla elever enligt skolans värdegrund har rätt till likvärdig utbildning oavsett bakgrund (Orlenius, 2001; Hedlin, 2006). En fråga som kan ställas i detta sammanhang är därför om svenskämnet avkortat kan fortsätta att betraktas som *ett* "demokratiämne"? Måste vi kanske ha två olika ämnesplaner i framtiden?

Efter reformen får uppenbarligen elever vid yrkesförberedande program, som i större utsträckning rekryteras från studieovana miljöer (Nylund & Rosvall, 2011), mindre tid och kunskaper, men också andra kunskaper, vilket kan innebära att de givna kunskapsmålen blir svårare att nå och att kunskapsklyftorna i samhället ökar.

## REFERENSER

- Ammert, N. (2011) Om läroböcker och studiet av dem. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 25-42). Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Dr Avh. Malmö: Malmö högskola.
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control. Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Björk, U. & Eskilsson, K. (2011) *Svenska för livet: basbok för Svenska 1*. Stockholm: Liber.
- Brink, L. (1992) *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Dr Avh. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bruner, J. (2002) *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Carlsson, M. & von Brömssen, K. (2011) Kritisk läsning av pedagogiska texter: en introduktion. I M. Carlsson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (s. 15-46). Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, C. (2010) *Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*. Licentiatavh. Malmö: Malmö högskola.
- Danielsson, A. (1988) *Tre antologier: tre verkligheter: en undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Dr Avh. Lund: Lunds universitet.
- Eilard, A. (2008) *Modern, svensk, jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. Dr Avh. Malmö: Malmö högskola.
- Englund, B. (1997) *Skolans tal om litteratur: om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Dr Avh. Stockholm: Stockholms universitet.
- Englund, B. (2006) *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning*. Underlagsrapport till Läromedelsprojektet (Rapport nr 284). Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, L., Heijdenberg, H. & Lundfall, C. (2012) *Svenska rum 1*. Stockholm: Liber.
- Felski, R. (2008) *Uses of Literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Graeske, C. (2008) Genusforskningens avtryck i skolan: om genusmönster i läromedel för gymnasiet i ämnet svenska. I E. Heggstad (Red.), *En ny sits – Humaniora i förvandling: vänbok till Margaretha Fahlgren* (s. 281-289). Uppsala: Uppsala universitet.
- Graeske, C. (2010) Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 119–132.
- Graeske, C. (i tryck). Intryck, omtryck, avtryck – forskning och förändring: om genus och värdegrund i läromedel i svenska. I A. Williams, A. Öhrberg & E. Heggstad (Red.), *Fält i förvandling*. Möklinta: Gidlund.
- Gy11: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för Gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Harstad, F. & Tanggaard, I. (2011) *Insikter i svenska*. Malmö: Gleerups.
- Hedlin, M. (2006) *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hultin, E. (2003) Tema: Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning & Demokrati*, 12(2), 5-12.
- Karlsson, K.-G. (2011) Läroboken och makten – ett nära förhållande. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 43-61). Lund: Studentlitteratur.

- Knutas, E. (2008) *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Dr Avh. Umeå: Umeå universitet.
- Langer, J.A. (2005) *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Översättn. Anna Sörmark. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, P. & Åhlgren, A. (2011) *Respons: svenska för gymnasiet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liberg, C. (2003) Flerstämmighet, skolan och samhällsupdraget. *Utbildning & Demokrati*, 12(2), 13-29.
- Lilja Waltå, K. (2011) *Läroböcker i svenska? En studie av läromedel för yrkesförberedande program och dess modelläsare*. Licentiatavh. Malmö: Malmö högskola.
- Lpf 94: *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994*. Stockholm: Fritzes.
- Lundström, S. (2007) *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Dr Avh. Umeå: Umeå universitet.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011) Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2) 7-26.
- Lundström, S. (2011) Förnimmelser av fiktion. I: *Svenskämnet i förändring?* (s. 29-39). Stockholm: Natur och kultur.
- Lundström, S. (2011) Förnimmelser av fiktion. I M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna. Svenskläraryrkeförbundet 2011* (s. 29-39). Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet.
- Martinsson, B.-G. (1989) *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och selektion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Dr Avh. Linköping: Linköpings universitet.
- Mehrstam, C. (2009) *Textteori för läsforskare*. Dr Avh. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Molloy, G. (2002) *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Dr Avh. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Moss, G. (2002) Literacy and Pedagogy in Flux: constructing the object of study from a Bernstein perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 549-558.
- Norlund A. (2009) *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Dr Avh. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Norlund A. (2011) Om kritisk läsning på gymnasiet. I M. Carlsson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (s. 155-178). Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, M.C. (2010) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton. N. J.: Princeton University Press.
- Nylund, M. & Rosvall P.-Å. (2011) Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i den yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 16(2), s. 81-100.
- Olin-Scheller, C. (2008) *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden: finns den?* Hässelby: Runa.
- Palm, A. (2009) Egenart, egenskaper, egenvärden. Bidrag till en litterär värdeteori. I A. Mortensen (Red.). *Litteraturens värden* (s.281-309). Eslöv: Brutus Östlings.
- Palo, A. & Manderstedt, L. (2010) Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska. *Educare*, (1), 91-114.

- Persson, M. (2007) *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012) *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlin, P. & Stensson, H. (2011) *Fixa genren*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skaftun, A. (2009) *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagboksförlaget.
- Skoglund, S. (2012). *Svenska timmar: litteraturen*. Malmö: Gleerups.
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritze.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Slutbetänkande av litteraturutredningen. Stockholm: Fritze.
- Tengberg, M. (2011) *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Dr Avh. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Thavenius, J. (1991) *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Brutus Östlings.
- Thavenius, J. (1995) *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings.
- Thorson, S. (1988). Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I Skolböcker 3. *Den (o) möjliga läroboken*. Stockholm: Läromedelsöversynen.
- 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). Härnösand: Mitthögskolan.
- Ullström, S.-O. (2009) Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.) *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skolan och lärarutbildning* (s. 116-143). Stockholm: Liber.
- Öhman, A. (2013) *Fiktionens värld och läsningen*. Föredrag vid *Symposium för läsforskning*. Karlstad Universitet, 3-4 oktober 2013.