



Uppsats 15 hp
SSV70L (Svenska 91-120hp), Svenska IV, moment 3
Institutionen för humaniora och samhällskunskap
Vårterminen 2008

Kunskap eller färdighet

En studie om läromedels kunskapssyn

Handledare
Lennart Leopold

Författare
Marie Hansson
Ann-Sofie Turesson

Kunskap eller färdighet

En studie om läromedels kunskapssyn

Abstract

Syftet med undersökningen är att se vilka kunskapssyner två aktuella läromedel förmedlar. Uppsatsen utgår från en kvalitativ undersökning där två olika läromedel i svenska för grundskolans senare år granskats och jämförts. Undersökningen visar att båda läromedlen bygger på en funktionalistisk språksyn, där språk och innehåll i sin praktiska användning utgör en helhet. Läromedlen skildrar också en kunskapssyn som bygger på att kunskap ska byggas utifrån elevernas tankar och reflektioner i dialogiska samspel och i funktionella sammanhang. Elever måste utgå från sin egen erfarenhetsvärld för att kunna tillgodogöra sig kunskapen och båda läromedlen betonar vikten av processen i skrivarbetet. Det visar en kunskapssyn där kunskap inte är ett färdigt objekt elever tar till sig, utan att kunskap byggs upp i skapandet, processen. Utifrån tanken om svenskämnet som ett kunskapsobjekt eller ett färdighetsobjekt, har studien visat att det ena inte utesluter det andra i läromedlens upplägg, utan att det fungerar som en helhet. Läromedlen möter styrdokumentens riktlinjer för skolans uppdrag och har därmed en aktuell syn på kunskap. Båda läromedlens utformning och innehåll, som syftar till att ge både språket och litteraturen en central roll och en utgångspunkt i arbetet, möter läromedlens skrivna intentioner.

Ämnesord: Läromedel, kunskapssyn, svenskämnet, metoder

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och problemprecisering	5
1.3 Disposition	6
2. Forskningsbakgrund	7
2.1 Vår definition på kunskapssyn	7
2.2 En förändrad språk- och kunskapssyn	8
2.3 Språkutveckling	8
2.4 Styrdokument och kursplaner	9
2.4.1 Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet	9
2.4.2 Kursplaner för grundskolan i svenskämnet	10
2.5 Svenskämnets grundstruktur	11
2.6 Innehållets värde i läromedlen	11
2.7 Teoretiska utgångspunkter för lärande	12
2.8 Didaktiska utgångspunkter för lärande	14
2.8.1 Samtalets betydelse för lärande	14
2.8.2 Litteratur som ett medel för lärande.....	14
2.8.3 Skrivandets roll i undervisningen.....	16
2.8.4 Språkfärdighet	18
3. Empiri	20
3.1 Metodbeskrivning	20
3.2 Urval	20
3.3 Material	21
3.3.1 <i>Studio Svenska</i>	21
3.3.2 <i>Ess i svenska</i> – fjärde generationen.....	22
3.4 Genomförande och upplägg	23
3.4.1 Jämförelsepunkter	24

4. Resultat	25
5. Diskussion	28
5.1 Metoddiskussion	32
5.2 Konsekvenser för lärarrollen	33
6. Sammanfattning	34

Källförteckning

1. Inledning

Modern forskning anser att processen är den viktiga delen i elevens utveckling och att individen genom de rätta omständigheterna kan utvecklas optimalt. Den nuvarande regeringens krav på tidigare betygssättning, och tydligare definierbar mängd kunskap och färdighet som grund för den, kan möjligen uppfattas som att mätbara resultat är viktigare än processen. Då mycket undervisning utgår från läromedel anser vi det relevant att undersöka hur just läromedlens syn på kunskapande ser ut.

Per Olov Svedner (1999) diskuterar lärarnas användning av läromedel. Han menar att den indelning som finns mellan det kunskapsutvecklande och det färdighetsutvecklande ofta syns i svenskundervisningen, då många lärare väljer att arbeta separat med varje ämnesdel, och att denna indelning även syns i läromedlens dispositioner. Han diskuterar hur lärare ofta "förlitar sig på" läromedlen och dess upplägg utan att reflektera över de val som gjorts i dessa. Detta, menar han, kan ibland ha positiva effekter eftersom erfarna lärare ofta ligger bakom dessa läromedel, men det kan också göra att läraren fastnar i gamla mönster, tar över gamla traditioner och inte utvecklas. Därför kan vi utifrån Svedners påståenden se vikten av att verkligen titta på vilken kunskapssyn läromedlen förmedlar.

1.1 Bakgrund

Enligt kursplanerna i svenska skall språket och litteraturen behandlas som en helhet. Där betonas även det sociala samspelets betydelse för språkutveckling. Detta stöder den forskning om en förändrad språksyn, från en formaliserad till en funktionaliserad, som Lars-Göran Malmgren (1996) diskuterar. Per Olov Svedners (1999) diskussion kring uppdelningen av svenskämnet i ett kunskapsobjekt och ett färdighetsobjekt, väcker tankar om vad man lägger fokus på i läromedlen. Vi är därför intresserade av att se uppdelningen i läromedlen för att därigenom kunna utläsa deras kunskapssyn.

1.2 Syfte och problemprecisering

Vårt syfte med studien är att undersöka vilka kunskapssyner som läromedlen förmedlar och arbetar efter i svenska. Vi är intresserade av att se om det går att

utläsa någon teoretisk utgångspunkt ur läromedlen, och hur denna i så fall gestaltas. Det känns intressant och relevant inför vår framtida lärarroll.

Frågeställningar:

- Vilken kunskapssyn går att utläsa ur respektive läromedel?
- Finns likheter eller skillnader mellan de olika läromedlen och i så fall vilka?

1.3 Disposition

Först kommer forskning som är relevant för vårt syfte och våra frågeställningar att tas upp. I avsnittet metod redovisas den kvalitativa undersökningen och dess utgångspunkt. Därefter beskriver vi urvalet och läromedlen presenteras i avsnittet om material. Avsnittet genomförande och upplägg beskriver undersökningens gång och de jämförelsepunkter som fungerat som utgångspunkt för studien. I avsnittet resultat presenteras resultaten från jämförelsepunkterna gemensamt för de båda läromedlen. Diskussionen utgår från syftet och diskuterar frågeställningarna utifrån resultaten och forskningen som presenterats.

2. Forskningsbakgrund

I forskningsbakgrunden under rubriken Styrdokument och kursplaner från Lpo 94 presenteras de delar av dessa som kan anses relevanta för svenskämnet och den kunskapssyn som förmedlas. Under rubriken En förändrad språk- och kunskapssyn presenteras forskning kring detta och hur utvecklingen sett ut. Forskning kring Språkutveckling presenteras därefter. Avsnittet Svenskämnets grundstruktur avser visa hur ämnets uppdelning uppfattas av olika forskare och litteraturvetare och vilken betydelse denna uppdelning har i läromedlen. Därefter diskuteras Innehållets värde. I Teoretiska utgångspunkter för lärande presenteras teoretiska tankar kring lärande för att kunna få en samlad kunskapssyn. Didaktikens roll för lärande spelar en väsentlig och avgörande roll och presenteras därför utifrån delarna: samtalets betydelse för lärande, litteratur som ett medel för lärande, skrivandets roll i undervisningen och språkfärdighet. Forskningsbakgrunden baseras på den kunskapssyn som vi ställer oss bakom och som även dagens lärarutbildning förmedlar.

2.1 Vår definition på kunskapssyn

All undervisning handlar om elevers utveckling, både deras läs- och skrivutveckling såväl som deras personlighetsutveckling. Vår kunskapssyn utgår från hur denna utveckling kan bli så bra som möjligt. I begreppet kunskapssyn lägger vi in flera olika aspekter. Det handlar om hur man lär, i vilka sammanhang man lär och vilket innehåll undervisningen har. Lärande i funktionella sammanhang, där elever tränas genom att använda sig av språket i arbetet med ett innehåll för att utveckla sina språkfärdigheter, tror vi är det idealiska och gör dessutom undervisningen mera meningsfull för elever. Vi anser att genom att utgå från elevers kunskap och förförståelse ökar deras möjligheter till att lära då det som är intressant och befinner sig i närheten av ens egen kunskapsnivå blir lättare att ta till sig. Elever behöver både skriva ner sina egna tankar och reflektioner samt diskutera dessa med andra för att kunna utveckla sina egna tankar och sitt lärande. Dialogen spelar därför en stor roll i lärandet. Genom den sätter eleven ord på sina tankar men får även andras värderingar och tankar att reflektera och förhålla sig till. Läsning och skrivning är grunden för en stor del av inläringen och därför bör detta utgöra grunden även i undervisningen. Genom litteraturen kan elever få del av andras erfarenheter och upplevelser och kan möta andra stilar än de själva använder.

2.2 En förändrad språk- och kunskapssyn

Litteraturvetaren Lars-Göran Malmgren (1996) förklarar skillnaden mellan en formalisering och en funktionalisering av språkinläring i modersmålsundervisningen. Formaliseringen och funktionalisering "representerar två olika uppfattningar om hur modersmålet utvecklas och bör utvecklas inom en människa" (Malmgren, 1996:55). På sjuttioalet startade en debatt om ett splittrat svenskämne och forskningsprojekt och andra försök startades för att ändra den formaliserade undervisningen mot en mera funktionaliserad undervisning. Syftet med en formalisering är att eleven först blir medveten om formen och tränar denna för att till slut kunna använda sig av färdigheten i en tillämpad språksituation. Språkets form är alltså avskilt från dess innehåll. Funktionalisering däremot syftar till att genom användandet av språket i ett undersökande syfte utveckla de språkliga färdigheterna och få elever att uttrycka sig bättre. Språkets form och innehåll är inte avskilt utan innehållet och kommunikations-situationen är centralt i funktionaliseringen. Genom att språkfärdigheterna utvecklas i användandet av dem görs språket "till redskap för tänkande och begreppsbildning" (1996:62). Denna språksyn är relevant när vi ska se hur läromedlen är uppbyggda och vilken kunskapssyn de förmedlar.

Enligt Sandström Madsén (2007) genomgick forskning om elevers språk- och skrivutveckling en stor förändring på 1980- och 1990-talet. Den förändrade språksyn, som kommer ur en förändrad kunskapssyn, syns i skolans läro- och kursplaner. Sandström Madsén ger ett exempel på hur språksynen förändrats från den reviderade kursplanen för svenska från 1988: "språkutveckling sker via språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll" (2007:22) till Lpo 94:s syn på språket som "en väg till kunskap och att det är av grundläggande betydelse för lärandet" (2007:22). Utvecklingen har gått från en syn på språket som ett verktyg i arbetet med innehåll, till att kunskap istället skapas genom språket. Språket har fått en ändrad betydelse i lärandesammanhang och vi vill se om den senare språksynen kan skönjas i de läromedel vi undersöker.

2.3 Språkutveckling

För att diskutera vilken kunskapssyn som genomsyrar läromedlen behöver elevers språkutveckling undersökas närmare. Ulf Teleman (1989) har strukturerat upp hur

barns och ungdomars språkutveckling ser ut genom att betrakta den från tre olika synvinklar. De är den strukturella, den funktionella, vilken vi kommer att betona, och även den pedagogiska.

Ulf Teleman (1989) diskuterar språkutveckling ur ett funktionellt perspektiv. Han menar att genom att tillägna sig, inte bara det privata språket utan även det offentliga språket, utvecklar brukaren sin kommunikativa förmåga och vinner generell kunskap (1989:10f). För att få elever att tillgodogöra sig skrivningens finesser och läsningens innebörd måste skolan få eleverna att uppfatta sig som skribenter. Här kommer det pedagogiska perspektivet in som skolan kan ge genom att vara en språklig miljö med stor språklig aktivitet och genom att ge elever "kunskap om språk och språkbruk" (1989:12). Även Malmgren (1996) diskuterar språkutveckling ur ett funktionellt perspektiv men utifrån ett neurofysiologiskt perspektiv. Han menar att det är genom en innehållsstyrd språkanvändning i en kommunikationssituation som förbindelserna mellan olika hjärnceller aktiveras (1996:63). Dessa aspekter är viktiga för inläringen.

2.4 Styrdokument och kursplaner

I vår studie tittar vi på vilka riktlinjer styrdokument och kursplaner ger för att kunna bilda oss en uppfattning om hur läromedlens kunskapssyn stämmer överens med dessa.

2.4.1 Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)

Lpo 94 beskriver bland annat skolans uppdrag och elevernas kunskapsmål. Vi har utifrån läroplanen plockat ut delar som vi funnit relevanta för vår undersökning av läromedlens kunskapssyn.

I skolans uppdrag betonas vikten av: "Språk, lärande och identitetsutveckling [som] nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.". Man menar att det måste finnas en balans mellan och ett utrymme för de olika kunskapsformerna för att skapa ett lärande. Vidare betonas under rubriken skolans uppdrag, vikten av en diskussion kring kunskapsbegreppet där kunskap benämns som "fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet" (Skolverket).

I skolans uppdrag anges också att eleverna "skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem." (Skolverket).

Mål som elever ska uppnå efter genomgången grundskola: "behärska[r] det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift" samt "ha[r] en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska, nordiska och västerländska kulturarv" (Skolverket).

2.4.2 Kursplaner för grundskolan i svenskämnet

Svenskämnets kursplaner är uppdelade utifrån dess syfte och roll i utbildningen samt ämnets karaktär och uppbyggnad. Språk och litteratur behandlas i nämnda avsnitt men även separat. Vi har utifrån kursplanen plockat ut delar som vi funnit relevanta för vår undersökning av läromedlens kunskapssyn.

Ämnets syfte och roll i utbildningen är att "ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater". Ett av skolans viktiga uppdrag är också att bidra till elevernas språkutveckling eftersom det har en stor betydelse för deras framtida liv och utveckling.

Man betonar även språkets nyckelställning i ämnet. "Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar."

Ämnets karaktär och uppbyggnad innebär att språk och litteratur behandlas som en helhet. Genom arbetet med språk och litteratur ska elever kunna uttrycka vad de tänker och känner samt kunna reflektera över och tala om de gemensamma upplevelserna. "Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld."

"Språket [...] är av grundläggande betydelse för lärandet." Genom språket kan elever "erövra nya begrepp [...] lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera".

”Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra [---] i meningsfulla sammanhang. [---] Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket, förstår hur man använder det och tillägnar sig nya kunskaper om språket.”

”Skönlitteraturen [...] förmedlar erfarenheter och upplevelser.” Den ”hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten.” (Skolverket)

2.5 Svenskämnets grundstruktur

Svenskämnets grundstruktur kan enligt Per Olov Svedner (1999) ses som indelat i två delar: En del som är mer fokuserat på kunskapsobjektet och har ett handfast innehåll och en del som har ett mer färdighetsinriktat eller färdighetsutvecklande innehåll. Den kunskapsutvecklande delen har litteraturläsning och språkstudium som grund medan den färdighetsutvecklande delen innebär muntlig och skriftlig språkträning (1999:16ff). Svedners tankar kan man knyta till Per Fibæk Laursen (2005), professor i pedagogik, som med fokus på den kognitiva didaktiska teorin anser att kunskapen är till för att underlätta ”för eleverna att tillägna sig färdigheter” (2005:84). Han menar att kunskapen av t ex. språkregler underlättar färdigheten skrivning. Dock menar han att skolan av tradition på bekostnad av färdigheter har övervärderat betydelsen av kunskapen och det är här mycket av problematiken finns (2005:84). Problematiken som Fibæk Laursen ser det består i att eleverna får för lite färdighetsträning i förhållande till den kunskap som förmedlas.

2.6 Innehållets värde

Fibæk Laursen (2005) poängterar vikten av att innehållet måste vara användbart för eleverna, och enligt en förståelseinriktad didaktik är det en av de grundläggande principerna för didaktiken. Han menar att undervisningens aspekter består av innehållet, eleven och läraren. Eftersom det är runt innehållet undervisningen sker anser han att valet av innehåll därför är ”didaktikens mest grundläggande problemställning” (2005:22). För många elever har innehållet en helt annan betydelse än det har för läraren, påpekar författaren. Eleverna har svårt att använda sig av den nya kunskapen i vardagslivets praktik och fortsätter med samma förståelse som de hade innan undervisningen. Han menar, att en grundläggande princip är att eleverna måste få erfarenhet genom att använda sig av innehållet i praktiken i olika

sammanhang (Fibæk Laursen, 2005:119). Även den kritiska europeiska pedagogikforskningen som studerar undervisningen innehåll, påpekar enligt Fibæk Laursen att elever bör få använda innehållet själv i olika sammanhang för att få erfarenhet av det.

Innehållet måste utgå från elevernas egen erfarenhetsvärld för att de ska kunna tillgodogöra sig kunskapen (Fibæk Laursen, 2005:36f). Skolverket (2005) diskuterar i artikeln "Ett vidgat textbegrepp" vikten av att släppa in elevernas textvärldar i skolan och att ha en öppnare attityd till dem. Artikeln talar om ungdomars användande av chatrum och dataspel framför litteraturen och vilka konsekvenser det får. Även Sandström Madsén (2007) betonar vikten av att utgå från ungdomars privata skrivande (2007:7). Utifrån tanken om hur man tar tillvara på elevernas egen erfarenhetsvärld, känns det relevant att se på läromedlens innehåll.

2.7 Teoretiska utgångspunkter för lärande

Genom att presentera olika teoretiska utgångspunkter vill vi visa att det finns olika synsätt bakom lärande. För att kunna möta olika individer behöver läraren kunna använda sig av vedertagna teorier som utgår från olika synsätt på lärande. Lärarens uppgift är att möta alla elever utifrån deras förutsättningar och skapa en undervisning som möter dessa krav. Till hjälp har läraren olika läromedel och dessa bör också utgå från vedertagna teorier kring lärande. Utgångspunkten för de teorier vi valt ligger i att de alla har en gemensam syn på det sociala samspelets betydelse för lärandet. Det som skiljer dem något är att Michael Bahktin poängterar att individen endast existerar genom sitt förhållande till andra och att lärandet också sker utifrån dessa premisser, medan Lev Vygotskijs tankar riktar sig mer på den enskilda individen och människans nyfikenhet som ett drivande medel för inläringen. Genom att presentera olika teoretiska utgångspunkter vill vi visa att det finns olika tankar runt lärandet för att lärandet ska möta alla elever.

Lev Vygotskij har en dialektisk syn på utveckling. Han menar att "[...] man kan inte lära sig utan att utvecklas och man kan inte utvecklas utan att lära sig" (Dysthe 1996:54). En av de teorier som ofta lyfts fram i lärarutbildningen, och som vi anser vara relevant, är Vygotskijs teori om den nära utvecklingszonen, eller "Zone of

proximal development". Den nära utvecklingszonen kan beskrivas som avståndet mellan den nivå eleven befinner sig i, den faktiska utvecklingsnivån, och nivån på den utveckling som skulle kunna vara möjlig, den potentiella utvecklingsnivån (Lindqvist, 1999: 277). Det handlar om att utnyttja den utvecklingszon eleven befinner sig på, bygga på det han eller hon klarar av och hjälpa denne att komma vidare. Det är alltså "inte barnets tillkortakommande som skall vara utgångspunkten utan dess potential" (a.a: 278).

En av de tolkningsteorier som ligger bakom den närmaste utvecklingszonen är "scaffolding" (Lindqvist, 1999: 279). Det kan liknas vid en stödstruktur som betecknar den hjälp vuxna och kamrater ger en elev i den nära utvecklingszonen. En grundläggande del av detta stöd utgörs av dialoger som eleven för med andra. De vuxnas och kamraternas kunskaper blir på så sätt redskap för ett lärande.

Roger Säljö (2005) har ett sociokulturellt perspektiv på lärande där människan i samspel med sin omgivning utvecklar kunskap. Han stöder sig bland annat på Vygotskijs idé om mediering genom redskap som innebär att "människan samspelar med externa redskap när hon agerar och varseblir omvärlden" (2005:26). Han menar att alla mänskliga handlingar är socialt situerade och att kunskap blir till i en social interaktion. Han framhäver att själva undervisningen inte är den avgörande faktorn för lärandet utan att detta sker i första hand som en konsekvens av att eleven deltar i olika aktiviteter (2005:48). Enligt Säljö innebär att lära bland annat "att utveckla förmågan att föra alltmer komplicerade och kunskapsrika samtal med sig själv" och i samspel med andra (2005:42).

Olga Dysthes tankar om lärande bygger på en konstruktivistisk såväl som en interaktionistisk kunskapssyn och hon stödjer mycket av sina tankar på Michail Bathkins teorier om språk och samspel. Bathkins tankar var att människan endast existerar genom förhållandet till andra och att det är genom kommunikationen med andra som man upptäcker sig själv (Dysthe, 1996:63 f). Dysthe menar att man inte kan överta eller kopiera andras kunskap, utan den konstrueras på nytt av varje enskild individ, den skapas genom språket och den byggs upp i samspelet mellan individer (Dysthe, 1996:46). Inläringen blir en process där "eleven tar emot

information, tolkar den, kopplar ihop den med det han/hon vet sedan tidigare och reorganiserar de mentala strukturerna för att få en ny förståelse" (1996:48).

2.8 Didaktiska utgångspunkter för lärande

Eftersom vårt syfte är att undersöka vilken kunskapssyn läromedlen gestaltar är det relevant att titta på forskning inom de metodiska aspekterna av inläring. Här kan jämförelser göras mellan läromedlens uppgiftsutformning och forskningens resultat beträffande inläring. Här presenteras forskning kring samtalets betydelse för lärandet, litteratur som ett medel för lärande och skrivandets roll i undervisningen. Dessutom behandlas språkfärdigheten som en del i undervisningen.

2.8.1 Forskning kring samtalets betydelse för lärande

Säljö (2005) menar att samtalet genom alla tider varit och fortfarande är "den viktigaste arenan för lärande" (2005: 33). Även Dysthe (1996) betonar vikten av det verbala samspelet i undervisningen och lyfter fram aspekter av lärande som bygger på just dialogen. En av dem handlar om autentiska frågor, dvs. frågor som på förhand inte har ett givet svar. Det handlar i första hand inte om att läraren försöker kontrollera eleven, utan det är elevens tankar, tolkningar och reflektioner som är det viktiga (1996:58ff). Detta anser vi vara viktigt i fråga om utformningen av diskussionsuppgifter i läromedlen eftersom det ger eleverna möjlighet att själva "tänka och reflektera [och] inte bara minnas och reproducera" (Dysthe, 1996: 59).

2.8.2 Litteratur som ett medel för lärande

Svedner (1999) presenterar fyra olika förhållningssätt till litteratur som eleverna bör möta i litteraturundervisningen. Det första förhållningssättet går in på att handlingen är viktigast. Det andra fokuserar läsningen på stämningar, personer och känslor. Det tredje förhållningssättet har en mer reflekterande och analyserande funktion där läsaren måste ta ställning till textens innehåll och kvalitet. Det fjärde har "ambitionen att skapa en helhet av textens mångfald och [...] försöka se varje dels betydelse i denna skapade helhet" (1999: 39). Han menar att man inte kan utnyttja textens alla möjligheter förrän man har tillgång till dessa förhållningssätt (1999:40).

Fibæk Laursen (2005) tar upp ytterligare ett förhållningssätt gentemot litteraturen. Han menar att ett av svenskämnets uppdrag är att få elever att bli kritiska i sitt förhållningssätt (2005:14). Genom att lära eleverna att ha ett kritiskt förhållningssätt förbereder lärarna dem för framtiden. I samhället krävs ett sådant förhållningssätt av dess medborgare för att de ska kunna sortera all information som förekommer och endast tillgodogöra sig den relevanta.

Judith Langer (2005), som forskat om hur barn och ungdomar utvecklar sitt läsande och skrivande, och hur detta har en betydelse för lärandet, menar att man när man läser en skönlitterär text genomgår olika faser. Den första fasen är orienteringsfasen som innebär att läsaren befinner sig utanför texten, ger sig in i den, kommer underfund med handling, personer mm. Nästa fas är förförståelsefasen då läsaren rör sig inne i textvärlden. Han eller hon blir engagerad av texten och får kunskaper genom det som läses. Den tredje fasen är återkopplingsfasen då läsaren gör kopplingar till sina egna erfarenheter och genom detta ger texten en ny förståelse. Den sista fasen är överblicksfasen då läsaren går ut ur texten och identifierar sig med boken och sin egen verklighet (2005:31ff). Genom att utgå från tanken om olika faser menar Langer att man som lärare lättare kan lotsa sina elever till att "tänka klarare och effektivare kring sina uppfattningar" (2005:36) och genom det skapa en mening och utveckla förståelse. Langers grundläggande föreställning om ett föreställningsbyggande klassrum är att "litteratur provocerar tänkandet och att elever är kompetenta tänkande individer" (2005:77). Detta är en tanke som vi delar och anser den därför relevant i vår studie.

Svedner (1999) lyfter fram ett didaktiskt problem som vi anser relevant både i frågan om läromedlens utformning och ur lärandesynpunkt. Det problemet är hur eleverna stimuleras att gå i dialog med texten. Det vill säga om de instämmer eller invänder, om de jämför med egna erfarenheter eller med andra texter (Svedner, 1999:40f).

Svedner tar upp två olika sätt att arbeta med litteratur. Det första kallar han för en analyserande litteraturbehandling, vilket handlar om att utforma frågor och uppgifter som kan "stimulera elevernas förståelse och betydelseskapande" (s.56) och där boksamtal är en metod. Det andra är en gestaltande litteraturbehandling som handlar om att eleverna ska skapa nya texter utifrån grundtexter, t.ex. att skriva om

slutet på en text eller skriva en fortsättning på en text (1999:56ff). Enligt Svedner bygger den första kategorin på ett distansperspektiv medan det andra bygger mer på textnärhet. Vi anser att det är viktigt att eleverna får ta del av båda arbetssätten för att utvecklas.

2.8.3 Skrivandets roll i undervisningen

Lärandet står i centrum för utbildning av elever och därför är det högst relevant att ta del av forskning kring hur det kan göras på bästa sätt. Det är därför relevant även för vår studie att undersöka hur tankarna kring skrivuppgifter ser ut i läromedlen. Vi kan här se vilken kunskapssyn som ses inom skrivandet.

Skrivandet fungerar inte bara som en språkträning utan fyller även andra funktioner. Ingegärd Sandström Madsén beskriver skrivandets komplexitet som "samspelet mellan språk och tanke" (2007:46), vilket redan Vygotskij i sina teorier undersökte och utvecklade på 1930-talet. Hon med många andra forskare inom området menar att vi utvecklar tänkandet när vi skriver och inte tvärtom som talesättet säger: tänk först och tala sedan. Men en annan viktig del i tankeprocessen är att den sker i dialog med andra i sociala kontexter. För att nå optimala resultat behöver man därför både tala och skriva för att utveckla tänkandet och för att klargöra sina egna tankar för sig själv. I användandet av sina egna ord, i förklaringar till fenomen och texter tagna ur t ex. läroböcker, tvingas eleven att göra kunskapen och förståelsen till sin egen. Detta främjar inlärning och gör att eleven kan använda sig av kunskapen även i övriga livet och inte bara i skolsammanhang (Sandström Madsén 2007:46ff).

Det expressiva skrivandet, som uttrycker tankar och känslor och är undantaget från formkrav, är grunden till allt skrivande, enligt Britton, brittisk forskare av skrivande och skrivutveckling (Sandström Madsén, 2007:23). Den äkta kommunikations-situationen är en annan viktig faktor vid skrivande och talande. Ofta är läraren den tilltänka mottagaren av en skriftlig text, som ska bli bedömd och betygsatt. Eleven vågar då inte uttrycka osäkerhet eller erkänna att den inte förstår. Om eleven istället får möjlighet att skriva till någon som inte kan eller vet något om ämnet, eller får en möjlighet att använda sig av expressivt skrivande skapas en äkta kommunikationssituation.

Gunilla Molloy (1996) anser att elever, för att kunna tillgodogöra sin läsning, behöver ett språk för att kunna tala om sina läsupplevelser. Hon menar att elever har svårt att tala om sina läsupplevelser eftersom de saknar det språk som krävs. Genom att skriva och diskutera om sin läsning erövrar elever detta språk samtidigt som de formar sina tankar och erfarenheter. De får då en möjlighet att tillgodogöra sig upplevelser och förstå sig själv och omvärlden, vilket styrdokumentet poängterar (1996:9f). Undervisning som utgår från skönlitteraturen kan fungera både som "språkutvecklande och personlighetsutvecklande" (1996:10).

Vi delar Molloy's tankar och idéer om hur man i första hand på ett bra sätt gynnar elevers skrivutveckling men även reflektion över sitt eget lärande. Molloy tar upp flera sorters skrivande som hon anser bidrar till elevers skrivutveckling. Hon nämner loggboken som ett bra redskap både för att föra fram sina privata tankar och åsikter men även som ett redskap vid läsning och som en förberedelse inför diskussioner. I loggboken kan även elever forma sina kunskaper och på så sätt se sin egen läs- och skrivutveckling (1996:14).

Molloy påpekar även hur läs- och skrivutvecklingen påverkas av flera aspekter förutom de rent metodiska. Aspekter som hon pekar ut som viktiga att ta hänsyn till är könsaspekten och hur vissa elever har ett kulturellt kapital med sig hemifrån som gynnar eller inte gynnar läs- och skrivutvecklingen. Molloy betonar vikten av att försöka få alla elever att erhålla ett någorlunda jämställt kulturellt kapital i skolarbetet. Aspekterna som nämnts kan inte undersökas i vår studie, men känns ändå relevanta att ta i beaktande (1996:26ff).

Ett problem Molloy diskuterar är vilka synsätt och traditioner som finns inom skrivutvecklingen. Eleverna frågar ofta efter kvantitet vid skrivuppgifter. Denna syn på skrivning bygger på antagandet att en längre text automatiskt innebär högre betyg, samtidigt som uppfattningen att en text är färdig efter första utkastet. Den andra traditionen däremot innebär att det är i processen språket och skriften utvecklas och att den skrivna texten endast kan ses som ett första utkast (1996:31).

Molloy anser att skrivande av text och textbearbetning inte bör separeras från litteraturläsning eller annat berättande, utan istället följas åt och som ett resultat kan

även elevens skrivutveckling följas. Den processinriktade skrivningen blir på så sätt individualiserande (1996:36f). Hon betonar också hur undervisning om formalia bör utgå från respektive elevs utgångspunkt i skrivandet, för att ge resultat, istället för att alla ska göra en bestämd studieuppgift i lärobokens övningsbok (1996:34).

Precis som Molloy, anser vi att skrivprocessen bör leda till att elever ser sina texter som arbetsmaterial istället för färdiga texter som endast ska betyg sättas. För att nå dit innebär det att elever måste upptäcka att deras texter förbättras i skrivprocessen (1996:37).

Sandström Madsén diskuterar inom skrivprocessen den kanadensiska läsforskaren Frank Smiths tankar om hur innehållet måste komma i första hand för att inte formen ska hindra eleverna i deras tankeflöde vid skrivning. Denna metod underlättar för ovana skribenter och lockar fram ett flöde i tanken och skrivandet som leder till skrivglädje (Sandström Madsén, 2007:52f).

I arbetet med gensvarsgrupper finns både positiva och negativa aspekter att ta hänsyn till. För att lyckas med arbetet krävs att elever skolas in i systemet och får de rätta arbetsredskapen för att kunna utföra sina uppgifter på ett givande sätt. Gensvarsgrupperna innebär förutom att eleverna får se andras texter även ett stöd för de elever som upplever svårigheter. I grupparbetet skapas diskussioner om hur bra texter ska se ut och reflektioner kring texter. Här skapas den dialog som gynnar elevens utveckling. I takt med att språket utvecklas och skrivförmågan förbättras stärks även tilltron till den egna förmågan vilket kursplanen betonar (Molloy, 1996:45ff).

2.8.4 Språkfärdighet

Svedner (1999) menar att det stora problemet med grammatikundervisningen i skolan är att den till största del är inriktad på inläring och att användandet av kunskaperna kommer i andra hand. Han menar att man istället bör lägga tyngdpunkten på användningen eftersom det är genom den som de verkliga kunskaperna befästs (1999:80). Svedner anser att grammatikinläring bör integreras i läsningen av texter som en del av denna och inte som en separat företeelse. Han

betonar vikten av att använda "autentiska språk när man studerar språkliga företeelser" (s.80) och även vikten av att eleverna får arbeta kreativt med grammatik så att de själva får fundera över och upptäcka språket (1999:80ff). Detta är en tanke vi delar och därför anser vi den vara relevant för vår studie.

Svedner har en avståndstagande hållning till ifyllnads- och ersättningsövningar eftersom han ser det som "tom inläring" (1999:84) men han anser att det finns vissa tillfällen då de kan vara berättigade. Det handlar om svåridentifierbara definitioner av ordklasser som genom ifyllnads- och ersättningsövningar kan göra definitionerna lättare (1999:82). På frågan om hur man kan arbeta naturligt med grammatiken i undervisningen trycker han extra på att man måste använda ordklasstermerna som en naturlig del av språkstudierna och att eleverna måste få möjlighet att diskutera, laborera och experimentera med språket för att på så sätt bli mer språkmedvetna (1999:84 ff). Vi ser det därför som relevant att se om grammatik integreras i arbetet med läsning och skrivning i de läroböcker vi undersöker.

3. Empiri

I empirin beskrivs först metoden och urvalet av material, vilket följs av en presentation av materialet. Därefter beskrivs genomförande, upplägg och våra jämförelsepunkter presenteras.

3.1 Metodbeskrivning

Vi har använt oss av en kvalitativ metod i undersökningen. Syftet med att använda en sådan metod är att få en djupgående och detaljerad bild av ett relativt begränsat område (Denscombe, 2000:258). Undersökningen är gjord med en induktiv utgångspunkt där materialet har granskats förutsättningslöst utan några i förväg satta antaganden eller teorier men vi har efterhand funnit jämförelsepunkter som varit möjliga och relevanta att använda (Patel & Tebelius, 1987: 46). Den teoretiska bakgrunden är framtagen för att kunna kontrollera tolkningar och även reflektera tolkningar mot den (Patel & Tebelius, 1987: 48). Teorin är framtagen utifrån premisserna att den speglar den kunskapssyn som råder idag, med lärarutbildningens litteraturlistor som referenser. Det är en kunskapssyn som även vi delar. Målsättningen med studien är att försöka hitta mönster i materialet för att utifrån detta kunna utläsa en eventuell kunskapssyn (Patel & Davidson, 1994:101). Undersökningen är gjord på två olika läromedel. Beslutet att använda dessa är tagna utifrån premisserna att det var de förlagen som var vänliga nog att skänka oss exemplar av sina läromedel.

3.2 Urval

Vårt urval har skett på ett obundet slumpmässigt sätt inom aktuella läromedel i svenska för grundskolans senare del (Patel & Davidsson, 1994:91). Trots att vi medvetet har sökt aktuella läromedel för att få en så aktuell bild av kunskapssynen som möjligt, har slumpen styrt vilka förlag som är representerade. De förlag som är representerade i vår studie är de läromedelsförlag som var vänliga och skänkte oss exemplar av sina läromedel. De representerar också de största läromedelsförlagen som i nuläget finns på marknaden och därför har ekonomiska möjligheter till att bidra med gratisexemplar. I studien ingår *Studio Svenska* från Liber förlag och *Ess i svenska* från Natur och Kultur förlag. Vår ambition var att få jämförbara läromedel från samma årskurs och beträffande likartade läroböcker såsom textbok och

studiebok. Detta har dock inte varit möjligt fullt ut på grund av olika faktorer, som att läromedlen är uppbyggda utifrån olika strukturella synsätt och att ett förlag skickat en bok för årskurs sex i stället för årskurs åtta. Utifrån detta har vi ändå försökt jämföra materialet och försökt utläsa vilken kunskapssyn som ligger till grund för dem.

3.3 Material

Här presenteras läromedlens struktur och innehåll.

3.3.1 *Studio Svenska*

Studio Svenska (2003) är ett läromedel från Libers förlag och riktar sig till årskurs 6-9. Det läromedel vi studerat riktar sig till årskurs 6. För varje årskurs finns en grundbok, en studiebok och ett diagnostiskt häfte. Böckerna har ett lätt språk med ett du-tilltal som vänder sig direkt till eleven. Layouten i böckerna ger ett luftigt intryck med lagom mycket text och roliga bilder.

Grundboken har en enkel struktur där olika baskunskaper är presenterade i sju kapitel. I slutet av boken finns en uppslagsdel.

Varje grundbok innehåller kapitel för:

- Studieteknik
- Skrivarskola
- Tala
- Litteratur (Läroboken för årskurs 6 har underrubrikerna: Klassiker – böcker som många läser, Böcker för barn och ungdom och På fantasins vingar – fantasy)
- Språkträning (ej för åk.9)
- Språkhistoria
- Massmedier

Varje kapitel har dessutom underrubriker som tydligare preciserar de olika arbetsområdena. I början av kapitlen presenteras en kort översikt av vad eleven kan lära sig genom att arbeta med just det området. Faktarutor i olika färger ger en tydlig översikt över innehållet. I slutet av varje avsnitt ges förslag på uppgifter att arbeta vidare med. Läroboken har inget förord men förlaget har bifogat en folder som presenterar läromedlet och förlagets utgångspunkter i formandet av läromedlet.

Studieboken har samma struktur som grundboken där varje kapitel representerar en baskunskap. Det finns både uppgifter som går lite snabbare att lösa och de som tar lite längre tid i anspråk. Uppgifterna är av skiftande karaktär. Diagnosmaterialet kommer vi inte att ta upp i denna studie och därför presenteras det inte heller här.

3.3.2 Ess i svenska - fjärde generationen

Ess i svenska (2008) är ett läromedel från Natur och Kulturs förlag och riktar sig till årskurs 6-9. För varje årskurs finns en lärobok, studiebok, antologi och en essensbok som endast innehåller moment för att uppnå godkänt i ämnet. Gemensamt för de fyra årskurserna finns en grammatikbok.

Läroboken i vår studie är ämnad för årskurs åtta. Läroboken är uppdelad i tre delar; del ett:

- läsa
- tala
- skriva

del två: litteratur

- tre klassiker
- svensk 1700- och 1800-talsklassiker
- 1900-talets ungdomslitteratur
- teman om mod och rädsla, och kärlek och relationer

del tre: språkträning

- ordkunskap
- skrivregler
- rättstavning
- formlära
- satslära

Som en inledning till området språkträning finns ett kapitel som heter "Språk" och som innehåller språksociologi och språkhistoria.

Läroboken har ett förord som presenterar förlagets grundsyn. Den är rikt illustrerad med moderna bilder och teckningar förknippade till texterna. Den har ett enkelt språk

som vänder sig till läsaren. I samband med varje område finns en eller flera färgade rutor, som kallas "tala – skriva" och "arbeta vidare", med frågor eller uppgifter till texterna.

Studieboken har uppgifter som knyter an till de olika kapitlen i läroboken. Uppgifterna består av skrivuppgifter och till stor del av fylleriuppgifter.

3.4 Genomförande och upplägg

Vid insamling av primärmaterial till vår studie har vi besökt en läromedelsmessa. På denna har vi för de olika förlagen presenterat vår studie och bett om läromedelsexemplar för att kunna jämföra dessa med varandra. Vi har även varit i kontakt med varje förlag för att genom ett antal frågeställningar försöka få svar på deras tankar bakom läromedlens utformningar. Hela primärmaterialiet kommer inte att behandlas på grund av dess omfång, utan de bitar som vi anser intressanta för undersökningen kommer att lyftas fram. De bitar vi valt berör läromedlets innehåll - dels vilket innehållet är, dels hur innehållet är presenterat - läsning, främst inom skönlitteratur, och skrivande. Innehållet är behandlat för att kunna utläsa hur förhållandet mellan kunskaps- och färdighetsobjekt ser ut. Läsningen har valts eftersom läsning av skönlitterära texter enligt förlagen ska vara utgångspunkter för undervisningen. Skrivandet har vi valt för att forskningen visar dess stora betydelse för tankeutvecklingen och lärandet.

Det svåra i undersökningen har varit att veta vilka delar inom forskningen som varit relevanta för att kunna skildra en kunskapssyn som känns aktuell idag. Detta är något som växt fram under vår läsning av befintliga teorier och det material vi har undersökt. Vi var intresserade av att se vilken kunskapssyn som läromedlen förmedlade och då fick vi först ta ställning till vilken kunskapssyn vi själva har. Eftersom vi båda befinner oss i slutet av vår lärarutbildning är det omöjligt att påstå att vi inte påverkats i vissa riktningar utifrån den undervisning vi under fem år deltagit i. Mycket av det vi läst och diskuterat bygger på Vygotskijs och Bachtins teorier och det är en syn på kunskap och inläring som vi tagit till oss. Den kunskapssyn som lärarutbildningen förmedlar skall vi i vår tur förmedla till våra elever och därför är det svårt att bortse från detta i vår undersökning. Eftersom vi var intresserade av att se

vilken kunskapssyn läromedlen förmedlade kontaktade vi också förlagen för att få deras tankar bakom läromedlens utformning. Tyvärr har inget av förlagen svarat på vår förfrågan och därför har vi fått bortse från detta.

Vi har under undersökningens gång kontinuerligt skrivit ner reflektioner och minnesanteckningar för att hålla dem i färskt minne. För att kunna utläsa en kunskapssyn har vi utarbetat ett antal jämförelsepunkter. Vi har också under arbetets gång flera gånger omvärderat dessa jämförelsepunkter då nya infallsvinklar tillkommit. Infallsvinklarna har gällt vad i läromedlen vi ska studera. Från början tänkte vi endast undersöka hur läromedlen var uppbyggda kring skrivning och läsning, men vi har efterhand insett att det inte var tillräckligt. Detta har slutligen lett fram till de jämförelsepunkter som presenteras nedan.

3.4.1 Jämförelsepunkter

- Vilka, av förlagen, skrivna intentioner beträffande språk och litteratur finns hos respektive läromedel?
- Vilket innehåll har litteraturdelen i respektive läromedel?
- Hur ser uppgiftsformningen ut i respektive läromedel?
- Hur behandlas skrivning i respektive läromedel?
- Hur ser skrivuppgiftsformningen ut i respektive läromedel?
- Hur ser fördelningen ut beträffande färdighets- och kunskapsobjekt? Vilken roll spelar denna uppdelning?

4. Resultat

Resultatdelen utgår från jämförelsepunkternas frågor, (se 3.4.1). Både litteratur- och skrivavsnitten i respektive läromedel har ett likartat innehåll och vi har därför valt att presentera dem tillsammans. Såväl likheter som olikheter kommer att tas upp.

I foldern som presenterar läromedlet *Studio Svenska* finns beskrivet vilken utgångspunkt förlaget har i formandet av läromedlet. *Ess i svenska* har en motsvarande beskrivning i förordet till läroboken. Båda läromedlen har som utgångspunkt att möta kursplaner och läroplaners intentioner, där fokus ligger på språk och litteratur, vilket resultaten också visar.

Grundböckerna *Studio Svenska* och *Ess i Svenska* har stort fokus på litteraturen. Cirka en tredjedel i läroböckerna utgörs av litteraturdelen. Innehållet i litteraturdelen i båda läromedlen består av klassiker och såväl äldre som modern ungdomslitteratur. I *Ess i svenska* förekommer det också teman om såväl mod och rädsla som kärlek och relationer. *Studio Svenska* däremot är mer uppdelad i genrer och utifrån dem utgår man från olika teman som idrott, kärlek och vänskap och fantasi.

Både *Studio Svenska* och *Ess i Svenska* betonar skönlitteraturens roll som språk- och kulturutvecklare. Det finns inget förord i *Studio Svenska* men den av Liber Förlag bifogade foldern som presenterar läromedlet anger att "litteraturen är en viktig del av elevernas språkliga och kulturella utveckling" och att *Studio Svenska* därför lägger stort fokus på just litteraturen. I förordet till *Ess i svenska* presenteras förlagets grundsyn till svenskämnet där: "Språket och litteraturen ger svenskämnet dess profil. [...] Skönlitterära texter ska stå i centrum för undervisningen. [...] Elevernas läsning är utgångspunkten för arbetet med språket." (Lyberg Mogensen 2008:3).

Uppgifterna i *Studio Svenska* består till största delen av reflekterande frågor. Dessa används både i diskussionsuppgifter och självständiga uppgifter. Det kan till exempel vara frågor som efterfrågar elevernas erfarenheter "Vilka författare i avsnittet kände du redan till?" (s.102) och beskrivande uppgifter som "Gör en lista över sådant som är speciellt för fantasyböcker" (s.116).

Uppgifterna som finns i studieboken är av väldigt skiftande slag. Här finns uppgifter som utgår från elevernas tankar och mycket av uppgifterna handlar om att bygga vidare på olika texter. Ett exempel på detta är när eleverna efter att ha läst Tove Janssons *Berättelsen om det osynliga barnet* ska skriva ett brev till tanten som tog hand om Ninni och förklara vad hon gjorde för fel med Ninni (s.65).

Varje textdel har ett antal olika typer av uppgifter och man kan därför välja hur och vad man ska arbeta med varje text. Det finns rena läsförståelseuppgifter men man uppmanar återkommande att eleverna ska skriva med egna ord. Till exempel "Vad är det som händer i texten? Skriv med egna ord." (s.79).

En hel del uppgifter handlar om informationssökning. Man uppmanar eleverna att ta reda på mer om till exempel en författare (s.65) eller nobelpriset i litteratur (s.60). I vissa av uppgifterna finns ren språkträning där man utifrån en text arbetar med t.ex. en viss ordklass. Exempel på detta är när man utifrån en text från *Sagan om ringen* får uppgiften att med så många adjektiv som möjligt ska beskriva en Hob (s.72). Det finns i litteraturdelen ett litet antal ifyllnadsövningar. Mestadels handlar det om ordkunskap och läsförståelse.

I *Ess i svenska* förekommer flera sorters uppgifter. Tal- och skrivuppgifterna består av faktafrågor som "När och var sjönk San José?"(s.43), beskrivande frågor som "Beskriv vad som kännetecknar en klassiker." (s. 50), frågor som efterfrågar elevens kännedom, erfarenheter som "Vad tycker du om Rasmus uppsats?" (s. 32), åsikter och förmåga att läsa mellan raderna. Uppgifterna efterfrågar också läsförståelse och informationssökning. Arbeta vidareuppgifterna fokuserar mer på eget sökande av information och material som ex. "Ta reda på mer om Miquel de Cervantes och läs några utdrag ur *Don Quijote*. Ser du några likheter mellan Cervantes och Don Quijote?". Dessa uppgifter manar till grupparbeten, diskussioner, redovisning av insamlat material samt skrivuppgifter som t ex. noveller.

Skrivavsnittet i båda läromedlen beskriver skrivprocessen och ger råd och förklaringar om skrivteknik. I *Ess i svenskas* förord anges *skriva* tillhöra färdighetsträning som ska ske i ett funktionellt sammanhang tillsammans med läsning. Denna syn går dock inte att utläsa lika tydligt ur *Studio Svenskas*

läromedelspresentation. Man kan dock genom läromedlet se att det finns en liknande tanke om skrivning.

Både *Studio Svenska* och *Ess i svenska* fokuserar på skrivprocessen i skrivavsnittet. Processen beskrivs ingående och visar att man först måste planera och samla information till sin blivande text. Bearbetning av både innehåll och språk sker genom gensvarsarbete där elever ställer frågor till text och författare. Läromedlen poängterar att en text inte är färdig vid första utkastet utan är som ett husbygge som måste planeras och successivt genomföras innan ett bra resultat kan nås. Båda läromedlen tar upp olika typer av kortskrivning som ska leda till ett igångsättande av tankar. Avsnitten presenterar olika texttyper och hur skribenten ska skriva dessa. Vidare förekommer berättartekniska råd till eleverna. *Studio Svenska* diskuterar nätspråket, dess typdrag, symboler och regler kring användandet, vilket *Ess i svenska* inte behandlar.

Studio Svenskas uppgifter poängterar särskilt för skribenten att formen inte är det väsentligast vid skrivning, utan att det istället är skrivglädjen och innehållet som man i första hand bör fokusera på. Båda läromedlens uppgifter som tillhör språkträningen är till viss del integrerade med skrivuppgifter. Uppgifter som gynnar språkträningen behandlar bl. a. adjektiv, synonymer och liknelser.

Även om det förekommer stora likheter mellan läromedlens innehåll finns skillnader. Enligt de läromedelskataloger förlagen bifogat kan man utläsa att strukturen är likartad men att innehållet skiljer sig åt mellan läromedlen. Det läromedel vi fått i *Studio Svenska* innehåller bland annat ett kapitel som handlar om studieteknik, ett kapitel som förekommer i alla årskurser, vilket inte finns representerat i läromedlet *Ess i svenska*. *Ess i svenska* har istället sin studieteknik presenterad i avsnitten som berör läsa, tala och skriva. Nätspråk och chatspråk är andra delar som tas upp i *Studio Svenska* men inte i *Ess i svenska* för årskurs åtta. Det förekommer dock i deras läromedel för årskurs sju.

5. Diskussion

Vårt syfte var att undersöka vilken kunskapssyn som läromedlen förmedlar. Våra frågeställningar var:

- Vilken kunskapssyn går att utläsa ur respektive läromedel?
- Finns likheter eller skillnader mellan de olika läromedlen och i så fall vilka?

För att få svar på dessa frågor har vi utgått från ett antal jämförelsepunkter i vår diskussion. Dessa jämförelsepunkter finns presenterade under 3.4.1.

Som finns beskrivet i läromedlens intentioner och förord, tar de sin utgångspunkt i läroplaner och kursplaner, vilka poängterar språkets och litteraturens roll i svenskämnet. Det syns bland annat genom att de båda har stort fokus på litteraturen då cirka en tredjedel i läroböckerna utgörs av litteraturdelen. Att språket ligger i fokus märks genom att dess användning spelar en framträdande roll där både muntlig och skriftlig tillämpning verkar för ett kunskapande.

Eftersom innehållet i litteraturdelen i båda läromedlen bland annat består av klassiker möter det Lpo 94:s uppnåendemål kunskapsmässigt, vilka betonar att elever ska "[ha] förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska, nordiska och västerländska kulturarv" (Skolverket). Ungdomslitteraturen och texterna kring de presenterade temana utgår från eleverna och deras erfarenhets- och textvärldar. Läromedlen skildrar här en kunskapssyn som bygger på att elever måste utgå från sin egen erfarenhetsvärld för att kunna tillgodogöra sig kunskapen (Fibæk Laursen, 2005). Fibæk Laursen anser att innehållet lätt får en annan betydelse för elever om det inte utgår från deras erfarenhet. Jämförelser kan här även göras med Vygotskijs teori om den nära utvecklingszonen som innebär att kunskap lättast bildas om lärandeobjektet utgår från den nivå där elever befinner sig just nu. Vill vi få elever att känna sig delaktiga i skolarbetet bör vi, som skolverkets artikel "Ett vidgat textbegrepp" (2005) poängterar, utgå från texter de använder sig av i sitt vardagliga liv. Vi måste inkludera elevernas värld i skolans för att minska avståndet mellan dem.

Som redan nämnts i resultatdelen innehåller båda läromedlen mycket reflekterande uppgifter. Dessa uppgifter är utformade som både skrivuppgifter och

diskussionsuppgifter. Det är uppgifter som gör att eleverna måste utgå från sig själv, sina tankar, åsikter och erfarenheter och utifrån detta bygga sin kunskap. Det speglar såväl ett sociokulturellt perspektiv på lärande som en konstruktivistisk kunskapssyn. Enligt Langers (2005) faser innebär återkopplingfasen att läsaren gör kopplingar till sina egna erfarenheter och genom detta ger texten en ny förståelse. Genom att reflekterande frågeställningar används både i diskussionsuppgifter och självständiga uppgifter kan man se att elevernas tankar är viktiga eftersom de hela tiden riktar sig till just elevens personliga erfarenheter och tolkningar. Exempel på detta är att man vill att eleven ska välja ut ett textutdrag som han eller hon tycker är bäst och förklara för en kamrat varför han/hon valt just detta, en uppgift som faller inom det Svedner (1999) kallar analyserande litteraturbehandling. På så sätt visar de också att det inte finns något rätt eller fel, utan att det är elevernas åsikter och tankar man vill komma åt. Det stödjer det förhållningssätt Fibæk Laursen (2005) anser eleverna bör ha till litteraturen, eftersom det tillåter dem att vara kritiska. Eftersom många av uppgifterna är diskussionsuppgifter som kan göras i både stor och liten grupp kan man se att det också finns en, som Dysthe så starkt förespråkar, interaktionistisk kunskapssyn som förutsätter att man använder sig av så kallade autentiska frågor (Dysthe, 1996). En autentisk fråga ökar dessutom motivationen hos elever vilket är en nog så viktig tanke. Här speglas en kunskapssyn i båda läromedlen som bygger på att kunskap ska byggas utifrån elevernas tankar och reflektioner i dialogiska samspel och i funktionella sammanhang. Språkets användning blir här till ett kunskapande som möter syfte och roll för svenskämnets kursplan (Skolverket).

De arbetsuppgifter som uppmuntrar till ett dialogiskt samtal och arbete i klassen svarar mot både Vygotskijs idé att kunskap blir till i en social interaktion (Säljö, 2005) och Bahktins interaktionistiska kunskapssyn (Dysthe, 1996). Uppgifterna stämmer väl överens med förlagens skrivna intentioner och förord att det ska finnas ett samband mellan läsning och färdighetsträning och att färdighetsträningen på så sätt ska integreras i ett funktionellt sammanhang, som Fibæk Laursen (2005) särskilt poängterar vikten av. Svedners (1999) uppdelning av svenskämnet som ett kunskapsobjekt och ett färdighetsobjekt utesluter inte att båda objekten kompletterar varandra, och det är vad som uppenbarar sig i skönlitteraturens skriv- och redovisningsuppgifter som tillhör fältet färdighetsobjekt. Istället fungerar de, som tidigare nämnts, i ett funktionellt sammanhang i läromedlet där färdighetsträningen

inte används isolerad från ämnets innehåll. Detta betonar också Molloy (1996) när hon påpekar vikten av att inte skilja textskrivning och textbearbetning från litteraturläsning, för att kunna se elevens skrivutveckling.

Vi upplever att läromedlen har en väldig variation i sina uppgifter eftersom man kan välja hur man vill arbeta med varje text. Det innebär också att uppgifterna och dess metoder kan möta texterna på olika sätt och därmed också elevers olika behov. Här handlar det inte i första hand om att utgå från uppgifterna utan det är innehållet som är det väsentligaste. Det visar ett funktionalistiskt synsätt beträffande undervisning (Malmgren, 1996).

*Studio Svensk*s uppgifter poängterar särskilt för skribenten att formen inte är det väsentligast vid skrivning, utan att det istället är skrivglädjen och innehållet som man i första hand bör fokusera på. Formen kommer istället i slutskedet av skrivningen. Läromedlet möter Frank Smiths tanke om att undervisning i första hand ska koncentrera sig på innehållet för att i slutfasen bearbeta formen. Genom denna process tar man lättare tillvara elevernas skrivglädje (Sandström Madsén, 2007:52f).

Uppgifter som handlar om att bygga vidare på olika texter möter det Svedner (1999) kallar gestaltande litteraturbehandling. Här handlar det om att eleverna ska våga använda sig av sina tankar och sina ord för att bygga en text. Det visar en människosyn som har en tilltro till elevernas tankar och språk. Detta visar i sin tur en kunskapssyn där det autentiska skrivandet är en grund för lärandet. De rena läsförståelseuppgifterna har ett mer kontrollerande syfte, men man uppmanar återkommande att eleverna ska skriva med egna ord vilket gör att uppgifterna också får ett annat syfte nämligen att få igång elevens tankar runt texten och på så sätt befästa kunskapen (Sandström Madsén, 2007). De uppgifter som innehåller ren språkträning, där man utifrån en text arbetar med t.ex. en viss ordklass, faller helt i fas med Svedners tankegångar om att man bör använda sig av autentiska texter vid grammatikinlärning och att eleverna själva måste upptäcka språket (Svedner, 1999). Båda läromedlen använder sig mycket av de typer av frågor som Svedner (1999) anser man bör ställa för att stimulera eleverna att gå i dialog med texten. Det är frågor som gör att eleven utifrån sina egna erfarenheter och tankar kan anknyta till texten. Det handlar alltså om elevens personliga utveckling och identitetsskapande

som en grund till lärandet och möter därmed kursplanen i svenskas syfte och mål (Skolverket).

Skrivandet tillhör enligt Svedners uppdelning färdighetsobjekt eftersom skrivande utvecklar språket och skrivningen. Eftersom båda läromedlen betonar vikten av processen i skrivarbetet visar det på en kunskapssyn där kunskap inte är ett färdigt objekt elever tar till sig utan att kunskap byggs upp i skapandet, processen. Avsnittet om skrivning kan i båda läromedlen, genom sin utformning med fakta och råd kring skrivprocessen med mera, ses som en vägledning beträffande skrivningens metoder. Det stöder Fibæk Laursens (2005) tankar om att kunskapsobjekten skall vara en hjälp till färdighetsobjekten. Skrivavsnittens innehåll är användbart för elevernas framtida liv genom att de lär sig hur olika typer av texter är uppbyggda och riktlinjer för hur de skrivs. Vissa skrivmetoder som behandlas i skrivavsnittet presenteras endast en gång men måste för att befastas och verka utvecklande användas kontinuerligt. Därför blir det lärarens uppgift att ta tillvara på den kunskap som kan uppnås genom användandet av den skrivmetodik som förmedlas. Denna studie kan dock endast se lärandet utifrån läromedlen och dess uppgifter.

Våra elevers vardag består av chattspråk och sms och därför känns det viktigt att behandla dessa texttyper och etiken runt användandet. *Ess i svenska* tar till skillnad från *Studio Svenska* inte upp internetspråk eller chattspråk utan behandlar istället hemliga språk som känns förlegat i dagens samhälle. Etiken runt internetanvändande och chatterum kan inte anses färdigdiskuterat efter ett tillfälle, utan det bör förekomma regelbundet, och därför är det anmärkningsvärt att detta inte tas upp i alla årskurser. Genom att inte behandla ungdomars textvärldar, som särskilt poängteras i skolverkets artikel "Ett vidgat textbegrepp", är det risk att skolan förlorar elevernas intresse. Genom att utesluta deras erfarenhetsvärld visar man att elevernas erfarenheter och kunskaper inte värdesätts och respekteras. Ska undervisningen utgå från elevers erfarenheter, vilket Sandström Madsén (2007) ser som ett av skolans viktigaste uppdrag, måste dessa erkännas och behandlas även i läromedlen.

Eftersom båda läromedlen har språkträningssuppgifter som synonymer och liknelser integrerade i skrivavsnittet, istället för att enbart förekomma som separata uppgifter i språkträningssavsnittet, kan man urskilja en tanke som Svedner (1999) och Fibæk

Laursen (2005) poängterar, nämligen att språkfärdigheten ska tränas i ett funktionellt sammanhang. Svedner menar att genom att lägga tyngdpunkten på användningen av grammatik befästs kunskapen. Det är i diskussionen, laborationen och experimenterandet som språkmedvetenheten ökar (Svedner, 1999:84ff). Kunskap skapas alltså genom språket (Dysthe, 1996:46).

Vi anser att ämnets uppdelning i olika avsnitt i läromedlen inte har någon större betydelse eftersom de avsnitt som representerar kunskapsobjektens tillhörighet kan ses som ett färdighetsobjekt beroende på dess uppgiftsutformning. Exempelvis betraktas skrivavsnittet med dess fakta och råd om skrivprocessen som ett kunskapsobjekt, men genom avsnittets uppgifter som manar till användning av skrivprocessen fungerar ändå området på ett färdighetsutvecklande sätt, det vill säga ett färdighetsobjekt.

Sammanfattningsvis visar läromedlens utformning en stor aktivitet av skrivning, läsning och diskussion. Teleman (1989) menar att skolan genom att vara en rik språklig miljö gynnar elevers språkutveckling. Vi ser också att läromedlen på så sätt möter styrdokumentens riktlinjer för skolans uppdrag och därmed också en aktuell syn på kunskap (Skolverket).

5.1 Metoddiskussion

Eftersom undersökningen är gjord med en induktiv utgångspunkt har vi inte haft en klar teori att utgå ifrån. Svårigheter har därför uppkommit i sökandet efter relevant forskning. Vi har letat efter teorier som utgör en kunskapssyn som känns aktuell, men problemen har uppkommit då vi har ändrat infallsvinkel under arbetets gång. Den ändrade infallsvinkeln har gällt vad vi ska undersöka i läromedlet. När vi väl funnit relevant forskning har vi funderat på om vi hamnat rätt. Vi har då fått tänka om, vilket inneburit att all forskning inte längre varit relevant, utan att vi istället saknat viss forskning beträffande de områden vi nu upptäckt. Vi har under arbetets gång upptäckt svårigheterna med att plocka ut delar av ett läromedel för att därifrån kunna utläsa vilken kunskapssyn som läromedlet representerar.

5.2 Konsekvenser för lärarrollen

Undersökningen har verkligen öppnat våra ögon för hur läromedlen är uppbyggda och vilken kunskapssyn de representerar både genom innehåll och genom metoder. Det känns som en stor hjälp i vårt kommande arbete som lärare och framför allt i arbetet med läromedel i undervisningen.

6. Sammanfattning

Eftersom vårt syfte var att se vilka kunskapssyner läromedlen förmedlar har vi utgått från forskning som berör synen på språk och språkutveckling. Vi har tagit upp relevanta teorier om, och didaktiska aspekter på, lärande. För att kunna utläsa kunskapssyner, och jämföra läromedlen med varandra, har vi använt oss av en kvalitativ metod där vi har skapat jämförelsepunkter att utgå ifrån. Materialet i undersökningen består av två läromedel i svenska för grundskolans senare år.

Resultatet visar en likhet i kunskapssyn i jämförelserna gjorda mellan läromedlen. Båda läromedlens utformning och innehåll, som syftar till att ge både språket och litteraturen en central roll och en utgångspunkt i arbetet, möter deras skrivna intentioner. Innehållet och uppgiftsutformningen syftar till att utgå från elevernas erfarenheter och textvärldar. Elevernas erfarenheter knutna till Vygotskijs tankar om den nära utvecklingszonen bidrar till att kunskap tillgodogörs.

Skrivuppgifter och diskussionsuppgifter i båda läromedlen är utformade till att utgå från elevernas tankar, reflektioner och erfarenheter och speglar en såväl sociokulturell som en konstruktivistisk kunskapssyn. Det är arbetsuppgifter som uppmuntrar till ett dialogiskt samtal utifrån autentiska frågor och i funktionella sammanhang. Det handlar alltså om att kunskap blir till i en social interaktion vilket stöder såväl Vygotskijs som Bahktins tankar om lärande.

Eftersom båda läromedlen betonar vikten av processen i skrivarbetet visar det på en kunskapssyn där kunskap inte är ett färdigt objekt elever tar till sig utan att kunskap byggs upp i skapandet, processen. Skrivandet utvecklar därmed både språket och skrivfärdigheten. Språkfärdighetsuppgifter är i läromedlen integrerade med övriga skrivuppgifter och fungerar därmed i ett funktionellt sammanhang. Genom att lägga tyngdpunkten på användningen av grammatik i ett funktionellt sammanhang befasts också kunskapen eftersom det är i diskussionen, laborationen och experimenterandet som språkmedvetenheten ökar, enligt Svedner. Kunskap skapas alltså genom språkanvändningen.

Vi anser utifrån det vi tidigare nämnt att ämnets uppdelning i olika avsnitt inte har någon större betydelse, eftersom varje avsnitt både har en kunskaps- och färdighetsinriktning som visar på en stor aktivitet av skrivning, läsning och diskussion. Genom att läromedlen är uppbyggda på detta sätt kan också skolan bli en rik språklig miljö, vilket gynnar elevers språkutveckling.

Källförteckning

Primärmaterial

Lyberg Mogensen, A. et al. (2008). *Ess i svenska – Lärobok 8. Fjärde generationen*. Järfälla: Natur och Kultur.

Lyberg Mogensen, A. et al. (2008). *Ess i svenska – Studiebok 8. Fjärde generationen*. Järfälla: Natur och Kultur.

Stilling, E. & Strömsten, I. (2003). *Studio Svenska 1*. Stockholm: Liber AB.

Stilling, E. & Strömsten, I. (2003). *Studio Svenska 1- Studiebok*. Stockholm: Liber AB.

Sekundärmaterial

Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Fibæk Laursen, Per. (2005) *Didaktik och kognition. En grundbok*. Stockholm: Liber.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos AB.

Lindqvist, Gunilla (red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.

Patel & Davidson. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Patel & Tebelius (red). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandström Madsén, Ingegärd. (2007) *Skriva för att lära*. Kristianstad: Kristianstad University Press

Svedner, Per Olov. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Säljö, Roger. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Teleman, Ulf. (1989). "Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält". I *Språkutveckling under skoltiden*. Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.). Lund: Studentlitteratur.

Källor på nätet

Skolverket. (mars 2005), Enheten för styrdokument. *Ett vidgat textbegrepp*
<http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917> Hämtad 2008-05-12, 12:03

Skolverket. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, 1994.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> Hämtad 2008- 05-21, 12:08

Skolverket. Kursplaner Grundskolan Svenska
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolf orm=11&id=3890&extraId=2087> Hämtad 2008-05-16, 10:55

