

Två läroböckers bild av recensions skrivande



Eva Hesslow

*Filosofie magister i pedagogiskt arbete.
Ämneslärare i svenska och tyska,
Frillesåsskolan, Kungsbacka kommun.
Studerar på masterprogrammet i
pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås*

I artikeln beskrivs med hjälp av Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk för skrivundervisning hur två läroböcker i svenska erbjuder elever olika möjligheter att utveckla genrekompetens inom recensions skrivande, i artikeln benämnt recensionskompetens. Utgångspunkt för studien är att nuvarande kursplaner för svenskämnet tydligare än föregående betonar förmåga att skriva olika texttyper. Resultatet visar att läroböckerna ingår i olika skrivpedagogiska diskurser. Avslutningsvis diskuteras vilka konsekvenser detta kan få för elevers möjligheter att utveckla recensionskompetens samt för lärare i val av lärobok.¹

Elever förväntas i dag vara alltmer kompetenta när det gäller att skriva olika slags texter. I läroplanen för svensk grundskola (Skolverket 2011) betonas i kursplanerna för svenskämnet betydelsen av att behärska exempelvis förklarande och argumenterande text. Här skymtar en influens från genrepedagogiken (se exempelvis Gibbons 2009; Martin och Rose 2007). En av de genrer som både internationell och svensk forskning synliggjort som vanligt förekommande i un-

dervisningssammanhang är recensionen² (Christie och Derewianka 2008; Ewald 2007). Tidigare forskning har även pekat ut problem kopplade till elevers recensions skrivande, exempelvis att begränsade handlingsreferat ofta dominerar (Ewald 2007);

Inom genrepedagogiken definieras genrer utifrån textens syfte, vilket också gäller för hur recensionen definieras. Hedeboe och Polias (2008:139) definierar begreppet genre som "en social process med igenkännbara steg och med ett särskilt syfte". Recensionen brukar inom genrepedagogiken placeras i gruppen responser (se exempelvis Christie och Derewianka 2008), vars syfte är att värdera olika kulturyttringar. Hedeboe och Polias (2008) beskriver recensionen som en genre vars syfte är att informera läsaren om ett konstnärligt fenomen samt värdera eller rekommendera detta. De betonar även att recensionen är en tolkande genre som låter starka åsikter, positiva som negativa, komma till uttryck. Hedeboe och Polias beskriver recensionens olika steg: information om kontext för det som recenseras, beskrivning eller analys av innehåll samt omdöme. Dessa steg synliggörs även av Christie och Derewianka (2008) som utmärkande för recensionen, och

1 Artikeln bygger på Eva Hesslows magisteruppsats *Recensionskompetens med hjälp av läroböcker? En jämförande studie av tre läroboksavsnitt i svenska*. Se även <http://hdl.handle.net/2320/11019>

2 Recension = danska och norska anmeldelse, exempelvis bog-anmeldelse, bokanmeldelse.

de framhåller också att ju äldre eleverna blir, desto mer behöver de utveckla förmågan att tolka texterna. För att uttrycka en värdering och avge ett omdöme krävs att eleverna behärskar genretypiska ord och begrepp.

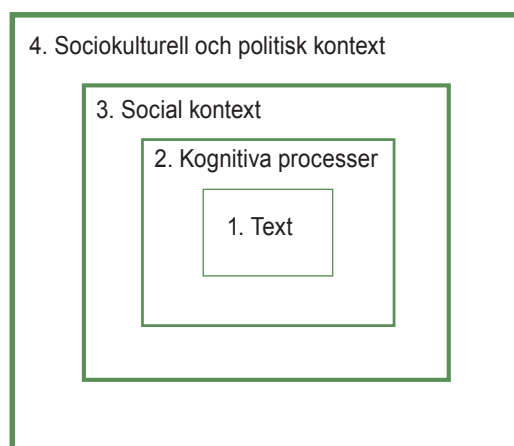
Begreppet genrekompetens definieras av Strand (2006) som de kunskaper och färdigheter som man som skribent behöver för att producera en text i enlighet med vissa krav. Exempel på sådana krav är genrens syfte och språkliga drag. I föreliggande artikels användande av begreppet recensionskompetens utgår jag från Strands definition av genrekompetens. Begreppet recensionskompetens är inte något vedertaget begrepp men avser en genrekompetens, som kan sägas gälla specifikt för recensionen. Detta ger möjlighet att synliggöra och diskutera ovan nämnda genrespecifika drag (Hedeboe och Polias 2008; Christie och Derewianka 2008).

Forskningens bild av recensionen som vanligt förekommande i undervisningssammanhang leder till förmodandet att recensionskrivande är ett vanligt innehåll i läroböcker för svenskämnet. Lärare planerar ofta sin undervisning utifrån läroböcker, vilka kan ge struktur och innehåll åt undervisningen och därigenom påverka hur denna gestaltas (Carlson och von Brömssen 2011). Norlund (2009) påtalar läromedlens roll när det gäller hur undervisning organiseras samt när det gäller att direkt och indirekt peka ut giltiga kunskaper och Selander (2008) hävdar att det inte i första hand är läroplaner som styr elevers lärande utan i hög grad texter och arbetssätt utformade i anslutning till läroplanerna. Ett viktigt undersökningsområde inom läromedelsforskning sägs av Skjelbred (2003:34) vara i vilken utsträckning läromedlen förmedlar det ämnesinnehåll som anges i läroplanen, vilket stärker behovet av att granska hur läroböcker erbjuder möjlighet att utveckla förmåga att skriva olika texttyper.

Mot bakgrund av ovanstående omständigheter är syftet med föreliggande artikel att jämföra två läroböcker i svenska med avseende på vilka möjligheter de erbjuder elever i årskurs 6 till 9 att utveckla recensionskompetens.

Diskursanalytiskt ramverk för skrivpedagogik

För att studera läroböckernas erbjudanden med avseende på recensionskompetens har jag använt mig av Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk för skrivpedagogik. Ramverket ska enligt Ivanič (2004:220) ses som en "meta-analysis of theory and research", vilket innebär att det utgår från teorier om språk och litteracitet och från en pedagogisk praktik i form av studier av bland annat undervisning. En av de teoretiska grunderna är en diskursiv språkmodell i vilken olika så kallade *språklager* identifieras och textuella aspekter ses som inbäddade i kognitiva och sociala aspekter: "I am using the metaphor of 'layers' to capture this sense of embeddedness" (Ivanič 2004:222). De olika lagren åskådliggörs med hjälp av figur 1, vilken jag i min kommande framställning kommer att använda för att identifiera vilket *språklager* de olika delarna av läroböckernas avsnitt om recensionen befinner sig i.



Figur 1: Språklager (Ivanič 2004:223)

Det innersta språklagret, *text*, innefattar den lingvistiska aspekten på texten medan det andra lagret, *kognitiva processer*, fokuserar meningsskapandet hos personer involverade i att skapa och förstå språk. I det tredje språklagret, *social kontext*, är språkhändelsen i fokus och exempelvis syfte, deltagare, tid och plats betonas. Det yttersta språklagret, *sociokulturell och politisk kontext*, fokuserar de tillgängliga sociokulturella resurserna för kommunikation. Fokus ligger där även på att försöka identifiera exempelvis maktförhållanden. Ju längre ut man hamnar i modellen, desto mer allsidig kan enligt Ivanič (2004:241) skrivundervisningen sägas vara eftersom de olika lagren då förutsätts samspela och leda till ett mer holistiskt sätt att se på skrivundervisning:

”In such a view of writing, written text, writing processes, the writing event, and the socio-political context of writing would be understood to be progressively embedded within one another, and intrinsically interrelated.”

Detta sätt att betrakta skrivundervisning kommer i föreliggande artikel att ligga till grund för de slutsatser som dras om läroböckers erbjudanden av recensionskompetens.

Utifrån modellen med *språklager* (figur 1) har Ivanič (2004) utarbetat ett diskursanalytiskt ramverk användbart för olika former av data som rör skrivundervisning. Hon identifierar sex *skrivpedagogiska diskurser* inom vilka språklagren i olika hög grad gör sig gällande. I diskurserna synliggörs olika inställningar till skrivande och till skrivundervisning. Ivanič menar att det för det mesta är möjligt att identifiera en dominerande diskurs. Detta har jag tagit fasta på i min analys utifrån antagandet att det bör kunna gälla även för läroböckers erbjudanden. Diskurserna sammanfattas i tabell 1. Bland andra Randahl (2011) har på liknande sätt sammanfattat diskurserna.

Urval av läroböcker och analys

För att få en bild av vilka läroböcker som kunde vara relevanta att undersöka kontaktades svensklärare vid tolv högstadieskolor. Lärarna tillfrågades om vilka läroböcker i svenska som huvudsakligen användes hos dem. Svarsfrekvensen var relativt låg, trots påstötning svarade endast fem skolor vilket kan ses som en svaghet i studiens urval. Fyra av skolorna angav att de huvudsakligen använde läromedlet *Magasinet: Aktiviteter* (Alvåker och Boglind 1998), som därför valdes. Eftersom nuvarande styrdokument betonar förmågan att skriva olika slags texttyper valde jag att också analysera en lärobok med fokus på genrer, *Fixa texten! 1* (Sahlin 2009).

Läroböckernas avsnitt om recensionsskrivande jämfördes i en komparativ analys. Som ett första led i analysen identifierades inom vilket *språklager* (figur 1) exempelvis fakta och uppgifter i första hand kunde placeras. Utifrån denna analys av *språklager* framträdde en bild av vilken av Ivaničs (2004) *skrivpedagogiska diskurser* (tabell 1) som dominerade i böckerna.

Resultat

I kommande avsnitt redogörs för och problematiseras resultatet av den komparativa analysen av läromedlens placering med avseende på *språklager* samt *skrivpedagogisk diskurs*. Här används endast läroböckernas namn för att underlätta för läsaren, bortsett från vid direkta citat då författarnamn anges.

Språklager i läroböckerna

De olika språklagren i Ivaničs (2004) modell (figur 1), *text*, *kognitiva processer*, *social kontext* samt *sociokulturell och politisk kontext*, visade sig i olika hög grad fokuseras i läroböckerna. I *Fixa texten* framstår språklagren som mer inbäddade i varandra än i *Magasinet: Aktiviteter* där tyngdpunkten ligger på språklager tre, själva skrivhändelsen. Detta illustreras med

hjälp av figur 2 (sid 31). Jag presenterar böckerna var för sig och motiverar placeringen i respektive språklager med hjälp av citat.

När läroboken *Fixa texten* analyserades med hjälp av Ivaničs (2004) modell med språklager fann jag flera exempel på att läroboken går att placera i det innersta språklagret, där enligt Ivanič (2004) själva texten är i fokus. Exempelvis förväntas eleven förklara ordet debut och också följande citat synliggör hur språklager ett fokuseras:

”I en bokrecension tittar kritikern närmare på författarens språk. [...] Hur kan man beskriva författarens stil?” (Sahlin 2009:31)

Ytterligare exempel på hur läroboken kan placeras i det innersta språklagret är betonandet av att en recension innehåller beskrivande ord:

”Kritikern använder beskrivande ord för att läsarna ska få en tydlig bild av det som recenserar.” (Sahlin 2009:33)

Diskurs	Kännetecken
1. Färdighetsdiskursen	Det innersta språklagret är i fokus. Ett nyckelord är korrekthet.
2. Kreativitetsdiskursen	Diskursen rör sig i det innersta språklagret och i språklager två. Skrivandet utgår från skribentens kreativa förmåga. Skrivinläring förväntas ske genom att man skriver om ämnen som intresserar en. Textens innehåll fokuseras. Diskursen har enligt Randahl (2011) kritiserats för att cementera skillnader i elevers språkliga bakgrund.
3. Processdiskursen	Språklager två och tre fokuseras. De mentala och praktiska processer som krävs för att skapa en text är i centrum i form av själva språkhändelsen. Ivanič (2004) betonar att denna diskurs sedan 1980-talet varit vanlig i läroböcker och styrdokument på många håll i världen. Hon framhåller att praktiska processer i form av exempelvis utkast och respons kommit att stå i fokus och menar att man ofta skriver för textens egen skull utan hänsyn till genrespecifika skillnader.
4. Genrediskursen	Både det innersta och det tredje språklagret är centrala: Skrivandet ska inte bara vara korrekt utan också anpassat till textens syfte. Fokus ligger både på den skrivna produkten och på den sociala kontext i vilken denna skapas. Skrivinläring ses som inläring av ett antal karaktäristiska drag, typiska för olika texttyper.
5. Diskursen om sociala praktiker	Diskursen fokuserar språklager tre. Skrivande ses som en aktivitet i ett autentiskt sammanhang med ett verkligt syfte, kopplat till en verklighet utanför skolan. Behovet att kommunicera är centralt.
6. Sociopolitiska diskursen	Diskursen bygger på det yttersta språklagret. Sociokulturella och politiska aspekter av skrivande är centrala liksom frågor om makt och språkets roll i ett identitetsskapande. Skrivinläring innefattar en förståelse för varför ett visst skrivande ser ut som det gör och ett ställningstagande bland olika alternativ.

Tabell 1: Sammanfattning av diskurserna i Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk för skrivundervisning

Begreppet beskrivande ord exemplifieras på följande sätt, dock utan förklaring till vilka dessa ord är:

"En av filmens starkaste scener, när Jenna till slut släpper ut all sin sorg, är så avskalad och naken att man måste ha ett hjärta av sten om man inte blir berörd." (Sahlin 2009:33)

Språklager två i Ivaničs (2004) modell fokuserar *kognitiva processer*, exempelvis att identifiera, förklara och motivera. Sådana processer synliggörs i *Fixa texten* genom ett flertal uppgifter. Exempelvis uppmanas eleven att identifiera värdeladdade ord och uttryck i meningen "[där] det lätt kunde bli smetigt och sentimentalt väljer hon i stället att berätta rakt på, utan några försköningar" (Sahlin 2009:34) och i uppgiften att skriva en recension betonas att eleven ska motivera sina åsikter:

"[...] du ska bedöma. Det betyder att du ska bestämma dig för hur bra eller dåligt verket är. Fundera på vad du tycker är bra eller mindre bra med verket. Tänk på att motivera dina åsikter." (Sahlin 2009:37)

I *Fixa texten* betonas även den *sociala kontexten* för skrivhandlingen, språklager tre. Eleven erbjuds vid två tillfällen uppgiften att skriva en recension som ska läsas av klasskamrater och också följande presentation placerar boken i det tredje språklagret:

"I en recension berättar en person vad han eller hon tycker om ett verk. [...] Recensioner finns att läsa i tidningar och på internet." (Sahlin 2009:30)

Det fjärde språklagret i Ivaničs (2004) modell har starkare fokus på yttre faktorer som kan påverka språkanvändningen i form av den *sociokulturella och politiska kontext* i vilken språkhändelsen ingår. Ned-

anstående citat placerar *Fixa texten* också i detta språklager:

"Diskutera i klassen varför det är bra eller dåligt att läsa recensioner.
Hur mycket påverkar en recension dig? Finns det några kritiker som du lutar mer eller mindre på?" (Sahlin 2009:5)

I citatet antyds en sociokulturell kontext som kan påverka vilka kritiker man lutar på. Likaså antyds att recensionens värde som kunskapskälla om ett verk inte är självklar för alla. Även utifrån beskrivningar av hur kritiker använder sig av symboler för att sätta betyg går det att placera *Fixa texten* i det fjärde språklagret. Sådana symboler kan sägas ingå i en samtidskontext där denna form av betygsättning ges stort utrymme och därigenom kan tänkas påverka elevers förståelse av recensionen:

"I många recensioner sätter kritikern betyg på verket. De flesta tidningar har egna symboler." (Sahlin 2009:32)

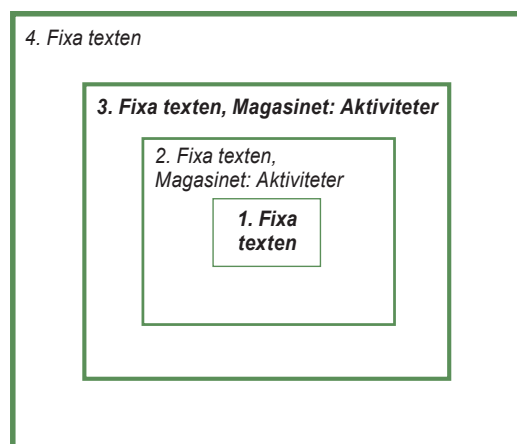
Vid analysen av läroboken *Magasinet: Aktiviteter* visade sig boken främst gå att placera i det tredje språklagret, *den sociala kontexten* för skrivhandlingen. Recensionen presenteras i denna bok på följande sätt:

"En recension är en länk mellan författaren och en framtida läsare.
Den ska innehålla både fakta och åsikter." (Alvåker och Boglind 1998:47)

I fråga om arbetsuppgifter som skulle kunna placera boken i detta språklager formuleras dock inte någon konkret uppgift, annat än i formuleringar som "du ska inleda med titel" eller "Nu ska du skriva vad du tycker om boken" (Alvåker och Boglind 1998:47).

Avsnittet om recensionen ingår i ett längre avsnitt i boken med rubriken "När du har läst" och utifrån en allmän förståelse av recensionen som genre kan det betraktas som underförstått att eleven har i uppgift att själv skriva en recension. *Magasinet: Aktiviteter* nämner lärare eller skolkamrater som möjliga mottagare av en recension och rör sig därigenom endast i en skolkontext.

När det gäller övriga språklager kan *Magasinet: Aktiviteter* genom att eleven uppmanas att motivera sina åsikter även placeras i språklager två, *kognitiva processer*. Skrivandets kognitiva processer berörs också genom att eleven uppmanas att fundera över tre frågor: vad boken handlar om, hur författaren har skrivit och varför. Varför-frågan uppmanar eleven att fundera över textens eventuella budskap. För en förklaring till begreppet budskap hänvisas eleven dock till ett annat avsnitt i boken.



Figur 2: Språklager (text, kognitiva processer, social kontext, sociokulturell och politisk kontext) i läroböckerna (2004:223). Titlar i fetstil anger att språklaget tydligt fokuseras i boken

Sammanfattningsvis kan man när det gäller läroböckernas placering i Ivaničs (2004) modell med *språklager* (figur 1) se både likheter och skillnader med avseende på vilken recensionskompetens som eleven erbjuds. Jag återkommer till detta i min diskussion.

Diskurser för skrivundervisning i läroböckerna

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang om språklager i läroböckerna (figur 2), blir det möjligt att placera dessa i någon av de sex *skrivpedagogiska diskurser* som Ivanič (2004) presenterar i sitt diskursanalytiska ramverk: *färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker* eller *den sociopolitiska diskursen* (tabell 1). Ramverket möjliggör ett andra steg i analysen av vilka möjligheter till recensionskompetens som elever erbjuds i läroböckerna.

När *Fixa texten* analyserades utifrån språklager visade sig boken huvudsakligen röra sig mellan de båda språklagren *text* och *social kontext*. Dessa samverkar i *genrediskursen*, vilket leder till att jag placerar boken i denna diskurs. Även språklager två, *kognitiva processer*, fokuseras i boken och enligt Ivanič (2004) kan också detta språklager ingå i *genrediskursen*. I *Fixa texten* erbjuds elever ett relativt varierat utbud av möjligheter till recensionskompetens, dels i form av en omfattande faktadel:

"I fördjupningen kan kritikern också tolka verket, alltså försöka förstå vad, till exempel filmen eller boken vill säga. Vill den roa eller uppröra? Vill den lära ut något? Ibland jämförs verket med liknande verk." (Sahlin 2009:32)

Dels i form av skrivinstruktioner:

"I fördjupningen berättar du mer ingående vad verket handlar om och försöker göra dina egna tolkningar. I tolkningen kan du komma fram till om verket har något budskap, alltså om verket vill säga eller lära ut något till dig." (Sahlin 2009:37)

Ivanič (2004) kopplar samman *färdighetsdiskursen* med *genrediskursen*. Detta visade sig gälla även i *Fixa texten* eftersom lärobokens faktadel liksom flera exempel och övningar befinner sig i det innersta språklagret, *text*, vilket kopplas till *färdighetsdiskursen*. Exempelvis betonas att en recension för det mesta skrivs i presens, vilket är enda gången som genretypiska drag presenteras för eleven med hjälp av understrykningar:

"När mamma blir sämre flyttar de hem till mormor, eller "senilkärningen" som Jenna kallar henne." (Sahlin 2009:33)

Magasinet: Aktiviteter kunde i första hand placeras i språklager tre; den *sociala kontexten*, men även språklager två, *kognitiva processer*, gick att identifiera. Detta motiverar en placering i *processdiskursen*, där båda dessa språklager ingår. Enligt Ivanič (2004) har de praktiska processerna kommit att stå i centrum i denna diskurs men hon betonar också att de kognitiva processerna kan antas vara en förutsättning för skrivandet. Dessa kognitiva processer kan vara underliggande, vilket tycks vara fallet i *Magasinet: Aktiviteter*. I denna bok utgör praktiska processer större delen av avsnittet om recensionen. Fakta om recensionen liksom skrivinstruktioner presenteras kortfattat:

"Vad handlar boken om? Detta är den lättaste delen av recensionen, men den får inte ta

större del än halva recensionen. Naturligtvis får du inte heller avslöja för mycket av innehållet, utan i stället locka till läsning." (Alvåker och Boglind 1998:47)

Språklager tre ingår även i *diskursen om sociala praktiker* men denna diskurs innehåller en starkare betoning av behovet att kommunicera. Ivanič (2004:225) lyfter för denna diskurs fram kopplingen till "real life contexts". Någon tydlig sådan koppling går inte att finna i *Magasinet: Aktiviteter*.

I *Magasinet: Aktiviteter* förutsätts, om än underförstått, att eleven skriver av intresse: man ska locka andra att läsa en bok och läroboken kan därigenom även sägas ha drag av *kreativitetsdiskursen*, inom vilken skrivinläring förväntas ske genom att man skriver om ämnen som intresserar en.

Sammanfattningsvis framkommer vid en analys med hjälp av Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk att de undersökta läroböckerna ingår i olika diskursiva praktiker och att en diskurs tycks dominera i respektive bok. I tabell 2 illustreras de viktigaste aspekterna av läroböckernas placering i ramverket.

Diskussion

I kommande avsnitt diskuterar jag studiens resultat i relation till syftet att jämföra två läroböcker i svenska med avseende på vilka möjligheter dessa erbjuder elever i årskurs 6 till 9 att utveckla recensionskompetens. Dessa möjligheter relateras till nuvarande styrdokument för svenskämnet, vilka betonar förmåga att skriva olika slags texter (Skolverket 2011). Skjelbred (2003:34) synliggör betydelsen av att undersöka läromedel i relation till styrdokument, främst med avseende på huruvida läromedlen förmedlar det innehåll som styrdokumentet anger. I min artikel har jag undersökt en av de texttyper som enligt tidigare forskning (Ewald 2007) är vanligt förekommande i

Lärobok:	Språk- lager (tyd- ligast)	Föreställningar om skrivande	Föreställningar om skriv- inläring	Inställning till skriv- undervisning	Dominerande diskurs
<i>Magasinet Aktiviteter</i>	3	Det praktiska iscensättandet av (mentala) proces- ser.	Användande av praktiska proces- ser. Skolkontext.	Erbjuder: (fakta), instruktioner inför skrivande.	Processdiskurs
<i>Fixa texten</i>	1 3	Olika typer av text (här recensionen) skapas i sociala kontexter. Det finns vissa språkliga och stil- listiska drag som utmärker olika typer av text.	Inläring och användning av genretypiska drag, vilka fyller ett spe- cifiktt syfte i speci- fika kontexter.	Erbjuder: modelltext, bilder, fakta, exempel på genretypiska ut- tryck, olika slag av övningar/övningar.	Genrediskurs

Tabell 2: Huvudsaklig diskurstillhörighet för läroböckerna i studien. Tabell inspirerad av Ivanič (2004:225)

undervisning: recensionen. Jag menar dock att ramverket även är användbart för liknande analyser av läroböckers presentation av andra texttyper.

Ivaničs (2004) modell med *språklager* (figur 1) har givit möjlighet att fånga var fokus ligger i läroböckernas erbjudanden av möjligheter till recensionskompetens, exempelvis fakta om recensionens genretypiska drag. Därigenom har det även blivit möjligt att dra slutsatser om läromedlens huvudsakliga diskurstillhörighet utifrån de *skrivpedagogiska diskurser* som Ivanič (2004) identifierar (tabell 1). Läroböckerna har visat sig ingå i olika diskurser: i första hand *processdiskursen* respektive *genrediskursen* (tabell 2). Inom dessa diskurser gör sig olika föreställningar om skrivande och skrivinläring gällande, vilket får konsekvenser för elevers möjlighet att utveckla förmåga till recensionskompetens och ställer krav på lärare. En analys av placeringen i olika diskurser är även väsentlig för att förstå vad som betonas i böckerna,

exempelvis praktiska processer i enlighet med *processdiskursen* eller genrens syfte och form i enlighet med *genrediskursen*.

Utifrån läroböckernas placering i Ivaničs (2004) modell med språklager (figur 2) har jag i artikeln konstaterat att *Fixa texten* huvudsakligen rör sig mellan två språklager, text och social kontext, men att även det andra och det fjärde språklagret finns representerade. En lärobok som inbegriper flera språklager erbjuder enligt Ivanič (2004:241) en mer allsidig språksyn. Recensionen som genre kan förväntas röra sig mellan alla fyra språklagren, något jag menar lyfts fram av bland andra Hedeboe och Polias (2008) när de betonar information om kontext för det som recenseras, beskrivning eller analys av innehåll samt omdöme som utmärkande för recensionen. Dessa aspekter kan relateras till de tre yttre språklagren men också till det innersta, genom att förmåga att behärska genretypiska ord och uttryck kan antas vara

en förutsättning. *Fixa texten* kan därigenom antas erbjuda en mer allsidig recensionskompetens än *Magasinet: Aktiviteter* som inte lika tydligt kunnat placeras i flera språklager. Detta innebär att den språksyn som *Magasinet: Aktiviteter* erbjuder kan betraktas som mindre allsidig och därigenom kan tänkas erbjuda en lägre grad av recensionskompetens.

Bilden av att läromedel kan tänkas peka ut vad som kan betraktas som giltig kunskap (Norlund 2009) har bekräftats i studien. I läroböckerna betonas vissa aspekter av recensionsskrivande samtidigt som andra aspekter utelämnas, vilket blir påfallande när avsnittet om recensionsskrivande är så kortfattat som i *Magasinet: Aktiviteter*. Om lärare planerar sin undervisning utifrån läroböcker (Carlson och von Brömsen 2011) kan en konsekvens bli att läroböckernas skilda sätt att förhålla sig till recensionen får stort inflytande på elevers möjligheter till recensionskompetens och i ett vidare perspektiv på elevers möjlighet att klara kunskapskraven (Skolverket 2011) gällande förmåga att skriva olika texttyper.

Fixa texten har huvudsakligen visat sig kunna placeras i *genrediskursen*. Boken pekar vid ett flertal tillfällen ut vad som kan tolkas som giltig kunskap, exempelvis i form av begrepp av betydelse vid recensionsskrivande. Avsaknaden av tydliga förklaringar till dessa begrepp kan dock tänkas utgöra ett hinder för många elever, då begrepp som värdeladdade ord troligen inte kan anses självklara för alla. I bokens övningar ingår även att förstå ordet debut, vilket kan ses som ett relevant ord i samband med recensioner. Valet av ord kan dock innebära att andra relevanta ord hamnar i skymundan, särskilt om elever använder läroboken på egen hand vilket inte kan uteslutas.

I artikeln har jag även synliggjort att *Magasinet: Aktiviteter* i första hand visat sig ingå i *processdiskursen*. En konsekvens av detta är att recensionens språkliga

drag inte betonas i boken. I *processdiskursen* betonas enligt Ivanič (2004) praktiska processer, i artikeln exemplifierade med formuleringar som "Nu ska du skriva vad du tycker om boken" (Alvåker och Boglind 1998:47). Elever ges i *Magasinet: Aktiviteter* frihet att utforma recensioner utifrån en eventuell förförståelse om genretypiska drag och boken lägger sålunda ett stort ansvar på eleven vad gäller att skriva en recension enligt genrekonventionerna, oberoende av om det gäller textens innehåll, struktur eller språk. Häri ligger möjligen en del av förklaringen till de problem som tidigare forskning synliggjort gällande begränsade handlingsreferat i elevers recensioner (Ewald 2007). För att följa intentionerna i styrdokumentet behöver boken kompletteras med tydlig undervisning och ytterligare undervisningsmaterial, exempelvis i form av läsning och gemensam analys av autentiska recensioner, relaterat till den recensionskompetens som elever förväntas uppnå. Detta kan antas gälla flertalet av de läroböcker som skrevs i relation till tidigare styrdokument.

Magasinet: Aktiviteter har också visat sig ha drag av *kreativitediskursen*, i vilken man utgår från att skrivinläring sker genom att man skriver om sådant som intresserar en. Randahl (2011) poängterar att diskursen har kritiserats för att cementera skillnader i elevers språkliga bakgrund. En sådan skillnad kan tänkas vara hur förtrogen man som elev är med recensionen som genre och med dess språk. De genrekonventioner som gäller för recensionsskrivande förmedlas kortfattat i *Magasinet: Aktiviteter*. För en elev som saknar förtrogenhet med genren kan detta tänkas innebära sämre möjligheter till recensionskompetens, vilket också bör relateras till kursplanens betoning av att elever ska behärska olika texttyper.

I en fullgod recensionskompetens kan med hänvisning till bland andra Christie och Derewianka (2008) ingå att kunna sammanfatta en handling och att tolka

och bedöma ett verk, liksom att utifrån genrens konventioner skriva en egen recension. I artikeln har jag visat att *Fixa texten* erbjuder möjlighet till en sådan recensionskompetens bland annat genom en variation av fakta och övningar. Jag har även visat att det sätt på vilket recensionskrivande presenteras i *Magasinet: Aktiviteter* förutsätter en god förståelse hos elever vad gäller exempelvis recensionens syfte och struktur och att boken därigenom erbjuder en lägre grad av möjligheter till recensionskompetens.

Slutsatser

Det resultat som diskuterats i artikeln gäller i första hand för de läroböcker, vars avsnitt om recensionskrivande har jämförts i läroboksstudien. I studien var recensionen i fokus men vissa generella slutsatser bör kunna dras när det gäller läroböckers erbjudanden av möjligheter att utveckla genrekompetens. Några av dessa slutsatser har berörts i föregående avsnitt, exempelvis konsekvenser av att läroböcker genom sin diskurstillhörighet pekar ut giltig kunskap samt ett behov av att båda böckerna kombineras med tydlig undervisning.

Bilden av recensionskrivande skiljer sig åt i läroböckerna, beroende på diskurstillhörighet. Vi ser i dag en förskjutning i styrdokumentet mot genrediskursen genom att förmåga att behärska olika texttyper betonas. Detta leder till slutsatsen att det är väsentligt att lärare är medvetna om att läroböckers diskurstillhörighet får konsekvenser för vilka möjligheter till genrekompetens som elever erbjuds. Artikelns resultat antyder att äldre läroböcker speglar en annan syn på skrivande och genrekompetens än den

som betonas i nuvarande styrdokument. Ett antagande som tycks bekräftas genom studien är att nyare läroböcker genom en mer allsidig språksyn kan erbjuda fler möjligheter till genrekompetens. Ska intentionerna i nuvarande kursplaner följas kan det dock utifrån studiens resultat ses som väsentligt att både de undersökta böckerna kompletteras med explicit undervisning med medvetna val av vilka aspekter som betonas.

En väsentlig slutsats är att de möjligheter till genrekompetens som erbjuds bör relateras till nu gällande styrdokument. Att, som i denna studie, välja en äldre lärobok skriven i relation till föregående styrdokument och jämföra med en nyare bok kan möjligen tyckas tveksamt. Eftersom den äldre läroboken fortfarande används i undervisning blir den dock relevant att undersöka. Om läroböckers erbjudanden styr undervisningen i högre grad än styrdokument (Selander 2008) blir valet av lärobok angeläget att diskutera och väsentligt för lärare att ha i åtanke när undervisning planeras.

Min förhoppning är att jag genom denna artikel kan inspirera till liknande läromedelsanalyser utifrån Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk. Det finns givetvis en mängd andra läroböcker som kan ingå i en fördjupad analys, vilken skulle kunna vara ett stöd för verksamma lärare inför val av lärobok. Förhoppningsvis kan artikeln också inspirera till en vidareutveckling av det diskursanalytiska ramverket och användning av det i andra studier med fokus på skrivinläring och genrekompetens.

Litteratur

- Carlsson, M. & von Brömssen, K. (2011): "Kritisk läsning av pedagogiska texter – en introduktion". I Carlsson, M. & Brömssen, K. von (red.): *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Studentlitteratur.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008): *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. Continuum.
- Ewald, A. (2007): *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lunds universitet. <http://dSPACE.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%20Avhandling%20MUEP.pdf?sequence=1> [2012-03-30]
- Gibbons, P. (2009): *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andra-språkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008): *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Hallgren & Fallgren.
- Ivanič, R. (2004): "Discourses of Writing and Learning to Write". I *Language and Education*, 18(3), s. 220-245. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780408666877> [2012-02-02]
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007): "Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write". I *Foreign Languages in China*, 4(5), s. 66-80.
- Norlund, A. (2009): *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet.
- Randahl, A.-C. (2011): *Elever som skribenter i skolan skrivpedagogiska diskurser*. Lic. avh. Göteborgs universitet. www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1328/1328940_randahl_lic.pdf [2012-03-30]
- Selander, S. (2008): "Pedagogiska texter – ett sätt att designa lärprocesser". I Kempe, A.-L. & Selander, S. (red.): *Design för lärande*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- Skjelbred, D. (2003): *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Rapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf> [2012-05-16]
- Strand, H. (2006): "Vad händer mellan B- och C-uppsats? Studenters skrivutveckling i medie- och kommunikationsvetenskap". I *S&S NF*, 16, s. 35-73.

Läroböcker

- Alvåker, L. & Boglind, A. (red.) (1998): *Magasinet: [svenska för grundskolans senare del]. Magasinet: Aktiviteter*, 2. Gleerup.
 - Sahlin, P. (2009): *Fixa texten! 1. Natur & Kultur*.
-