GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sakprosa, icke-fiktion eller ”andra typer av texter” i gymnasieskolan

En studie om sakprosa i nordiska styrdokument

Sakprosa, non-fiction or ”other types of text” in upper secondary school. A study on how sakprosa is treated in Nordic curriculum.

Namn: Anna Lindquist
Program: Ämneslärarprogrammet inriktning gymnasieskolan

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSVA
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT//2021
Handledare: Per Holmberg
Examinator: Maia Andreasson

Nyckelord: sakprosa, gymnasieskolan, Bernstein, Norden, läsundervisning, skrivundervisning, synlig pedagogik

Abstract

I föreliggande examensarbete undersöks formuleringar om sakprosa i nordiska styrdokument: hur sakprosa konstrueras, hur undervisning i sakprosa regleras och hur undervisning i sakprosa motiveras. Metoden som används är närläsning av nordiska styrdokument utifrån begrepp från Bernsteins utbildningssociologiska teori.

Slutsatsen som dras är att sakprosa konstrueras, regleras och motiveras på mycket olika vis länderna emellan. Gemensamt är att sakprosa behandlas styvmoderligt i samtliga länder då det är det innehåll som, vid specificering i styrdokumenten, får mindre utrymme och vaga formuleringar än exempelvis skönlitteraturen. Finska styrdokument är de som tydligast uttrycker vad, varför och hur lärare ska undervisa i sakprosa. Svenska styrdokument har i sammanhanget anmärkningsvärt vaga formuleringar gällande undervisning i sakprosa. Det finns stort tolkningsutrymme vilket potentiellt missgynnar professionaliseringen av läraryrket och, på sikt, marginaliserade elevgrupper.

Endast implikationer för undervisning i sakprosa utifrån styrdokument undersöks i föreliggande studie. Vidare forskning i form av observationsstudier behövs utifrån de senaste styrdokumenten för att kunna dra slutsatser om och i sådana fall hur lärare påverkas av formuleringarna.

Innehållsförteckning

1. Inledning ... 1

1.1 Bakgrund ... 1

1.2 Definition av sakprosa ... 2

1.3 Syfte och frågeställningar ... 2

3. Forskningsbakgrund ... 3

3.1 Forskning om sakprosans ställning i den nordiska skolan ... 3

3.2 Forskning om den nordiska gymnasieskolans undervisning i sakprosa ... 4

3.3 Forskning om sakprosa i svenska styrdokument ... 5

4. Teori ... 6

4.1 Klassifikation, inramning och kod ... 6

4.2 Synlig och osynlig pedagogik/de fyra pedagogikerna ... 8

5. Metod ... 11

5.1 Studiens avgränsningar ... 11

5.2 Induktiv textanalys ... 11

6. Material: De nordiska ländernas styrdokument ... 13

6.1 Finland ... 13

6.2 Danmark ... 15

6.3 Norge ... 16

6.4 Sverige ... 17

6.5 Sammanfattning: studiens ämnesplaner ... 17

7. Resultat: Jämförande tematisk analys av ämnesplanerna ... 18

7.1 Vad förstås som sakprosa? ... 18

7.1.1 Sakprosa i förhållande till andra texter ... 18

7.1.2 Exemplifiering av sakprosa ... 20

7.1.3 Yrkesprogram ... 21

7.1.4 Tolkning utifrån Bernsteins begrepp ... 22
7.2 Varför sakprosa? ... 24
7.2.1 Yrkesprogram ... 25
7.2.2 Tolkning utifrån Bernsteins begrepp ... 26
7.3 Hur ska sakprosa behandlas i undervisningen? ... 27
7.3.1 Läsa/tolka ... 27
7.3.2 Analysera ... 28
7.3.3 Skriva ... 29
7.3.4 Ämnesöverskridande arbete ... 29
7.3.5 Yrkesprogram ... 30
7.3.6 Tolkning utifrån Bernsteins begrepp ... 30
8. Resultatdiskussion ... 31
9. Referenslista ... 34

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Sakprosa är på många sätt en av samhällets byggstenar (Blikstad-Balas, Tønnesson, Grue 2020). Samtidigt saknar sakprosan den självskrivna roll i skolan vilken dess maka skönlitteraturen har som konstform (ibid:12). Dagens samhälle kräver dessutom i högre grad än någonsin en god förmåga till kritisk granskning av information och då kanske särskilt text av sakprosakaraktär. De mest främlingsfientliga och hatiska sammansvärjningarna i världen kommunicerar idag genom sakprosa: alltifrån Facebook-kommentarer till valsedlar utger sig för att vara faktabaserade yttringar av verkligheten (ibid:22).

Trots detta, och trots rapporter om att elever i många länder har allt svårare att ta sig an just faktabaserade texter, tycks sakprosan i gymnasieskolans undervisning ofta bli tagen för given. Det beror på brist på didaktisk tradition, men också på grund av oklara formuleringar i ämnesplaner (Sjöstedt 2013:414; Norlund 2013; Blikstad-Bala et al. 2020:28; Bakken & Andersson-Bakken 2016:10).

Detta har lett till att flera av de nordiska länderna i skrivande stund (våren 2021) förändrar sina ämnesplaner. De nya ämnesplanerna kommer ha större betoning på de olika typer av texter som eleverna förväntas både tolka (läsa) och producera (skriva). Det som är intressant är *hur* undervisning om sakprosa förväntas ta sig uttryck (Blikstad-Balas et al. 2020:28.). Lärare och elever kommer fortfarande behöva tydlig stöttning i de tre didaktiska frågorna vad, hur och i vilket syfte sakprosatexter förväntas bli föremål för undervisning.

Det är ytterst en fråga om demokrati. Elever från marginaliserade grupper kan utan problem inse att de har stora utmaningar i skolgången och att de saknar språkliga så kallade koder som mer gynnade grupper besitter. Vetskapen om den bristen hjälper inte marginaliserade elever att brygga över glappet ifall undervisningen är implicit. I det här fallet gäller det undervisning kring exempelvis lässtrategier och skrivprocesser, även på högre nivåer (Sjöstedt 2013:56).

1.2 Definition av sakprosa

Sakprosa är texter som mottagaren har fog för att uppfatta som direkta yttringar om verkligheten. Den innefattar en mängd olika genrer. Nedan presenteras de två typer av sakprosa, litterär och funktionell, så som de kategoriseras av norska sakprosaforskaren Tønnesson (Blikstad-Bala et al. 2020:15).

Litterär sakprosa har namngivna författare som ska förstås som individer (Blikstad-Bala et al. 2020). Mottagaren är en tänkt allmänt tillgänglig offentlighet. Alla litterära verkningsmedel är tillgängliga för skribenten, så länge kontraktet med läsaren om den direkta yttringen om verkligheten upprätthålls. Exempel på litterär sakprosa är tryckta böcker, ljudböcker och tidskrifter (ibid:15).

Funktionell sakprosa är icke-privata texter skrivna av en institution, privat eller offentlig. Författaren kan också vara både en namngiven och icke namngiven privatperson. Skribenten skriver åt en institution riktad mot en allmänhet eller en institution till andra institutioner. Den funktionella sakprosans genrekrav är nära sammanknuten med deras tänkta funktion. Exemplen på funktionell sakprosa är vida: alltifrån böcker, radio, broschyrer till bruksanvisningar samt ett flertal texter som är anknutna till internet (Blikstad-Bala et al. 2020:16).

Gråzoner uppstår när författaren utger sig för att skriva sakprosa och ändå tar in fiktiva element, vilket är fallet med exempelvis självbiografier. Tønnesson (2020) använder omstridda romansviten *Min kamp* som ett exempel från Norge då graden av verklighetskoppling har diskuterats (Blikstad-Bala et al. 2020:16).

Bägge dessa varianter av sakprosa förekommer förstås i gymnasieskolor idag. Det som är meningsfullt att undersöka är på vilket vis och i vilket syfte de förväntas användas (Blikstad Bala et al. 2020:28).

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att, med hjälp av begrepp från Bernsteins utbildningssociologiska teori, beskriva och förstå de förutsättningar för synlig pedagogik för arbetet med sakprosa i gymnasieskolan vilka ges av aktuella styrdokument i de nordiska länderna Finland, Danmark, Norge och Sverige.

Studien utgår från följande tre forskningsfrågor som gäller hur sakprosa i dessa länder behandlas i ämnesplanerna för ämnena finska, danska, norska respektive svenska.

1. Vad förstås som sakprosa?
2. På vilket sätt motiveras sakprosa?
3. Hur regleras undervisningen om sakprosa?

3. Forskningsbakgrund

3.1 Forskning om sakprosans ställning i den nordiska skolan

Forskning i Norden[1] om skolans behandling av icke-litterära texter, sakprosa, är mycket ovanlig (Holmberg et al. 2017:23). Det är anmärkningsvärt eftersom sakprosa är inkluderat i nordiska ämnesplaner för de respektive ländernas modersmålsundervisning[2]. En förklaring kan ligga i traditionen att forskning gällande läsning sker utifrån lägre årskurser där läsning ses som en basfärdighet. Holmberg et.al (2017) undersöker publikationer av avhandlingar gällande modersmålsämnet i de nordiska länderna (Finland, Danmark, Sverige och Norge) mellan åren 2000 och 2017. De använder sig bland annat av Bernsteins begrepp för att analysera materialet och orsakerna till de skillnader som framkommer (ibid.:25). En generell observation författarna gör är att mer än två tredjedelar av alla avhandlingar gäller undervisning och lärande om läsning och skrivande. Det är dock inte förvånande då det finns en stark tradition i Norden av forskning om skrivande.

Det är även möjligt att prata om en nordisk skola. Komparativa studier mellan svensk, norsk och dansk modersmålsundervisning (det s.k. Nordfag-projektet 2007–2011, se Ulfgard 2012:9) har visat på en så kallad skandinavisk modell, där ländernas styrdokument sätter eleven i centrum (Krogh, Penne och Ulfgard 2012). Det har sin grund i en socialdemokratisk idé om prioriteringen av individens utveckling och samtidigt agera kompensatoriskt och överskridande gällande klass, kön och etnicitet. Idag finns dock en motsägelse i uppdraget då ämnesplanerna får allt mer influenser från liberalism, en ideologi som prioriterar individuella ämnesöverskridande val. De undersökta ländernas modersmålsämnen visade sig präglas av

[1] Island har uteslutits ur undersökningen av på grund av språkförbistring
[2] Hädanefter används modersmål som begrepp för det största officiella språket i respektive land

svag yttre klassifikation (Krogh et al. 2012:256f). Ett exempel är att beskrivningen av modersmålsämnet som ett bildningsämne är inte längre axiomatisk, utan har ersatts med motiveringar gällande mer mätbara så kallade kompetenser och färdigheter (ibid.:258).

I nordisk modersmålsdidaktisk forskning finns enligt Holmberg (et. al. 2017) en stark tendens mot tvärvetenskap som med Bernsteins begrepp (se nedan kap. 4) kan sägas vara präglad av svag klassifikation och ett minskande intresse för traditionella universitetsdiscipliner som präglas av stark klassifikation (ibid.:5). Författarna menar att orsaken är en era av kapitalism där forskningsfält föreställs befinna sig på en internationell arena där länder tävlar om vilket lands läroplan och skola som förser eleverna med mest kunskap (ibid.:25).

Det finns också en del tydliga skillnader mellan de nordiska länderna vad gäller skolforskningens intresse för läsning. Finland är det land där läsning är det mest populära ämnesområdet, dock främst som basfärdighet i yngre skolåldrar (ibid.:23). I Norge kopplas forskning om litteratur istället starkt till läsning av skönlitteratur eller undervisning av dito (ibid.:17).

Norge är särskilt intressant i sammanhanget då norska styrdokument sedan 2006 i högre grad än tidigare prioriterat att stärka läsförståelse (Reichenberg 2012:13). Språkforskare fick uppdraget att analysera bland annat norsk läsundervisning och resultatet av analysen lade grunden till norska läroplansreformen Kunnskaplsløftet som infördes 2006 (Rasmussen 2003). Reichenberg (2012:1) menar att en orsak till norska elevers stärkta läsförståelse i jämförelse med svenska elever är just prioriteringen av sakprosa. Exempelvis uttrycktes inte sakprosa explicit i norska ämnesplaner förrän 2006, någonting som fortfarande inte görs i svenska ämnesplaner (Blikstad-Balas et. al. 2020:23; Bakken & Andersson-Bakken 2016:9).

3.2 Forskning om den nordiska gymnasieskolans undervisning i sakprosa

Den didaktiska traditionen kring skönlitteratur, som beskrivits i föregående avsnitt, har blivit ett centralt tema för skolforskningen. Den har försett lärare med en mängd rekontexutaliserad kunskap i form av metoder för hur de kan hjälpa eleverna förstå, tolka och analysera litteratur: litterära samtal, läslogg och dramatisering. Någon motsvarande didaktisk tradition har inte funnits för sakprosa i Norden (Bakken & Andersson-Bakken 2016:10).

Ett sätt som det tar sig uttryck på är att modersmålsämnet i Sverige kan upplevas som splittrat mellan olika färdigheter som lärare saknar didaktisk vägledning till (Knutas 2008: 282; Hultin 2006; Sjöstedt 2013:316; Bergman 2007:327). Norlund (2009) undersöker i sin avhandling utifrån Bernsteins teoretiska ramverk hur kritisk läsning gestaltar sig på olika svenska gymnasieprogram (Norlund 2009:15). En av slutsatserna är att variationen på typer av sakprosatexter är stor i de skolor som undersöks**.** Eleverna både vill och får lov att använda olika typer av källor vilka då ofta blir internetbaserade. Internet som källa är inte fel i sig, men det finns en risk att eleverna väljer alltför svåra texter och/eller som inte är avsedda för skolbruk (Norlund 2009:133). Mathiesen (2017) menar att även om norska och danska styrdokument i högre grad än svenska betonar vikten av att inkludera både fiktion och icke-fiktion i undervisningen har ändå sakprosa ofta kommit att behandlas styvmoderligt också av norsk- och dansklärare (Matthiesen 2017:6).

På denna punkt är det för min studie intressant att se hur Sjöstedt (2013) i sin avhandling, bland annat utifrån Bernsteins didaktiska modell, kunnat ringa in skillnader mellan lärare i svenska och lärare i danska (Sjöstedt 2013:20). Samtliga hierarkier i svenska styrmedel visade sig tillhöra en osynlig pedagogik, medan de danska tillhörde en synlig pedagogik (ibid.:414, se avsnitt 4.2). Exempelvis arbetade svensklärarna i ämnesövergripande arbetslag medan dansklärarna i högre grad arbetade med ämneskollegor eller individuellt (ibid:389). En annan skillnad är enligt Sjöstedt dansk lärarkårs tradition gällande didaktikens *hur*. Svensklärare var enligt Sjöstedt vid tiden för utelämnade till vagt formulerade styrdokument vilket ledde till försök till lokala läroplaner som ämnade konkretisera och exemplifiera innehållet (ibid:414).

3.3 Forskning om sakprosa i svenska styrdokument

Studier gällande formuleringar i svenskämnets styrdokument är vanligare under Lpf94 än under Lgy11. Det visar sig dock att Lgy11 på vissa sätt är en förlängning av Lpf94 då båda läroplanerna kan tolkas som att de utgår från en instrumentell och neokonservativ diskurs (Sundberg & Wahlström 2012). Det mest utmärkande är att Lgy 11 innebär ett stärkt krav på mätbara kunskaper och färdigheter (Diehl 2017:13). Intresset för färdigheter menar Säfström, Månsson och Osman (2015) tar sig uttryck i att svenska styrdokument i extrem grad uttrycker sig utifrån *lärande* istället för utifrån *undervisning*. Orsaken menar de är neoliberalism: individen är ansvarig för lärande och lärande är här en process som avser den enskilde personen (ibid:270). Även läroplansteoretikern Englund (2012) menar att det är ett exempel på en skola

som är baserad mätbar kunskap, inom exempelvis reading literacy (Englund 2009:6). Det finns dock ett annat tänkbart synsätt där forskning också har sin plats, men undersöks av eleverna på ett mer distanserat vis. Problemställningar undersöks då utifrån olika kontext vilket stärker förmågor och skapar medborgare som är insatta *om* forskning. Det är istället ett exempel på medborgerlig litteracitet (ibid.). Medborgerlig litteracitet innebär förmågan att skapa mening av en pluralistisk värld och Englund (ibid.) menar att lärares demokratiska uppdrag kräver en sådan typ av litteracitet vilket har stora likheter med Bernsteins begrepp *synlig pedagogik* och *synlig radikal pedagogik* (Englund 2012:32, se kapitel 4).

Flera forskare har undersökt svenskämnets upplevda splittring, även under Lpf94 (Knutas 2008:282; Hultin 2006; Sjöstedt 2013:316; Bergman 2007:327) Hultins (2006) sammanfattning av ämnesplanen i Lpf94 lyder: ”Mångtydiga kursplaner genom opreciserade begrepp” (2006:88). Problemet med svenskämnets styrdokument är enligt Hultin att begrepp inte problematiseras eller definieras vilket leder till att de tolkas utifrån den enskilda lärarens ämneskonception (ibid.:91). Även Hansson (2011) menar att svenskämnets innehåll är tolkningsbart och ibland motsägelsefullt. Han problematiserar och beskriver svenskämnet i Lpf94 med hjälp av Bernsteins teoretiska ramverk (Hansson 2011:20). En av slutsatserna är att skönlitteratur och sakprosa är starkt åtskilda där den litterära delen anses kunna förknippas med lust och glädje, medan något sådant inte uttrycks för språkets del (ibid.:105). En annan slutsats är den som återkommit, att svenskämnet präglas av svag yttre klassifikation (ibid:104).

4. Teori

Följande kapitel beskriver undersökningens teoretiska ramverk, som utgår från några av Bernsteins begrepp och modeller. Bernsteins teori har sin hemvist i utbildningssociologin (Diehl 2017:101). Först presenteras Bernsteins begrepp klassifikation., inramning och kod (4.1). Dessa ligger sedan till grund för andra avsnittet som presenterar en modell över fyra olika typer av pedagogik som Bernstein beskrivit (se avsnitt 4.2).

4.1 Klassifikation, inramning och kod

Bernstein ger verktyg för att förklara sådant som ofta framstår som implicit och vagt (Diehl 2017:92). Enligt Bernstein & Solomon (1999) är Bernsteins begrepp de enda som systematiskt binder samman olika typer av erfarenheter och föreskrifter såsom klass och styrdokument ända ner till det individuella subjektet.

Enligt Bernstein (2001) har samhälleliga förändringar lett till förändringar i skolans funktion. Från efterkrigstiden och närmare millennieskiftet kunde skolan ägna sig åt reproduktion av klasser på ett sätt som inte längre är möjligt. Därför styrs och organiseras skolan nu genom en så kallad symbolisk kontroll. Det medför att den styrs utan att det syns att den styrs (se Sjöstedt 2013:41).

Det är naturligt för oss människor att sträva efter att kategorisera det vi upplever. Skolan består av olika uppdelningar och dessa kallar Bernstein för klassifikation och inramning. *Klassifikation* handlar om maktfördelning, arbetsfördelning och hierarki (Sjöstedt 2013:46). Begreppet kan vi, enligt Bernstein (1983), använda om förhållandena mellan kategorier. Kategorierna kan gälla årskurser, lärare eller elever (Bernstein 1983:24). Ett exempel från skolans värld är hur stark avgränsningen är mellan och inom skolämnen. Det kan också handla om hur stark avgränsningen mellan olika stadier i skolgången är - från förskola till högskola. En vanlig inre avgränsning i modersmålsämnen är den mellan språk och litteratur. Klassifikation delas upp i yttre respektive inre klassifikation.

Yttre klassifikation är exempelvis grad av uppdelning mellan skolämnen. *Inre klassifikation* är exempelvis hur stort inflytande läraren har över att dela upp sitt ämnesstoff i moment fördelade över läsåret. Vid stark klassifikation hålls skolämnen och dess beståndsdelar starkt isär. Ämnesspecifika begrepp skiljs från de begrepp som hämtas från andra domäner (Hansson 2011:44). Förmedlaren av styrdokumentens innehåll, i det här fallet läraren, har vid stark klassifikation den explicita kontrollen över urval och kriterier för undervisningen (Sjöstedt 2013:46).

Ett annat begrepp från Bernstein är det som kallas *inramning* och kan även det delas upp i yttre respektive inre inramning. Inramning handlar om kontrollprinciper. Det finns regler för den sociala ordningen (hierarkiska relationer, uppförande) och regler för den diskursiva ordningen (stoff, tempo, kunskapskriterier) (Sjöstedt 2013:48). Den yttre inramningen är de uppgiftskriterier styrdokumenten ger uttryck för. Den inre inramningen är de uppgiftskriterier lärare och elever kommer överens om. Stark inre inramning karaktäriseras av ämnesspecifika begrepp där läraren ensam bestämmer arbetstakt (Hansson 2011:45).

Komplexiteten i teorin ligger bland annat i att det mycket väl kan förekomma stark klassifikation eller stark inramning i styrdokumenten bakom en svag klassifikation och svag inramning i (vissa) klassrum. Vi kan omvänt få en stark klassifikation och stark inramning i undervisning trots svag klassifikation och svag inramning i styrdokumenten. Bernstein (1983:63) menar att den som granskar den osynliga pedagogiken empiriskt kommer bli varse att styrdokumenten lägger mer eller mindre tonvikt vid att föra vidare specifika isolerade färdigheter. Inramning och klassifikation är förbundna med varandra. Inramning finns inbäddat inuti klassifikation (Sjöstedt 2013). Således är klassifikation det dominerande, men de påverkar varandra.

4.2 Synlig och osynlig pedagogik/de fyra pedagogikerna

Ett annat sätt att kategorisera iakttagelser av pedagogisk organisation är att använda Bernsteins begreppspar osynlig pedagogik och synlig pedagogik (Hansson 2011:45). Det kan vara en faktor som förklarar varför vissa elever klarar sin skolgång bättre än andra (Sjöstedt 2013:56). Ifall undervisning kring vissa färdigheter är implicita kan endast de som har med sig dessa förmågor hemifrån ta sig fram i skolsystemet. En del av lärarnas arbete för att överbrygga detta försprång och kallas i Sverige för lärares kompensatoriska uppdrag (SFS 2010:800).

Osynlig pedagogik lägger tonvikten vid *sätt* att få information och kunskap, *sätt* att skapa problemställningar. Synlig pedagogik lägger tonvikten vid kunskapstillstånd och förutbestämda problem (Bernstein 1983:64). Fullständigt osynlig pedagogik är mycket sällsynt, utan det handlar snarare om att den osynliga pedagogiken är en del av den synliga pedagogiken (Sjöstedt 2013:54).

Synlig respektive osynlig pedagogik syftar enligt Bernstein (1977) på en beskrivning ur elevens synvinkel, inte lärarens (Bernstein 1977:119). Pedagogiken uttrycker en grundläggande social relation, vilken har tre kännetecken i form av en hierarki som uttrycker maktrelation, regler för utförande samt kriterier för bedömning. Ifall dessa tre explicita är det tecken på synlig pedagogik; är de implicita är det tecken på osynlig pedagogik. I föreliggande studie fokuserar jag främst på regler för utförande. Därför är Bernsteins begrepp gällande typer av pedagogiker relevant. Enligt Bernstein finns fyra existerande pedagogiker *konservativ*, *liberal-progressiv*, *radikal* samt *synlig radikal pedagogik* (Bernstein 1990:72f, Norlund 2009). Nedan kommer dessa definieras närmare.

Konservativ pedagogik består av ett behavioristiskt färdighetsämne som använder synlig pedagogik och är inriktad på individen (Sjöstedt 2013). Individualiseringen är öppen och tar sig bland annat uttryck i tävlingsinriktning (Sjöstedt 2013:66). Syftet med läsundervisning är bildning där innehållet fokuserar på basfärdigheter och brister som behöver korrigeras (Norlund 2009:175).

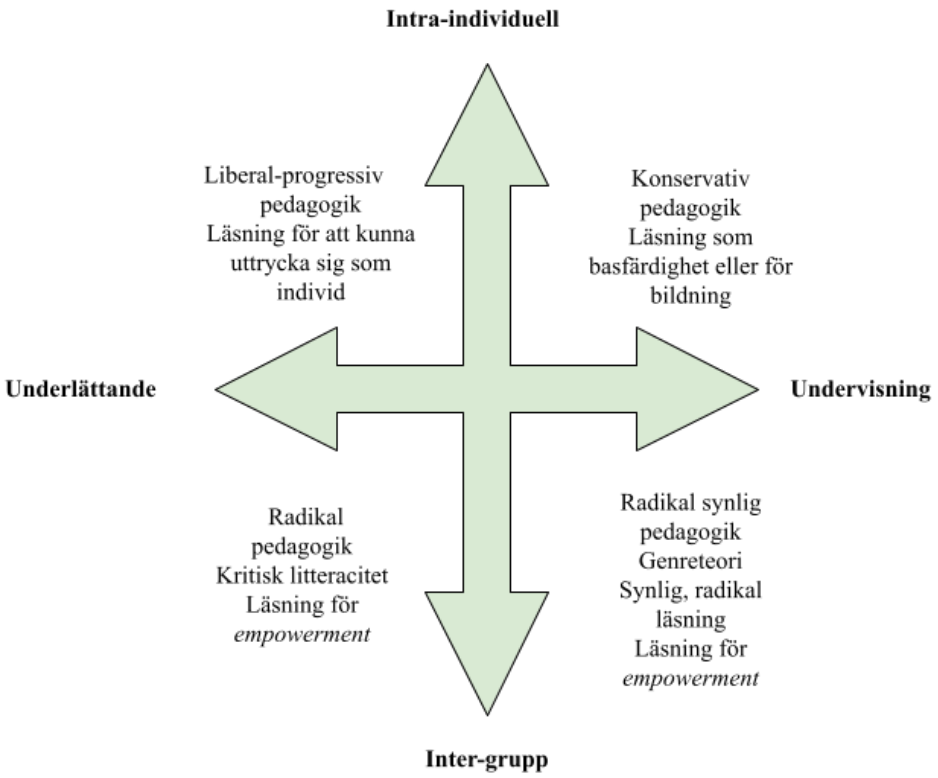
Inom liberal-progressiv pedagogik får eleven göra framsteg i egen takt och läraren blir en underlättare i bakgrunden (Sjöstedt 2013). Materialet i undervisningen bör vara autentiskt i syfte att skapa intresse hos eleven, som inte utvecklar ämnesspecifika begrepp eller annat metaspråk (Norlund 2009:189, Sjöstedt 2013:65). Eleven upplever att den antingen är en framgångsrik eller en misslyckad elev. Detta eftersom ansvar lämnas på individen att förstå de implicita strategierna i undervisningen. Klassifikation och inramning är svag men styrs ändå av lärarens utvärdering, som har stor vikt i den här typen av pedagogik. Till skillnad från den konservativa pedagogiken är individualiseringen dold/maskerad. Det beror på att den fokuserar mer på bedömning än explicit undervisning (ibid.). På så vis förstår eleverna huruvida de är lyckade/misslyckade, men de svaga eleverna förstår inte vilka strategier de ska använda för att bli ”framgångsrika elever”.

Radikal pedagogik skapade Bernstein själv som en reaktion mot de två förstnämnda pedagogikerna där *radikala mål* har vissa kriterier. Exempelvis bör alla elever oavsett social bakgrund förstå sin egen position genom att analysera världen, nå begreppsförståelse och undervisningen bör vara gruppinriktad (Norlund 2009:55; Sjöstedt 2013:67). Radikal pedagogik kan dock vara osynlig (Hansson 2011). Det relevanta är att det slutliga målet består i att förändra gruppen snarare än individen. Eleverna arbetar därför i grupp och syftet med undervisningen är att förändra relationer mellan grupper (Hansson 2011:48).

Synlig radikal pedagogik tar aktivt avstånd från den liberal-progressiva idén om att eleven ska finna ”sin inre källa till personligt uttryck” där genreteoretiska perspektiv prioriteras (Norlund 2009:180). Eleverna bör förses med en stor variation av olika (i det här fallet) texttyper, i syfte att maximera möjligheter till social rörlighet inom grupper (ibid:57). Skillnaden mot den radikala pedagogiken är också blandningen av både stark stark och svag klassifikation respektive inramning. Det bör representeras i styrdokumenten i form av strävan mot ovan nämnda radikala mål (ibid:173). Som synes har radikal pedagogik och synlig radikal pedagogik stora likheter.

En neoliberalistisk pedagogik, som flera forskare har valt att komplettera ovanstående fyra pedagogiker med (Norlund 2009), utgår från att utbildning ska generera framtida ekonomiskt värde. Skolan är decentraliserad, skolvalet är fritt och varje skola, dess lärare och elever, förväntas fortlöpande konkretisera ämnesplanen på egen hand (Hansson 2011:208, Norlund 2009:177). Skola och framför allt utbildning är någonting som är starkt kopplat till individen: det är ett personligt och privat projekt (Hansson 2011:208). Kompetens i allmänhet och informationskompetens i synnerhet är begrepp som förknippas med neoliberalism (Norlund 2009:182).

Nedan presenteras de fyra pedagogikerna såsom Norlund (2009:56), Hansson (2011:48) och Sjöstedt (2013:63) tolkar den. (Bernstein (1990) beskriver pedagogikerna, men placerar de inte i en fyrfältsmodell). Så som Norlund (2009:56) återger den är den anpassad efter läspedagogik. Jag anser att den är tillämpbar på alla typer av undervisning i och om sakprosa.



Figur 1 Placering av läsaktiviteters syfte i fyra olika pedagogiker (Norlunds 2009:56) anpassning av Bernstein, 1990.

Liberal-progressiv och konservativ pedagogik karaktäriseras av att förändring ska ske inom individen medan radikal samt radikal synlig pedagogik menar att förändring ska ske i förhållandet mellan grupper i samhället. Det innebär också att de båda högra kvadranterna tror på mer formell undervisning där kunskap kan överföras från lärare till elev (Norlund 2009). De

två nedre kvadranterna är således någonting Bernstein menade var mest fördelaktigt då utbildningen i det fallet har en utjämnande funktion (Norlund 2009:57).

De båda högra kvadranterna representerar synlig pedagogik medan de båda vänstra kvadranterna representerar osynlig pedagogik (Sjöstedt 2013:67f). Det som är avgörande, oavsett typ av pedagogik, är enligt Bernsteins synsätt gällande i vilken grad undervisningen är explicit.

5. Metod

5.1 Studiens avgränsningar

I föreliggande studie analyseras styrdokumenten för fyra länders gymnasieutbildning i de olika officiella språken. Några tänkbara styrdokument har valts bort för att i denna studie få en fokuserad jämförelse. Det är möjligt att intressant information gällande klassifikation, inte minst den mellan stadier i skolgången, hade framkommit vid analys av även grundskolans ämnesplaner. Även en komparativ analys av exempelvis ländernas modersmålsämnen och respektive lands andraspråksämne/n hade varit givande. I det fallet hade analys av den olika grad av yttre inramning och yttre klassifikation blivit bredare. Modersmålsämnets ena kärna, språk, har enligt flera av de undersökta ämnesplanerna relevans för samtliga skolämnen. En undersökning av hur detta faktiskt tar sig uttryck i styrdokument för andra ämnen i gymnasieskolan vore också värdefullt.

Isländska styrdokument har trots Islands plats bland de nordiska länderna valts bort på grund av språkförbistring och de begränsningar i omfång och resurser som ett examensarbete innebär. Vad gäller finska styrdokument har jag valt att för symmetrins skull begränsa denna undersökning till styrdokumenten för det största officiella språket, finskan, vilket möjliggjordes av att dessa har svensk översättning, men en analys av finska ämnesplaner för de båda officiella språken, finska och svenska, vore intressant i framtida forskning.

5.2 Induktiv textanalys

Främst tre delar av Bernsteins teoretiska ramverk är utvalda för den här studien: officiellt rekontextualiseringssfält, klassifikation och inramning.Officiellt rekontextualiseringsfält går att definiera som policydokument, kursplaner och nationella prov. Fältet skiljer sig från det lokala som gäller undervisning och det pedagogiska som exempelvis gäller lärarutbildning (Norlund

2009:48). I föreliggande examensarbete är policydokument och i synnerhet kursplaner det som är relevant.

Innehållsanalysen utgår från Bernsteins teoretiska ramverk och genomförs induktivt utifrån ovanstående syftesformulering och forskningsfrågor. Ämnesplanerna har närlästs och därefter har de formuleringar som berör eller kan antas beröra sakprosa analyserats närmare utifrån tre delar av Bernsteins teoretiska ramverk, Norlunds (2009:175) med fleras anpassning av Bernstein teoretiska ramverk om pedagogik (se Figur 1 avsnitt 3.2). Detta då den schematiska indelningen avsevärt förenklar och förtydligar analysen utifrån en komplex teori. Den har dessutom ett tillägg i form av den neoliberalistiska pedagogiken som visade sig vara relevant för studien. En typ av mall för närläsningen av styrdokumenten skapades utifrån de utvalda delar av Bernsteins teoretiska ramverk såsom de redovisas i ovanstående avsnitt. Tre olika kategorier av frågor skapades. Nedan listas de och de frågor som tillhör dem.

Rekontextualiseringsfält

- Vilken aktör utformar styrdokumenten: politiker, forskare, lärare och/eller fler aktörer?
- När reformerades styrdokumenten senast? I vilket syfte?

Avgränsning

- Finns det explicit utskrivet hur stor del av ämnet som ägnas åt språk respektive litteratur? Om inte, vilket stöd finns för läraren när det gäller urval i undervisningen?
- Går det att uttolka en hållning gällande ämnes-eller momentöverskridande undervisning? Om ja, vilken?

Inramning

- Hur benämns sakprosa?
- Finns det en definition av exempel på olika genre som bör tas upp i undervisning? Om ja, hur många och var?
- Finns det någon form av förteckning över vilken sakprosa som ska läsas?
- Vem bestämmer vilka texter som ska läsas?
- Hur bestäms och vem bestämmer tempot i undervisningen?
- Får läraren stöd eller implikationer i val av didaktiska verktyg? Om ja, på vilket vis tar det sig uttryck?

Därefter sammanställdes informationen för respektive land. Flera olika tänkbara tematiseringar diskuterades och sammanföll vartefter i de didaktiska frågorna vad, varför och hur. Med andra ord föreföll den mest relevanta tematiken vara hur styrdokumenten konstruerar sakprosa som lärandeobjekt (vad), hur de reglerar sakprosa som föremål för undervisning (hur) och motiverar att sakprosa ska behandlas (varför) i undervisning. Underkategorierna utkristalliserades under arbetets gång till vad-kategorierna *sakprosa i förhållande till andra texter* och *exemplifiering av sakprosa,* hur- kategorierna *läsa, skriva, analysera, ämnesöverskridande arbete,* samt de tre argumenten för undervisning i sakprosa *demokratisk bildning, det alltmer digitaliserade samhället/IT* och *det framtida yrkeslivets krav*. Yrkesutbildningarna i respektive land visade sig ha mer eller mindre stora likheter med de studieförberedande utbildningarna. I de fallen deras ämnesplan skilde sig markant från den studieförberedande motsvarigheten analyserades och tolkades de utifrån ovan redovisade strategi.

För tolkning och analys av frågan om *vad* används alla tre utvalda kategorier från Bernsteins begrepp. Analys av frågan *varför* visade sig ha mer kraft i analysredskapen gällande olika pedagogiker (Norlund 2009:175). Detta eftersom de tydligare förklarar synen på lärande och undervisning, och således kan belysa grundvalar för respektive ämnesplan. För analys av frågan *hur* visade sig en kombination av ovanstående begrepp och modeller vara det mest ändamålsenliga.

6. Material: De nordiska ländernas styrdokument

Nedan presenteras de fyra länderna Finland, Danmark, Norge och Sverige och de tillhörande styrdokument som är relevanta för studien: ämnesplan och kursplan. I de fallen det är relevant refereras till landets läroplan.

6.1 Finland

I Finland kallas styrdokumenten för respektive läroämne för lärokurs. Det studieförberedande läroämnet modersmål och litteratur består av tolv olika lärokurser. Modersmål och litteratur beskrivs av Utbildningsstyrelsen (2019c) som ett mångvetenskapligt kunskaps-, färdighets- och kulturämne. Den yrkesförberedande utbildningens motsvarande del beskrivs som ett ämne för kommunikation och interaktion. I den här studien är det lärokursen *Finska och litteratur* som kommer undersökas på den studieförberedande utbildningen eftersom det är det mest talade

språket i landet. På den yrkesförberedande utbildningen är det *Kommunikation och interaktion på svenska* som kommer undersökas då motsvarande kurs på finska inte finns översatt.

Den finska gymnasieutbildningen är indelad i två delar. Dels gymnasieskolan som är studieförberedande och dels yrkesutbildning (Info Finland 2021). En gymnasieutbildning tar tre eller fyra år. Yrkesutbildningen är högskolegrundande. Den grundskolebaserade yrkesutbildningen är uppbyggd utefter läroämnen som tillsammans leder till en utbildning som är ungefär tre år lång med en inledande grundutbildning där alla yrkeselever läser gemensamma examensdelar där bland annat *Kommunikation och interaktion på modersmålet* återfinns (Info Finland 2021; Utbildningsstyrelsen 2018).

Finlands gymnasie-och yrkesutbildning saknar årskurser. Istället kan finska gymnasieelever i stor mån själva samt tillsammans med rektor och lärare bestämma innehållet i sin utbildning. På de studieförberedande utbildningarna sammanställer eleven tillsammans med rektor och lärare en individuell studieplan. Den innehåller en studieplan, en plan för studentexamen samt en plan för fortsatta studier och karriären (Utbildningsstyrelsen 2019b:29). Undervisningen sker sedan i olika grupper beroende på respektive gymnasieskolans utbud av lärokurser (Utbildningsstyrelsen u.å). Studiernas omfattning, både gymnasieprogram och yrkesprogram, poängsätts enligt deras omfattning och studieavsnitt. De studieförberedande utbildningarna benämner poängen som studiepoäng (4 av 120 studiepoäng är obligatoriska studier i modersmål och litteratur) och de yrkesförberedande utbildningarna benämner poängen som kompetenspoäng (4 av 180 kompetenspoäng är obligatoriska studier i grundutbildningen och delområdet Kommunikation och interaktion på modersmålet) (Utbildningsstyrelsen 2018; Studieinfo u.å.a; Studieinfo u.å.b).

Styrdokumenten i Finland reformeras i våren 2021. Reformen startade 2019 och implementeras höstterminen 2021. Den senaste reformen av läroplanen innan dess påbörjades år 2000. Utbildningsstyrelsen (2019b) framhåller den allmänna utbildningsnivån som ett av skälen för reformen (ibid:9). Anordnare av gymnasieutbildningar i Finland blir i och med den nya läroplanen bland annat skyldiga att anordna ett samarbete mellan åtminstone en del av skolans kurser och en högskola (ibid:11).

De förmågor man önskar att eleverna ska förvärva genom den nya läroplanen uttrycks som sex kompetenser som tillsammans kallas mångsidig kompetens. Kompetenserna avser bland annat

stärka elevernas metakognition och stödja individens utveckling till bildning (Utbildningsstyrelsen 2019d:11).

6.2 Danmark

I Danmark finns det många olika utbildningar för eleven att söka till efter grundskolan. Endast de studieförberedande och teoretiska utbildningarna benämns *gymnasieskolor*. De yrkesförberedande och praktiska utbildningarna (Erhvervsuddannelse) består av utbildningen EUD (yrkesutbildning som inte ger högskolebehörighet) och utbildningen EUX (yrkesutbildning i kombination med studieförberedande utbildning som ger högskolebehörighet) (Børne-og Undervisningsministeriet 2017a, 2017b).

Den senaste läroplansreformen i Danmark genomfördes 2017. Danmarks gymnasieelever läser inte utefter årskurser utan söker till en utbildning som utgår från olika nivåer på kurserna (Uddannelsesguiden u.å). Danmark har sedan 2006 obligatorisk ämnesövergripande undervisning (Krogh et al. 2012:256)

För den här studien är en analys av Danska nivå A samt Danska nivå E/C av intresse. Detta eftersom den treåriga allmänna studentexamen, STX, bäst motsvarar de studieförberedande utbildningarna i övriga länder i studien och där undervisas utifrån ämnesplanen danska nivå A som är den högsta i den danska gymnasieskolan. På yrkesprogrammen läser eleverna danska nivå E/C. D är den lägsta nivån i den danska gymnasieskolan. Nedanstående tabell avser tydliggöra de olika nivåerna.

Grundskola och ungdomsutbildningar			
Nivåer	**Ämnen på grundskolenivå**	**Ämnen på yrkesförberedande utbildning**	**Ämnen på studieförberedande utbildning**
A			A
B			B
C		C	C
D		D	
E	E	E	
F	F	F	
G	G		

Figur 2. Nivåer i det danska utbildningssystemet - grund-till och med gymnasienivå (Uddannelsesguiden:2019).

6.3 Norge

För undersökning av Norges styrdokument används ämnesplanen för norska i gymnasieskolan för studieförberedande och yrkesförberedande program. Dessa heter Videregående SF där SF står för studieförberedande respektive Videregående YF där YF står för yrkesförberedande (Utdanningsdirektoratet 2019b). Studieförberedande utbildning innebär att eleven läser norska alla tre årskurser. Elever på yrkesförberedande program läser engelska under sitt första läsår och norska enligt ämnesplanen för årskurs ett under sitt andra läsår. Yrkeseleverna behöver läsa en påbyggnadskurs i norska (ibid:16) för att få högskolebehörighet. Norskämnet beskrivs som ett språk-och kulturämne och som ett ämne centralt för bildning, identitetsutveckling och kommunikation (Utdanningsdirektoratet 2019b:2).

Norges regering genomför en läroplansreform med implementering under höstterminen 2020 (Utdanningsdirektoratet 2019a). Det var 14 år sedan den senaste läroplansreformen och Utdanningsdirektoratet (u.å) motiverar reformen med att Norge nu behöver uppdatera sig till det moderna samhället. Norska lärare, oavsett ämnestillhörighet, är ålagda att undervisa utifrån tre tvärvetenskapliga teman. Formuleringar kring sakprosa i kursplanerna kopplas till tema demokrati och medborgarskap (Utdanningsdirektoratet 2019b:3).

6.4 Sverige

För undersökning av Sveriges styrdokument används ämnesplanen för svenska samt kursplanerna för Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. Svenskämnet beskrivs som uppbyggt av litteratur och språk (Skolverket 2011:1). Skrivande och litteratur är också två kurser som ges i svenskämnet men då de är valbara är de inte del av den här studien.

Senaste läroplansreformen genomfördes 2011. Främst forskare inom utbildningsvetenskap, men även lärare, didaktiker och specialpedagoger deltog i arbetet (Skolverket 2012). Reformen motiverades med värdeorden kunskap och kvalitet mot målen. Skillnaden mellan yrkesprogram och studieförberedande program blev större gentemot tidigare läroplan (Skolverket 2010).

Svenskämnet är densamma för både studie-och yrkesförberedande program men sedan senaste läroplansreformen är de yrkesförberedande programmen inte längre högskoleförberedande. Det beror bland annat på att de endast läser kursen Svenska 1.

De tre kurserna i svenska har enligt Skolverkets kommentarmaterial (2017) olika inriktningar där första kursen har ett allmänmänskligt perspektiv, den andra litteratur i ett samhällsperspektiv och tredje kursen ett mer litteraturvetenskapligt perspektiv.

6.5 Sammanfattning: studiens ämnesplaner

Ländernas utbildningssystem skiljer sig främst gällande grad av urval av gymnasieutbildningar, användandet av årskurser samt i vilken utsträckning lärarna är ålagda att undervisa utefter särskilda kompetenser eller teman.

Nedan följer analysen av styrdokumenten som visat sig relevanta för studien. Ämnesplanerna kommer i framställningen i nedanstående kapitel att ges följande förkortningar:

Norge. Norsk.	
Studieförberedande program	NK 1/2/3
Yrkesförberedande program	NK YF
Sverige. Svenska med tillhörande kommentarmaterial publicerat 2017	SV 1/2/3
Danmark. Dansk.	
Studieförberedande treårigt program: Dansk A	DK
Yrkesförberedande program: Dansk EUD	DK EUD
Finland. Finska och litteratur.	
Studieförberedande program: Finska och litteratur	FI
Yrkesförberedande program: Kommunikation och interaktion	FI YF

7. Resultat: Jämförande tematisk analys av ämnesplanerna

I det här kapitlet presenteras studiens resultat och presenteras utifrån de tre forskningsfrågor som ligger till grund för denna studie. Varje avsnitt inleds med en motivering utifrån Bernsteins terminologi och följs av redogörelse över relevanta likheter och skillnader som framkommit utifrån respektive forskningsfråga. Efter varje avsnitt kommenteras relevanta resultat gällande yrkesprogrammen mycket kort.

7.1 Vad förstås som sakprosa?

Nedan redogörs för hur styrdokumenten definierar och beskriver sakprosa. Avsnittet inleds med hur styrdokument förhåller sakprosa till skönlitteratur och andra texter som inte räknas som sakprosa (7.1.1). Därefter undersöks om och i så fall hur de ämnesplaner som undersöks ger några mer konkreta exempel på vad sakprosa innebär (7.1.2).

7.1.1 Sakprosa i förhållande till andra texter

Det är naturligt att sakprosa i styrdokumenten förhåller sig till andra slags texter. Sakprosa är en egen texttyp med en annan akademisk tradition än skönlitteratur. En gränsdragning är också vad som sker i alla de styrdokument som undersökts, men på olika sätt. Med Bernsteins terminologi handlar det om att sakprosa på det viset blir mer eller mindre starkt klassificerat som ett eget ämnesinnehåll. Sakprosa i förhållande till skönlitteratur är också ett sätt att mäta

graden av vad Bernstein kallar inramning, i det här fallet yttre inramning eftersom yttre inramning gäller uppgifskrittierer som ämnesplanen ställer upp. Både klassifikation och inramning visar sig vara olika stark i de olika länderna.

Det finns en tydlig skiljelinje i materialet mellan de ämnesplaner som prioriterar att sätta sakprosa i kontrast till skönlitteratur (SV, DK) och de ämnesplaner som istället väljer att i möjligaste mån behålla en symmetri mellan sakprosa och skönlitteratur (NK, FI). De senare anger istället vilka kompetenser som eleven ska utveckla i arbetet med båda typerna av text (NK 1 Kompetensmål, FI Litteratur 1).

Både de svenska och danska ämnesplanerna låter sakprosa stå i kontrast till skönlitteratur. I de två länderna görs emellertid denna distinktion på helt olika sätt. Den danska ämnesplanen (DK1.1 Identitet) utgår uttryckligen från ett vidgat textbegrepp och gör en explicit fördelning mellan litteratur, språk och media enligt 2:1:1. Samtidigt ska undervisning utifrån ett språkligt perspektiv även inkludera fiktiva texter (DK 2.1 Ämnets mål). Sakprosa får alltså potentiellt litet utrymme, beroende på hur danska lärare tolkar ämnesplanen. Under bestämning av kärnstoff för undervisning i litterära perspektiv står ”...genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster” (DK 2.2 Kärnstoff). Läraren har således stort tolkningsföreträde i hur stort antal/stor mängd som är primärt respektive sekundärt. Även den svenska ämnesplanen öppnar för många olika tolkningar då fördelningen mellan de båda texttyperna är oklar. Alla undersökta ämnesplaner utom Sveriges utgår ifrån ett vidgat textbegrepp. I kommentarmaterialet till svenskämnet (Skolverket 2017:3) går det att läsa att det vidgade textbegreppet är slopat och att precisering av typer av texter istället har gjorts. Sakprosa benämns dock som *andra typer av texter* vilket inte preciseras närmare annanstans än i just kommentarmaterialet (Skolverket 2017:3).

Korpusen i Finlands och Norges styrdokument gör en annan distinktion än svensk och dansk dito. Båda ländernas ämnesplaner lyfter förväntan på att eleverna ska stärka sitt läsande, skrivande och analyserande av bägge texttyperna. Finska elever läser och skriver exempelvis både skönlitteratur och sakprosa i kursen *Litteratur 1.*

Lärare får också markant olika grad av incitament för antal och val av verk i de olika länderna. Dansk och finsk ämnesplan specificerar hur många verk eleverna förväntas läsa under sin gymnasieutbildning, sex respektive åtta verk. I Finland ska ett av dessa verk vara av facklitterär

karaktär medan dansk ämnesplan inte kräver någon icke fiktiv läsning i det avseendet. Danmark är också det enda landet vars styrdokument hänvisar till sitt lands litterära kanon (DK 2.2 Kärnstoff). Inget av länderna har en officiell sakprosakanon.

7.1.2 Exemplifiering av sakprosa

Synlig pedagogik råder i när läraren och eleven får stöttning i och med ett tydligt kriterium som tydligt skiljer sakprosa från skönlitteratur. Det här är av vikt då de två typerna av texter kräver olika läsning (Roe 2014). En förutsättning för likvärdig undervisning är också att elever får explicit undervisning i lässtrategier och skrivprocesser (Roe 2006, Norlund 2009).

När det gäller hur sakprosa exemplifieras i ämnesplanen är det stora skillnader länderna emellan. Sverige sticker ut som det land som konkretiserar syfte, genre och innehåll gällande skönlitteratur medan sakprosa exemplifieras med det tolkningsbara *andra typer av texter, vetenskaplig text* samt med tre exempel på genrer: utredande, argumenterande och referat (SV Ämnet syfte, SV1/2/3 Centralt innehåll).

Den kritiska granskningen av sakprosa är framträdande i flera av ämnesplanerna (NK 1/2/3, DK 2.2 Kärnstoff, SV 1/2/3). Genom att göra retorisk analys av sakprosa förväntas eleverna stärkas i sitt kritiska tänkande och vara mindre mottagliga för vad som i ett modernt samhälle har kommit att kallas *fake news* (Blikstad-Bala et al. 2020:22). Det kan också ta sig uttryck som politiska budskap eller ställningstaganden i sociala medier (ibid.). Det är troligt att formen eleverna förväntas ägna sig åt, retorisk analys, leder till att innehållet som förväntas granskas i undervisningen är argumenterande text, vilket är en av få sakprosagenrer som exemplifieras i dansk och svensk ämnesplan (DK 2.2 Kärnstoff, SV 1/2). Finsk ämnesplan ger flera exempel på både genre och färdigheter kopplade till sakprosa (FI Att tolka och producera text).

Nedan följer respektive lands definition och eventuell exemplifiering av texttypen sakprosa. Danska Undervisningsministeriet (DK 2.1 Ämnesmål) definierar sakprosa, likt engelskan, som *icke-fiktion* (DK) och skönlitteratur definieras som *fiktion*. Finska Undervisningsstyrelsen definierar sakprosa som *facklitteratur* (FI Ämne och uppgift) som kontrasteras mot *skönlitteratur*. Finland är det enda av länderna vars styrdokument definierar fler än tre typer av icke-fiktiva texter i sina centrala innehåll: *berättande, beskrivande, instruerande, ställningstagande och reflekterande texter och kombinationer av dessa* (FI Att tolka och producera text). I den svenska ämnesplanen definieras sakprosa som *andra typer av texter*.

Enligt kommentarmaterialet (Skolverket 2017) ska det förstås som *sakprosa* som i sin tur definieras som

> /.../olika slags informerande texter eller texter som har som syfte att påverka, till exempel samhällsinformation, bruksanvisningar, journalistiska texter, faktatexter samt vetenskapliga och populärvetenskapliga texter. Sakprosatexter är ofta praktiska och målinriktade och har inte främst ett estetiskt syfte. (Skolverket 2017:3)

Den definitionen är i enlighet med den som redogörs för ovan, men då kommentarsmaterialet inte är det som styr lärare i deras ämbete är det anmärkningsvärt att definitionen återkommer först där. Norska Utdanningsdirektoratet (NK 1 Mål för undervisningen) definierar sakprosa som en text med en retorik och språkliga verkningsmedel.

7.1.3 Yrkesprogram

När det gäller yrkesprogrammen som är åtskilda de studieförberedande programmen ska deras läsning av sakprosa i allmänhet vara kopplad till ett vardagligt sammanhang och i synnerhet vara kopplat till den ämnesinriktningen de har valt (EUD 3.1 Didaktiska principer, NK2 YF Mål för undervisningen, FI YF Bedömning av kunnande).

Några av ländernas ämnesplaner går att tolka som att eleverna på yrkesprogram endast läser sakprosa (EUD 2.1.2 Läsning, FI YF Bedömning av kunnande). Det är troligt att sakprosa är den typen av text som eleverna läser mest, som en följd av att det yrkeseleverna förväntas läsa bör vara kopplat till deras yrkesval. De elever som studerar högre nivåer av danskämnet förväntas gå i dialog med texten, resonera och redogöra i högre utsträckning. De elever som endast läser lägre nivåer av språkämnet förväntas läsa för att kunna använda informationen praktiskt eller vardagligt. I vissa ämnesplaner (EUD 3.1 Didaktiska principer) specificeras det att eleverna förväntas få undervisning i lässtrategier.

Allt som allt visar de utbildningar som är skilda från den studieförberedande utbildningen på högre grad av synlig pedagogik än sin studieförberedande motsvarighet.

7.1.4 Tolkning utifrån Bernsteins begrepp

Särskilt läsning av sakprosa prioriteras lägre i flera av de undersökta länderna än läsning av skönlitteratur. Färre sakprosatexter förväntas läsas och momenten omges i regel av svagare inramning än den läsning som gäller skönlitteratur. Samtidigt kan en ojämn fördelning av skönlitteratur respektive sakprosa fortfarande präglas av synlig pedagogik. I de länder där läraren åläggs kontrollen över hur många verk som ska läsas (DK, FI) är det ett kännetecken på stark inre inramning gällande diskursiv ordning medan de ämnesplaner som lämnar det öppet är ett exempel på svagare inre inramning gällande diskursiv ordning (Sjöstedt 2013:47).

Finland är det land vars styrdokument ger störst möjlighet för synlig radikal pedagogik. Ämnesplanen visar flera utmärkande drag för stark klassifikation och stark inramning. Den yttre inramningen är stark då flera typer av genrer är definierade (se avsnitt 7.1.2), någonting som inte sker i de övriga undersökta länderna. Varje modul inom lärokursen har specifikt centralt innehåll där både didaktikens *hur* och *vad* exemplifieras genom ämnesspecifika begrepp relaterade till både skönlitteratur och sakprosa.

Danskämnet är avvikande eftersom det har stark inre klassifikation och svag yttre klassifikation. Detta då det är tydligt utskrivet hur stor del av undervisningen som ska ägnas åt de tre olika kärnstoffen. Samtidigt är ämnesöverskridande arbete ett krav (DK 3.4 Samspel med andra ämnen) vilket är ett tecken på svag klassifikation.

Norskämnet präglas i det här avseendet av synlig pedagogik. Utifrån Figur 1 (avsnitt 4.2) går det i vissa avseenden att tolka som att ämnet har synlig radikal pedagogik då det är stort fokus på att synliggöra språkliga verkningsmedel i sakprosa (NK1 Mål för undervisningen). Stark inre klassifikation råder då eleven förväntas utgå ifrån en given kontextualiserad problemställning. Läraren har rollen som förmedlare och har den uttryckliga kontrollen över sekvensering och tempo vilket liknar den roll läraren ska ta enligt den finska ämnesplanen (Sjöstedt 2013:46). Det tar sig exempelvis uttryck via de didaktiska implikationerna i ämnesplanen (t.ex. NK2 Formativ bedömning).

När det gäller svenskämnet är Skolverkets (2011) avsaknad av definition av sakprosa i ämnesplanen är ett exempel på svag yttre inramning. Läraren har samtidigt potentiellt stor möjlighet att styra tempo och innehåll (stark inre inramning). Å andra sidan är ämnesplanen individinriktad och den svaga inre klassifikationen leder potentiellt till en pedagogik som är

osynlig och liberal-progressiv vilket riskerar medföra en olikvärdig utbildning. Skolverket (2011) har inga uppmaningar eller uppmuntran till ämnesöverskridande arbete, vilket går att tolka som stark yttre klassifikation. Däremot förtydligar kommentarmaterialet (2017) att svenskämnets roll i ämnesöverskridande arbete ska ha inflytande även på innehåll, inte bara form. Det är ett tecken på, i praktiken, risk för svag klassifikation där svenskämnet fått/får agera så kallad hjälpgumma till andra ämnen.

Analysen gällande exemplifiering av sakprosatexter gäller främst inramning eftersom det är en gradskillnad från tydlig definition och konkreta exempel till tolkningsbara definitioner och få eller vaga exempel. När den yttre inramningen är stark (ämnesplanens inflytande på undervisning) kan det potentiellt vara på den inre inramningens bekostnad (lärarens inflytande på undervisning). Samtidigt kan den starkare yttre inramningen potentiellt öka likvärdigheten då styrdokumenten inte blir tolkningsbara i lika hög grad.

Finsk ämnesplan har många exempel på olika texttyper och i vilket syfte eleverna ska arbeta med dessa, exempelvis att eleverna förväntas stärka sin kritiska läskunnighet (FI Att tolka och producera text 1). Finsk ämnesplan utgår från ett vidgat textbegrepp och sakprosa definieras som facklitteratur eller sakprosa. Finland är också det enda landet som definierar hur många av de verk eleverna ska läsa som ska vara av facklitterär karaktär. Det är en tydlig definition och ett exempel på stark yttre inramning.

Danska Undervisningsministeriet preciserar även de antal verk. De förtydligar också antal sidor skriven text som eleverna förväntas producera och bestämmer tydligt fördelning mellan kärnstoff. Detta är flera kännetecken på stark yttre inramning. Samtidigt är den yttre inramningen av specifikt sakprosa svag eftersom ämnesplanen utgår från ett vidgat textbegrepp. Ett enskilt konkret exempel på litteratur som inte är skönlitteratur ges: argumenterande text (DK 2.2 Kärnstoff).

Norska Utdanningsdirektoratets ovan nämnda definition av sakprosa och hur eleverna förväntas arbeta med dessa texter är ett exempel på synlig pedagogik. Problemet eleven förväntas undersöka är förutbestämt och det är utifrån ämnesplanen tydligt vad som förväntas av eleven respektive av läraren. Då sakprosa och skönlitteratur sammanfogas i centralt innehåll gällande muntliga och skriftliga delar behöver läraren göra en egen avvägning av fördelning av respektive texttyp, någonting lärare i Danmark fått definierat i ämnesplanen.

Sverige har en utförlig definition av sakprosa i sitt kommentarmaterial, men saknar ämnesspecifikt begrepp såsom sakprosa eller facklitterär text i ämnesplanen. Ämnesplanen präglas alltså av svag yttre inramning. Den utgår inte från ett vidgat textbegrepp vilket gör det svårtydbart huruvida den inre inramningen är stark eller svag. Ifall läraren misstolkar ämnesplanen utifrån ett vidgat textbegrepp är den inre inramningen stark. I motsatt fall är den inre inramningen potentiellt svag, särskilt i jämförelse med övriga undersökta länder, eftersom ämnesplanen då blir mycket tolkningsbar och elevers lust kan få mer inflytande på undervisningens innehåll. Den vanligaste kategorin av sakprosa som nämns är argumenterande text. Även utredande text, referat, vetenskaplig text och ”texter för kommunikation, lärande och reflektion” är exempel som går att kategorisera som sakprosa (SV 1 Centralt innehåll).

7.2 Varför sakprosa?

Det är främst tre argument som i styrdokumenten motiverar att gymnasieelever ska lära sig läsa, analysera och skriva sakprosa: demokratisk bildning, det alltmer digitaliserade samhället och det framtida yrkeslivets krav.

Argumentet om den demokratiska bildningen återfinns i samtliga länders ämnesplaner (SV Ämnets syfte, NK Ämnets relevans och centrala värden, FI Ämne och uppgift, DK Ändamål). Det kan förstås som uttryck för en moralisk läroplanskod. Eleverna ska bli reflekterande, moraliska och visa respekt för både människa och djur (NK Ämnets relevans och centrala värden, FI Delområdena inom mångsidig kompetens). Förmågan att kritiskt granska icke-litterär text avser skapa medborgare som kan identifiera dolda budskap och ställningstaganden.

Argumentet om det alltmer digitaliserade samhället är en motivering till läroplansreformerna i två av de undersökta länderna, Norge och Finland. Den nya norska läroplanen tar hänsyn till läsning av både tryckt och digital text (NE Grundläggande färdigheter) och den nya läroplanen i Finland lyfter multilitteracitet och digitalisering som två viktiga kompetenser. I kursen *Att tolka texter* nämns medietexter som synnerligen viktiga för eleven att förmå tolka och analysera (FI Finska och litteratur).

Kraven från det framtida yrkeslivet är det tredje argumentet som motiverar undervisningen i sakprosa. Samhället är helt enkelt mer uppbyggt av text, även av text som inte granskats av tredje part innan publicering. För eleven som har vidareutbildning närmare i tid än yrkesliv lyfts särskilt den tvärvetenskapliga kompetensen fram. De sakprosatexter eleven skriver förväntas

exempelvis ha ett tvärvetenskapligt innehåll (NK Ämnesöverskridande tema, DK Didaktiska principer).

Olika kompetenser och färdigheter stärks också specifikt genom arbete med sakprosa. Norska och finska skolor, som tydligast bygger sina nya läroplaner på utvalda kompetenser, gör kopplingar till läsning och producerande av sakprosa. En av de sex kompetenser finska skolor förväntas stärka elever i är tvärvetenskaplig kompetens. Det innebär enligt finska Utbildningsstyrelsen (2019a, FI Att tolka texter) att eleven kan införskaffa sig information genom sin förmåga till multilitteracitet där hen förmår både tolka och producera text. Läsning av både sakprosa och skönlitteratur förser enligt norska Utdanningsdirektoratet (2019:2, NK Ämnets relevans och centrala värden) eleverna med respekt och förståelse för andra människor, ett mål kopplat till demokrati och medborgarskap. Ett exempel på det är att de svenska styrdokumenten går att tolka som att endast läsning av skönlitteratur förväntas ha den inverkan på eleverna eftersom centralt innehåll gällande sakprosa är separerat från skönlitteratur.

7.2.1 Yrkesprogram

Motiveringen på yrkesprogrammen gällande att arbeta med sakprosa gäller kopplingen till deras yrkesinriktning. Genom läsning kan de danska yrkeseleverna utveckla både personliga och språkanknutna/kommunikativa kompetenser. Språk- och kommunikativa kompetenser som är relevanta för den här studien gäller främst läsa och skriva. Vilka de personliga kompetenserna som nämns i dansk ämnesplan är definieras inte närmare i ämnesplanen (EUD 1.1 Identitet). Finska yrkeselever har inte lika utförliga ämnesplaner som de danska. Progressionen sträcker sig från enklare lässtrategier till mångsidighet och flexibilitet, dock alltid med brukssyfte (FI YF).

I dansk yrkesutbildning är kopplingen till lässtrategier tydligare än i något annat yrkesförberedande program (EUD 2.1.2 Läsning). Läsningen är till för att finna information och undervisning som rör läsning sträcker sig i de högsta nivåerna till att eleverna kan ”gå i dialog” med texten (EUD 2.1.2 Läsning). Sökstrategierna har stark koppling till neoliberalistisk pedagogik medan den innehållsliga kopplingen till vardag, samhälle och yrkesinriktning (EUD 1.2 Ändamål, NK YF Mål för undervisningen) är karaktäristisk för radikal pedagogik (Norlund 2009:175).

7.2.2 Tolkning utifrån Bernsteins begrepp

Det är enklare att utröna syftet med sakprosa än vad som i ämnesplanerna åsyftas med sakprosa. Samtidigt är det fortfarande skillnader i hur tydligt syftet med undervisning i sakprosa framskrivs. Det finns olika grader av synlig pedagogik och här blir framför allt de olika typerna av grundläggande pedagogik framträdande, såsom de kategoriseras av Bernstein med flera.

Finsk ämnesplan präglas i stor mån av en synlig radikal pedagogik. Förväntan på förmågan att identifiera dolda budskap et cetera är tydlig. Det här har koppling till radikal pedagogik då den syftar till att medvetandegöra eleverna; läraren är en auktoritet med stort inflytande över undervisningen och eleverna bör få tillgång till diskurser som är högt värderade i akademiska sammanhang (FI Att utveckla språklig och kulturell medvetenhet, Norlund 2009). Det finns samtidigt kopplingar till neoliberalistisk pedagogik i form av tyngdpunkten på informationskompetens och undersökande arbetssätt (Norlund 2009:175). Dessa formuleringar är dock klart tydligare i dansk och svensk ämnesplan.

Arbete med sakprosa utefter dansk ämnesplan bör ske kritiskt-analytiskt med syfte att eleven blir en god medborgare i ett modernt demokratiskt samhälle (DK 1.2 Ändamål). Den tredjedel av danskundervisningen som ägnas åt språkliga perspektiv ska främst gälla produktion av text då ämnesplanen har stort fokus på uttrycksfärdigheter i både danskämnet och andra skolämnen. Ämnesplanen är formulerad utifrån elever som en grupp. Strikt utifrån de formuleringarna går det att tolka ämnesplanen som präglad av synlig radikal pedagogik. Norges ämnesplan som införs succesivt under 2020-talet har stort fokus på kritisk litteracitet. Sakprosa ska främst tolkas och det är en färdighet som återkommer i alla årskurser. Norska gymnasieelever får lära sig att sakprosa är en text med en avsändare och språkliga verkningsmedel.

Sveriges ämnesplan är precis som Danmarks ämnesplan svår att kategorisera som en följd av att formuleringarna som rör sakprosa lämnar utrymme för tolkning. Arbetet med sakprosa kopplas tydligast till förmågor gällande kritisk granskning samt sammanställande av information och argumentation vilket har koppling till neoliberalistisk pedagogik (SV Syfte, Norlund 2009:174).

7.3 Hur ska sakprosa behandlas i undervisningen?

De sätt på vilka eleverna i gymnasieskolan i berörda länder förväntas arbeta med sakprosa har i den här studien sorterats på följande vis: läsa/tolka, analysera, skriva samt ämnesöverskridande arbete. Det sistnämnda har tolkats i en vidare bemärkelse då även momentöverskridande inkluderas i benämningen.

7.3.1 Läsa/tolka

Läsning av sakprosa är i olika grad framskrivet i ämnesplanerna. I många av ämnesplanerna är det närmaste synonymt med att tolka (FI Att tolka och producera text), ibland specificerat som att tolka text som en distinktion gentemot att tolka multimodala texter eller digitala analysobjekt (DK 3.3 It).

Finlands ämnesplan är den enda som kräver att eleverna ska läsa ett helt verk av facklitterär karaktär. Den framhåller vikten av undervisning i den kritiska läsningen (FI Att tolka text 1). Finsk ämnesplan är den enda undersökta studieförberedande som nämner lässtrategier (FI Litteratur 1).

Danmark har ett stort fokus på undersökande arbetssätt, vilket är karaktäristiskt för osynlig pedagogik. Eleverna ska förhålla sig undersökande till text (DK 3.2 Arbetsformer) när de analyserar icke-fiktiva texter utifrån språkliga perspektiv (DK 2.1 Ämnets mål). Begreppet läsa nämns endast gällande det kärnstoff som gäller litterära texter (DK 2.2 Kärnstoff).

Den svenska ämnesplanens formulering gällande just läsning av sakprosa sticker ut i sammanhanget då den är inräknad bland ett flertal andra förmågor (SV Ämnets syfte). I nuvarande ämnesplan får (vad som går att tolka som) läsning av sakprosa ett centralt innehåll som också är framskrivet tillsammans med fyra andra förmågor: eleven ska få förutsättningar att läsa, arbeta med, reflektera över, kritiskt granska samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa. Begreppet läsa återfinns sedan i kunskapskraven för Svenska 1 samt centralt innehåll för Svenska 3. I övriga formuleringar som går att tolka som läsning av sakprosa är begreppet läsa utbytt mot att granska, samla information och sovra (”information från olika källor”) samt ”uppbyggnad språk och stil i olika typer av texter” (SV 2 Centralt innehåll). Dessa aktiviteter är alltså inte nödvändigtvis kopplade till sakprosa eftersom *olika källor* och *olika typer av texter* inte definieras. Läsning är ett medel för att nå information eller att nå andra

färdigheter. Här finns således länkar till potentiellt osynlig pedagogik: neoliberalistisk och liberal-progressiv (Norlund 2009:175).

Som en kontrast till den svenska ämnesplanen går det att ställa upp finsk och dansk ämnesplan som uttrycker att eleven ska tolka både sakprosa och skönlitteratur ur såväl estetiskt som funktionellt perspektiv (FI Litteratur 1) respektive analysera och sätta båda slagen av texter i olika perspektiv (DK 2.2 Kärnstoff). Däri ligger tolkningen istället i vilken grad läraren menar att sakprosa kan granskas estetiskt respektive vilka perspektiv eleverna förväntas granska texttyperna utifrån.

Både finsk och norsk ämnesplan nämner uthållighet som en färdighet gällande skrivande och läsning. Eleverna ska skriva längre sakprosatexter (FI Ämne och uppgift) och stärkas i sin uthållighet i läsning av texter (NK 2 Formativ bedömning). Utifrån den vetskapen är det anmärkningsvärt att svenska gymnasieelever potentiellt, strikt utifrån hur ämnesplanen är formulerad, skulle kunna genomföra sin gymnasieutbildning och endast skriva och läsa kortare (sakprosa)texter. Det saknas reglering av lärare och deras undervisning i det avseendet. I de fallen Skolverket styr *hur* svensklärare ska undervisa gäller det främst elevernas upplevelse: elevens lust, personlighet och val av utbildning och det inflytande det ska få (SV Ämnets syfte).

7.3.2 Analysera

Den typ av analys som återkommer i flera ämnesplaner när det gäller sakprosa är *retorisk analys*. Det finns en gemensam utgångspunkt i att sakprosa har en avsändare och ett budskap inbäddat i språkliga verkningsmedel som går att analysera.

I Finlands ämnesplan står det under det centrala innehållet för *Att tolka texter (*FI) att elever förväntas utifrån relevanta begrepp analysera icke-fiktiva texter, deras syften och kontext. Danska elever ska analysera utifrån kommunikationssituation och typ av argumentation (DK 2.2 Kärnstoff). Svensk ämnesplan preciserar litteraturvetenskaplig analys av skönlitteratur (SV 1 Centralt innehåll) och analys av retorik som kan tolkas som både muntlig och skriftlig retorik (SV 3 Centralt innehåll). Analys av språk definieras vagare och endast i första årskursen: ”grunderna i den retoriska arbetsprocessen” och förmågan att analysera språk med hjälp av grundläggande språkliga begrepp (SV 1 Centralt innehåll).

Norsk och dansk korpus sticker ut gällande en annan typ av analys, den litteraturhistoriska. I Norge ska gymnasieelever analysera både skönlitteratur och sakprosa. Dansk ämnesplan är här tolkningsbar då den litteraturhistoriska analysen ”primärt” ska ske på litterära texter (DK 2.2 Kärnstoff).

7.3.3 Skriva

Den retoriska arbetsprocessen återfinns även gällande producerande av text. I Sverige kan ämnesplanen tolkas som att eleverna producerar text utifrån den retoriska arbetsprocessen (SV 1 Centralt innehåll). I Norge ska eleverna både analysera och skriva utifrån analytisk retorik (NE1 Mål för undervisningen, NE3 Mål för undervisningen).

Finska elever förväntas skriva längre sammanhållande texter och stärka sin metakognition i form av att få undervisning i skrivprocesser. Precis som formuleringen om att läsa hela verk är det här en av de första formuleringarna i texten, vilket går att tolka som att det har hög prioritet. Dansk ämnesplan är den enda som specificerar mängden text eleven förväntas eleverna producera: 1200–1400 sidor text under elevernas treåriga gymnasieutbildning (DK 2.4 Omfång).

Enligt finsk ämnesplan förväntas eleverna lära sig en skrivprocess som ett sätt att utvecklas som skribent (FI Att tolka och producera text). Norge och Sverige trycker, särskilt i första årskursen, på förmågan att ta ge och ta respons gällande skrivande (NE Formativ bedömning, SV1 Centralt innehåll). Danmark utmärker sig här på två sätt. För det första förväntas eleverna endast analysera utifrån retoriska arbetsprocessen medan en mer genrepedagogisk ansats går att uttolka gällande skrivande (DK 3.2 Arbetsformer). För det andra finns inga formuleringar utifrån en processdiskurs: inga formuleringar om kamratrespons eller stöttning elev-elev går att finna (DK 3.2 Arbetsformer). Stöttning sker i helklass eller eleven tillsammans med läraren.

7.3.4 Ämnesöverskridande arbete

Dansk och finsk ämnesplan förväntar sig olika typer av överskridande arbete. Dels överskridande ämnen (exempelvis historia) och dels överskridande moment inom ämnet. Särskilt dansk ämnesplan lägger stor vikt vid samspel med andra ämnen (DK 3.4 Samspel med andra ämnen). Det anses särskilt viktigt med ämnesövergripande arbete med danskämnet då uttrycksfärdigheten anses viktig i alla ämnen. I Finland är förmågan att producera texter en del

i samarbetet mellan olika läroämnen. För finskämnet finns skäl att ta in andra läroämnen som ett sätt att uppnå kriterierna för bland annat miljökompetens, vilket är en typ av kompetens som uttryckligen påverkar valet av innehåll i modersmålsundervisningen (FI Ämne och uppgift). Uppmuntran till ämnesöverskridande arbete är dock mer framskriven i dansk ämnesplan där det exempelvis finns reglerad tid för ämnesöverskridande arbete i historia (DK 3.4 Samspel med andra ämnen).

Svenskämnet och norskämnets ämnesplaner är mer tolkningsbara och elevcentrerade. Det saknas formuleringar gällande att arbeta ämnesöverskridande. Svenskämnets ämnesplan är den enda av de undersökta ämnesplanerna som inte lyfter didaktiska principer i själva ämnesplanen. Formuleringar gällande det återfinns i kommentarmaterialet och då gällande kursen Svenska 3 (Skolverket 2017).

7.3.5 Yrkesprogram

Danska styrdokument på yrkesprogram använder sig av begreppet kompetenser. Det som skiljer yrkesprogrammet i Danmark från övriga yrkesprogram och studieförberedande program är att stärkandet av kompetenser inte gäller språkliga och kommunikativa sådana, utan även ”personliga” (EUD 1.1 Identitet). Dessa definieras dock inte närmare. Finska yrkeselever förväntas läsa, söka information, tolka, utvärdera och bedöma tillförlitlighet i de textgenrer som används inom den egna branschen. Tolkning av text är det som nämns före att söka och bedöma text vilket kan tolkas som att tolkning av test har störst del av undervisningen (FI YF)

Både de svenska och de norska yrkeseleverna läser innehållsmässigt utefter samma ämnesplan som eleverna som läser studieförberedande program. De norska eleverna ska både arbeta själva och tillsammans med andra, stärka sitt metaspråk och reflektera över sin egen utveckling: ett exempel på synlig pedagogik (jfr Norlund 2009:173, SV Ämnets syfte, NE YF Formativ bedömning).

7.3.6 Tolkning utifrån Bernsteins begrepp

Finland utmärker sig som det land vars styrdokument har stark yttre inramning. Det faktum att finska ämnesplanen specificerar både antal verk och typ av verk är ett exempel på synlig radikal pedagogik eftersom det innebär gemensamma aktiviteter i förhållandevis rask takt (FI, jfr Norlund 2009:175). Finland är också det land som specificerar vilken typ av läsning eleverna

förväntas stärka: den kritiska läsningen (FI Att tolka text 1). Kritisk läsning och kritisk litteracitet är två kännetecknen för radikal pedagogik (Norlund 2009:175). Gällande färdigheten att analysera sakprosa förses finska och danska lärare med kontextualiserade analysredskap, vilket är ett utmärkande drag för radikal pedagogik.

Alla länder utom Sverige har formulerat didaktiska principer eller teman i sina ämnesplaner som styr lärarens undervisning, såsom hur formativ bedömning för lärande kan te sig (NK 1/2/3 Formativ bedömning) eller vilka arbetsformer eleverna bör ta del av (DK 3.2 Arbetsformer, FI Ämne och uppgift). I Sverige får undervisning formas utifrån elevernas upplevelse: deras lust, personlighet och val av utbildning får större inflytande än i övriga nordiska länders styrdokument (SV Ämnets syfte). Det är ett tecken på liberal-progressiv ämnesuppfattning (Bernstein 1990). Det kan i sin tur tolkas som ett tecken på osynlig pedagogik (Bernstein 1983:64). Ett annat uttryck för liknande ämnesuppfattning är att läsning i svensk gymnasieskola sker i elevens egen takt. Det kan förstås som svag yttre inramning och stark inre inramning och intraindividuell pedagogik (Norlund 2009:174). Förmågor kan tolkas som att de utvecklas från elevens egen kreativa kompetens och intresse: inte utifrån explicit undervisning i exempelvis lässtrategier (FI Litteratur 1).

När det gäller ämnesöverskridande undervisning är Danmark och Sverige är ytterligheter. Detta gäller särskilt den yttre klassifikationen gentemot andra skolämnen. Danmark har svag yttre klassifikation gentemot andra ämnen (DK 3. Tillrättaläggning). Sverige har stark yttre klassifikation gentemot andra ämnen. Sveriges ämnesplan är endast formulerad utifrån eleven och den undervisning eleven ska få. Inga formuleringar gällande moment, -eller ämnesöverskridande undervisning finns i ämnesplanen. Finsk ämnesplan kräver samarbete mellan moment, men inte mellan ämnen (FI Ämne och uppgift). Norska ämnesplaner kräver inte ämnesöverskridande arbete, men den kan tolkas som att den innehåller uppmuntran till samarbete mellan moment och ämnen genom de ämnesövergripande temana (NK Om ämnet).

8. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att, med hjälp av begrepp från Bernsteins utbildningssociologiska teori, beskriva och förstå de förutsättningar för synlig pedagogik för arbetet med sakprosa i gymnasieskolan vilka ges av aktuella styrdokument i de nordiska länderna Finland, Danmark, Norge och Sverige. Nedan diskuteras potentiella konsekvenser för lärarprofessionen och resultaten utifrån ett svenskt perspektiv.

Jämförelsen av ämnesplaner som genomförts gör det tydligt att det finns internationella trender gällande konstruktion av styrdokument. Trenderna påverkar hur ämnesplaner konstruerar och omkonstruerar sitt innehåll, i det här fallet sakprosa. För professionaliseringen av läraryrket är det synnerligen värdefullt att lärarens uppdrag är konkret formulerat gällande didaktikens tre frågor. I annat fall riskerar lärarens roll mynna ut i individuellt präglad tolkning av styrdokument vilket i sin tur riskerar att få lärare som yrkesgrupp att framstå som inkonsekventa. Det kan försvaga yrkets status och graden av professionalism.

Resultatet gällande svensk ämnesplan visar att styrdokumenten i stor grad präglas av vad som benämnts som liberala eller neoliberala tendenser. Englund (2012) beskriver det som att nuvarande svenska läroplanen präglas av hänsyn till arbetsmarknadens krav vilket lett till att frågor om kunskap blivit ytliga, tekniska och administrativa. Kunskapen som beskrivs i ämnesplanerna ska nu kunna motiveras utifrån om den är mätbar samt nyttig för framtida arbetsmarknad (Englund et al. 2009:6). Ett annat exempel är så kallade avkontextualiserade utfallsmått (t.ex. nyckelkompetenser) vilket är någonting både den nya norska och finska läroplanen på (Englund et al. 2012:8; Utbildningsstyrelsen 2019b; Utdanningsdirektoratet 2019). Nuvarande svensk ämnesplan beskriver det som förmågor respektive kunskaper (SV Ämnets syfte). Min studie har på detaljnivå kunnat bekräfta den bild Englund tecknar.

Vidare menar Englund (2012:28) att den resultatfokuserade läroplanen är på väg med stormsteg och att det medför att lärares autonomi minskar då kontroll av undervisning förläggs någon annanstans än hos lärarna. I min studie kan det belysas av en jämförelse mellan den svenska ämnesplanen och den finska. Finland är ett lämpligt exempel då det är det enda av de undersökta länderna som använder sig av lokala läroplaner som bland andra lärare utformar på respektive skola vilket bidrar till ökad autonomi och deltagarinflytande (Sjöstedt 2013:425). Å andra sidan inför Finland i skrivande stund en läroplan som använder både tema och kompetenser, det vill säga ett exempel på den resultatfokuserade läroplanen som ofrånkomligen styr lärarens undervisning.

I den svenska ämnesplanen går idag att skönja ett förespråkande för ett undersökande arbetssätt där eleverna ska nå förhållandevis smal ämneskunskap, men genom arbetet tillägna sig mer generella kompetenser. Min studie visar dessa tendenser i ämnesplanen. Svenskämnet beskrivs som att det avser förse eleverna med förmågor och kunskaper om *hur* de kan eller ska använda

sakprosan (samla information) snarare än undervisning i *vad* sakprosa är (genrer), hur den kan läsas (lässtrategier och läsförståelse på högre nivåer) och vad sakprosa såväl som skönlitteratur kan förse eleverna med (stärkta kommunikationsfärdigheter, kritisk läsning, språklig och kulturell medvetenhet).

Ett annat resultat som står i linje med tidigare forskning är svenska ämnesplanens mångtydighet, exempelvis slopandet av det vidgade textbegreppet som endast benämns i ämnesplanens kommentarmaterial, definitionen av sakprosa som *andra typer av texter* eller *texter* och obefintliga formuleringar i ämnesplanen om huruvida svensklärare förväntas (och i sådana fall på vilket vis) arbeta ämnesövergripande. Denna mångtydighet är ett faktum trots att både tillfrågade lärare, andra granskare och Skolverket själva under senaste läroplansreformen var överens om att styrdokumenten Lpf94 var alltför otydligt formulerade (Englund 2012:11). Englund (ibid.) menar dock att det på det stora hela var svårt för utomstående att påverka de nya formuleringarna eftersom ämnes- och kursplaner främst utformades för att skapa en framgångsrik anställningsbar elev som uppvisar mätbara resultat (Englund 2012:10f).

Sveriges styrdokument är anmärkningsvärda på flera sätt. För det första är det intressant hur Skolverket (2017:3) menar att de kompenserar slopandet av det vidgade textbegreppet med att exemplifiera texttyper när sakprosa samtidigt definieras med det ytterst vaga uttrycket *andra typer av texter.* För det andra är det anmärkningsvärt att Sverige är det enda landet vars ämnesplan inte anger didaktiska implikationer. Det kan förvisso innebära stark inre klassifikation med stor möjlighet för lärare att utforma sin undervisning. Det kan dock också leda till en olikvärdig skolgång där endast vissa lärare tolkar ämnesplanen som att alla elever bör få explicit undervisning i lässtrategier på högre nivåer. För vidare forskning på ämnet hade det därför varit värdefullt med en observationsstudie i gymnasieskolor gällande i vilken grad och på vilket sätt lärare tolkar styrdokument i modersmålsämnet. Studier om undervisning i sakprosa utifrån Lgy11 eller de nya ämnes- och kursplaner som skapas i skrivande stund hade varit särskilt värdefullt då de är mycket få (Skolverket 2019).

9. Referenslista

Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa [elektronisk resurs], 8* (3), 36.

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences 1651-4513; 36). Malmö: Malmö högskola.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions.* (2 uppl.). London: Routledge.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse.* London: Routledge.

Bernstein, B., Dahlberg, G., & Lundgren, U. (1983*). Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.

Blikstad-Balas, M., Tønnesson, J., & Grue, J. (2020). *Inn i sakens prosa.* Oslo: Universitetsforlaget.

Børne-og Undervisningsministeriet. (2017a). *Dansk A*. Hämtad från https://www.uvm.dk

Børne-og Undervisningsministeriet. (2017b). *Dansk EUD.* Hämtad 2021-05-17 från https://www.retsinformation.dk

Diehl, M. (2017). *Måste det här vara som en väckelserörelse? En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 1403;6169). Umeå: Umeå universitet.

Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.

Englund, T. (2009). *On the need of citizenship literacy: a normative view*. Presented at the Nordic Educational Research Association Congress in Trondheim. Hämtad från http://urn.kb.se

Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 1651–4513; 60). Lund: Lunds universitet, 2011.

Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A. Penne, S. Skarstein, D. Karlskov Skyggebjerg, A,. Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field. A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-educational Studies in Language and Literature, 19, Running Issue* (Running Issue), 1-27.

Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 1404–9570; 16). Örebro: Örebro universitet.

Info Finland. (2021). *Det finländska utbildningssystemet.* Hämtad 2021-05-25 från https://www.infofinland.fi/sv

Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnet och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 1650–8858; 24) Umeå: Umeå universitet.

Krogh, E., Penne, S., Ulfgard M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I Frydensbjerg, N., Frydensbjerg, N. & Kaspersen, P. (Red.). *Den nordiske skolen - fins den? didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 244–258). Oslo: Novus förlag.

Matthiesen, C. (2017). Sagprosaundervisning og situationens kraft; hvad kan vi lære af Isokrates og en dansklærers tilgange og intentioner? *Sakprosa [elektronisk resurs], 9*(1), 37. Hämtad från https://journals.uio.no

Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan – Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 0436–1121; 273). Göteborg: Göteborgs universitet.

Rasmussen, J.B. (2003). Reading literacy performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education*, (38*)*, 427-443.

Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige; en översikt. *Acta Didactica Norge [elektronisk resurs], 6* (1), 24.

Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I Turmo, A. & Elstad, E. (Red), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. (s. 67–92). Oslo: Universitetsförlag.

Roe, A., & Önnerfält, B. (2014). *Läsdidaktik: Efter den första läsinlärningen* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2021-05-18 från https://www.riksdagen.se

Sjöstedt, B. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational studies, 1651–4513; 70). Malmö: Malmö högskola.

Skolverket. (2010). *Lärare i den nya gymnasieskolan.* Hämtad från https://www.skolverket.se/publikationsserier/informationsmaterial/2010

Skolverket. (2011). *Ämne - Svenska.* Hämtad från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i- gymnasieskolan

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017)*. Hämtad från

https://www.skolverket.se

Skolverket. (2019). *Så vill Skolverket förbättra kursplanerna.* https://www.skolverket.se/om- oss/press/pressmeddelanden

Sundberg, D., & Wahlström, N. (2012). *Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden.* European Educational Research Journal EERJ, 11(3), 342-356.

Studieinfo. (u.å.b). *Gymnasiestudier.* Hämtad 2021-05-25 från https://studieinfo.fi

Studieinfo. (u.å.a). *Yrkesutbildning.* Hämtad 2021-05-25 från https://studieinfo.fi

Säfström, C., Månsson, N., & Osman, A. (2015). Whatever happened to teaching? *Nordic Studies in Education*, (03-04), 268-279.

Uddannelseguiden. (u.å). *Studieretninger på stx*. Hämtad 2021-05-25 från https://www.ug.dk

Uddannelsesguiden. (2019). *Niveauer i de almene fag*. Hämtad 2021-05-25 från https://www.ug.dk

Ulfgard, M. (2012). Förord. I Frydensbjerg, N., Frydensbjerg, N. & Kaspersen, P. (Red.). *Den nordiske skolen - fins den? didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske* modersmålsfag (s.9–10). Oslo: Novus förlag.

Utbildningsstyrelsen. (u.å). *Studier inom yrkesutbildningen.* Hämtad 2021-05-17 från https://www.oph.fi

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Kunnande i kommunikation och interaktion.* Hämtad från https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv

Utbildningsstyrelsen. (2019a). *Finska och litteratur.* Hämtad från

https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/sv/

Utbildningsstyrelsen. (2019b). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019.* Hämtad från https://www.oph.fi

Utbildningsstyrelsen. (2019c). *Modersmål och litteratur.* Hämtad från https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/sv

Utbildningsstyrelsen. (2019d). *Ämne och uppgift*. Hämtad från https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/sv

Utdanningsdirektoratet. (u.å*). Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*. Hämtad från https://www.udir.no

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i norsk.* https://www.udir.no

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk*. Hämtad från https://data.udir.no