

# KRITISK LITTERACITET I SVENSKUNDERVISNINGEN

– EN INTERVENTIONSSTUDIE I KURSEN  
SVENSKA 1

Avancerad  
Pedagogiskt arbete

Anna Dahlberg

2023-SAMPD-A02



HÖGSKOLAN I BORÅS



**Program:** Masterprogrammet i pedagogiskt arbete, 120 hp

**Svensk titel:** Kritisk litteracitet i svenskundervisningen – en interventionsstudie i kursen svenska 1

**Engelsk titel:** Critical Literacy in Swedish Education– an intervention study in the course Swedish 1

**Utgivningsår:** 2024

**Författare:** Anna Dahlberg

**Handledare:** Jenny Uddling

**Examinator:** Per Nordén

**Nyckelord:** kritisk litteracitet, critical literacy, ämnet svenska, intervention, nationella prov, läsutveckling

---

## Sammanfattning

Läsförmågan hos svenska elever blir allt sämre och allt fler unga är omotiverade till läsning. Samtidigt ökar kraven på unga som behöver utveckla en kritisk läsning för att kunna navigera i ett stort informationsflöde. Ett antagande i föreliggande studie är att den kritiska läsningen kan utvecklas genom en undervisning utifrån ett kritiskt litteracitetsperspektiv. Studiens syfte är att bidra till kunskap om hur elever kan öka sitt deltagande i kritiska litteracitetspraktiker och hur dessa praktiker kan bedömas i nationella prov, men också att undersöka ifall eleverna ger uttryck för att en sådan undervisning kan påverka deras inställning till läsning.

Tidigare forskning visar att kritisk litteracitet inte betonas i undervisningen i svenskämnet. Gällande hur kritisk litteracitet kan bedömas i nationella prov finns studier med olika tolkningar vilket också beror på att kritisk litteracitet definieras på olika vis. Det saknas vidare studier som genom en intervention undersöker hur en undervisning med fokus på kritisk litteracitet kan utformas inom ramen för kursen svenska 1, och som dessutom undersöker om elevers inställning till läsning kan påverkas av en sådan undervisning.

Studiens huvudsakliga metod är en intervention bestående av en undervisning med fokus på kritisk litteracitet inom ramen för kursen svenska 1 på gymnasiet. I studien definierar jag inledningsvis min syn på kritisk litteracitet. Som för- och eftertest användes läsförståelsedelen till två frisläppta nationella prov. För att identifiera vilka frågor som testade kritisk litteracitet användes en analys som jag själv utformade utifrån min tolkning av teorin. Elevernas svar analyserades utifrån samma tolkning av teorin före och efter interventionen. På så sätt kunde en slutsats dras utifrån frågan om de genom interventionen hade utvecklat sin förmåga att delta i kritiska litteracitetspraktiker. Före och efter interventionen gjordes också en enkät där eleverna besvarade frågor om sin inställning till läsning. Svaren analyserades med hjälp av en tematisk innehållsanalys.

Enligt resultatet i denna studie innehåller läsförståelsedelen till de nationella proven i svenska 1 en liten del frågor som kan bedömas motsvara kritisk litteracitet och en stor del frågor som kan bedömas visa en utveckling av deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Resultatet visar också att eleverna efter deltagandet i interventionen i större utsträckning kunde delta i kritiska litteracitetspraktiker. Genom enkäten framgår slutligen att eleverna efter interventionen hade en mer positiv inställning till att läsa olika slags texter.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>- 2 -</b>
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>- 3 -</b>
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>- 5 -</b>
<i>Kritisk litteracitet i undervisning och nationella prov</i> .....	- 5 -
<i>Interventionsstudier om läsutveckling</i> .....	- 7 -
<i>Kritisk litteracitet i undervisning</i> .....	- 8 -
<b>TEORETISK TOLKNINGSRAM</b> .....	<b>- 11 -</b>
<i>Kritisk litteracitet</i> .....	- 11 -
<b>METOD OCH MATERIAL</b> .....	<b>- 16 -</b>
<i>Studiens kontext och deltagare</i> .....	- 16 -
<i>Etiska överväganden</i> .....	- 17 -
<i>Genomförande av interventionen</i> .....	- 18 -
Lektioner med fokus på skönlitteratur .....	- 20 -
Lektioner med fokus på sakprosa .....	- 23 -
<i>Material</i> .....	- 26 -
<i>Textanalyser av frågorna i de nationella proven</i> .....	- 26 -
<i>Textanalyser av elevsvaren till de nationella proven</i> .....	- 28 -
<i>Enkätens genomförande och tematisk innehållsanalys av enkätsvaren</i> .....	- 29 -
<b>RESULTAT</b> .....	<b>- 32 -</b>
<i>Resultat av textanalys av provfrågorna</i> .....	- 32 -
Kritisk textanalys och läsning mot texten .....	- 33 -
Textanvändning och läsning med texten .....	- 34 -
Textdeltagande och läsning med texten .....	- 36 -
Avkodning och läsning med texten .....	- 38 -
Sammanfattning .....	- 40 -
<i>Resultat av textanalys av elevsvaren</i> .....	- 41 -
Kritisk textanalys och läsning mot texten .....	- 41 -
Textanvändning och läsning med texten .....	- 43 -
Textdeltagande och läsning med texten .....	- 46 -
Sammanfattning .....	- 49 -
<i>Resultat av elevernas enkätsvar före och efter interventionen</i> .....	- 50 -
Det är roligt att läsa .....	- 50 -
Läsning är avkopplande .....	- 50 -
Genren bestämmer intresset .....	- 51 -
Sakprosa väcker reaktioner .....	- 51 -
Läsning när man förstår .....	- 52 -
Vikten av källkritik .....	- 53 -
Sammanfattning .....	- 53 -
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>- 55 -</b>

<i>Studiens forskningsbidrag</i> .....	- 55 -
<i>Metodologiska reflektioner</i> .....	- 57 -
<i>Förslag till vidare forskning</i> .....	- 59 -
<b>REFERENSER</b> .....	- 61 -
<b>BILAGOR</b> .....	- 68 -

# INLEDNING

En av skolans stora utmaningar idag är att lära barn och ungdomar att läsa. I Skolverkets rapport från senaste PIRLS-undersökningen (som genomfördes år 2021) framgår det att svenska elevers läsförståelse blir allt sämre; framför allt är det elever med lägre grad av hemresurser och elever som inte talar svenska i hemmet som har försämrat sina resultat. Faktum är att Sverige uppvisar större skillnader mellan svaga och starka läsare<sup>1</sup> än något annat deltagande land och att det idag är dubbelt så många som inte når upp till den lägsta kunskapsnivån i läsning jämfört med resultatet i PIRLS 2016. I analysen framgår också att svenska elever läser mer idag än 2016, men att deras inställning till läsning är mer negativ än genomsnittet i EU/OECD. Dessutom har elevernas självförtroende sjunkit i samband med läsningen (Skolverket 2023).

I rapporten från PIRLS-undersökningen ger lärarna uttryck för att allt fler elever är i behov av stöd vid läsning (Skolverket 2023). Svensklärarna i den kommun där jag arbetar bekräftar att flera elever brister i läsförståelse när de kommer till gymnasieskolan. Vissa elever berättar att de aldrig klarat läsförståelsen i nationella prov i grundskolan men att de ändå getts godkänt betyg i åk 9. Flera elever uttrycker också ett bristande självförtroende i samband med läsning. På den gymnasieskola där jag är anställd genomför svensklärarna varje år ett bedömningsinstrument för alla elever i början av gymnasietiden i form av läsförståelsedelen till ett frisläppt nationellt prov från år 9. Av de elever som höstterminen 2023 skrev ett sådant prov var det vid läsårets början 82 av 452 elever som skrev F. Med tanke på hur studier som PIRLS visar att svenska elevers läsförmåga försämras är bilden sannolikt liknande på andra gymnasieskolor. Att elevernas läsförmåga försämras påverkar deras möjligheter att få tillgång till skolans språk och i förlängningen deras möjlighet att ta aktiv del i ett demokratiskt samhälle.

En angelägen fråga är vilka orsaker det finns till den försämrade läsningen. Nordlund och Svedjedal menar att svenska föräldrar läser mindre för sina barn än övriga länder i EU/OECD. De påtalar också att svenska elever nyttjar datorer och internet mer vilket sannolikt leder till koncentrationssvårigheter och brister i djupläsning och inlevelseförmåga (Nordlund & Svedjedal 2020). Svenska elevers medievanor tar dessutom tid från skolläsningen vilket påverkar förmågan att läsa längre och mer utmanande texter. Majoriteten av svenska elever på mellan- och högstadiet läser mindre än en hel sida, eller endast några få sidors text, under en skoldag (Vinterek, Winberg, Tegmark, Alatalo & Liberg 2022). Mycket tyder alltså på att läsningen idag får allt mindre utrymme. Förutom att läsningen sker i liten omfattning är det oroande om den läsning som faktiskt sker är ytlig. Parmenius Swärd (2016) hävdar att en sådan läsning ”är ett allvarligt hot mot demokratin och den värdegrund skolan och samhället idag vilar på” (s. 150).

I Läroplanen för gymnasieskolan (2011) betonas grundläggande demokratiska värden och elevers behov av att kunna förhålla sig kritiska i en föränderlig omvärld med stort informationsflöde:

---

<sup>1</sup> I denna uppsats används begreppen starka och svaga läsare, som är vedertagna uttryck enligt Westlund (2016). Starka läsare är mer positivt inställda och kan använda olika strategier som att aktivera sin förkunskap för att förstå olika texter bättre. Westlund menar vidare att svaga läsare har en mer negativ inställning, läser snabbt utan att övervaka sin förståelse och använder inte olika strategier på ett konstruktivt sätt.

Skolan har uppgiften att förmedla och förankra grundläggande värden, främja elevernas lärande och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av. Eleverna ska också kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska information och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. (Skolverket 2022, s. 3)

Om eleverna ska kunna utvecklas enligt läroplanens intentioner är en god läsförmåga en nödvändighet. Att eleverna tränas i att utveckla sin läsförmåga bör alltså ses som angeläget, i synnerhet inom svenskämnet (Tengberg 2019). Det finns således ett behov av att svensklärare undersöker “hur ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande svenskämne för den tid vi faktiskt lever i *kan bli verklighet* i en skola vars yttersta syfte är varje elevs rätt att utveckla en stark identitet som språkande och lärande människa i en demokratisk gemenskap” (Eriksson, Gustavsson & Samuelsson 2007, s. 11). För att närma sig ett sådant förhållningssätt, och ge eleverna förutsättningar att utvecklas till starka läsare med förmåga att värdera information kritiskt, behöver undervisningen fokusera på en djupare förståelse för att olika källor representerar olika bilder av verkligheten. Den behöver också fokusera på att författare väljer vilka röster som ska ges utrymme i deras texter. En sådan förståelse fokuseras inom kritisk litteracitets-perspektivet där texter studeras utifrån antagandet att “sociokulturella faktorer som makt, kön, klass och etnicitet alltid finns representerade i de språk som används” (Damber & Lundgren 2013, s. 8). Det finns följaktligen ett behov att utveckla elevernas kritiska läsning eftersom [v]ärdegrunden i svenska läroplaner [...] kräver att eleverna ges stöd att utveckla kritisk litteracitet” (Ekvall 2015, s. 153).

Min utgångspunkt är att elever som ökar sitt deltagande i kritiska litteracitetspraktiker kan delta mer aktivt i utbildning. De kan också mer aktivt ta del i ett demokratiskt samhälle (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Luke 2012; Janks 2010). Gymnasielärare, och särskilt svensklärare, behöver därför utforska hur undervisningen kan utvecklas för att eleverna ska kunna öka sitt deltagande. Jag vill undersöka hur en sådan undervisning kan utformas och har därför valt att genomföra en interventionsstudie av en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker i kursen svenska 1 på gymnasiet.

Svenska elevers negativa inställning till och deras bristande självförtroende i samband med läsning bidrar också till att jag vill undersöka om elever som deltar i en interventionsstudie med fokus på kritiska litteracitetspraktiker på något sätt förändrar sin uttryckta inställning till läsande.

Ytterligare en viktig fråga, med tanke på vilken slags läsning som krävs idag, är hur elevers läsning kan bedömas. Kursplaner ger ramar för hur läsundervisningen bör utformas och utöver dessa finns det ett nationellt prov som prövar läsförståelse på gymnasiet. Utifrån ett antagande om att eleverna behöver kunna läsa texter kritiskt är en betydande fråga i vilken grad det nationella provet testar elevernas deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Även denna fråga undersöks därför i föreliggande studie.

# SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur elever kan öka sitt deltagande i kritiska litteracitetspraktiker och hur dessa praktiker kan bedömas i nationella prov, men också att undersöka ifall eleverna ger uttryck för att en sådan undervisning kan påverka deras inställning till läsning.

Avsikten är att besvara följande frågeställningar:

- I vilken grad testar läsförståelsedelen i de nationella proven i gymnasieskolans svenska 1 kritisk litteracitet?
- Vilka eventuella skillnader i deltagandet av kritiska litteracitetspraktiker går att se hos elever före och efter en intervention?
- Vilka eventuella skillnader i inställning till läsning framträder hos elever före och efter en intervention med fokus på kritisk litteracitet?



## BAKGRUND

Att studien genomförs inom ramen för kursen svenska 1 i gymnasieskolan innebär att innehållet i interventionen präglas av de styrdokument som ger ramar för undervisningen. Nedan visas därför hur kritisk litteracitet skrivs fram i syftet, det centrala innehållet och de betygskriterier som finns i kursen. Utöver styrdokument påverkar även de nationella proven utformning hur kritisk litteracitet kan förstås i svenskämnet; därför ges även information om de nationella proven i allmänhet och läsförståelseprovet i synnerhet.

I ämnets syfte framgår att eleverna ska läsa skönlitteratur i olika former för att möta ”nya tankesätt” och ”nya perspektiv” (Skolverket 2022). Här står också att undervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor” (Ibid.). Svenskundervisningen ska vidare erbjuda eleverna utveckling i ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Ibid.).

Även i det centrala innehållet finns delar som kan kopplas till kritiska litteracitetspraktiker, såsom ”bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text” och ”grundläggande källkritik” (Skolverket 2022).

Slutligen skrivs den kritiska granskningen fram i betygskriterierna. För betyget E krävs följande:

Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som anknyter till det lästa. I sitt arbete värderar och granskar eleven med viss säkerhet källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik. (Skolverket 2022)

På C-nivå kvarstår samma formulering om källgranskning och citat- och referatteknik. För betyget A gäller följande:

I sitt arbete värderar och granskar eleven **med säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik. (Ibid.)

I de delar av kursplanen som kan kopplas till kritisk litteracitet framgår alltså att elever i kursen svenska 1 ska träna på att förstå, granska och värdera texter kritiskt. Vad granskningen kan bestå av framgår dock inte.

Utöver kursplanen formas förståelsen för svenskämnets innehåll av de nationella proven, som enligt Skolverket (2022) kan bidra till att konkretisera ämnesplanens syfte, centrala innehåll och betygskriterier. I kursen svenska 1 är det nationella provet obligatoriskt på yrkesprogram där eleverna endast läser en kurs i svenska under sin utbildning medan det är upp till rektor på studieförberedande program att avgöra huruvida skolan ska genomföra provet eller inte (Ibid.). Provet består av en muntlig del, en skriftlig del och ett läsförståelseprov. Provresultaten vägs sedan samman till ett gemensamt provbetyg där den skriftliga delen väger tyngst. Det finns enligt Larsson och Olin-Scheller (2020) en tendens att lärare betonar den skriftliga och den muntliga delen framför läsprovet. Detta kan tyckas olyckligt med tanke på att elevers läsförmåga är avgörande för hur de lyckas med sina studier. Det nationella provet är dessutom det enda normerande läsprov som eleverna möter under sin gymnasietid.

Det kritiska uppdraget i läsförståelseprovet synliggörs enligt Skolverket i hur eleven läser, återger och kommenterar olika typer av texter. Dessutom prövas här “i viss utsträckning [...]

förmågor till kritisk läsning” (Skolverket 2015, s. 13). Hur denna kritiska läsning prövas är en av frågeställningarna i föreliggande studie. Som bakgrund presenteras därför här Skolverkets information om frågornas utformning.

De texthäften som hör till proven består av skönlitteratur eller sakprosa. Frågorna till läsförståelseprovet är antingen flervalfrågor eller frågor som kräver att eleverna själva formulerar ett svar. Såväl receptiv förmåga som självständig bearbetning av text prövas. Frågorna delas upp i tre olika kategorier baserade på hur frågorna delas upp i PISA:

- 1) ”Hitta information och dra enkla slutsatser.” Till denna kategori hör uppgifter som endast kräver enklare bearbetning och där eleven inte behöver söva i materialet för att hitta rätt svar (Skolverket 2015, s. 20).
- 2) ”Tolka och sammanföra.” Här är uppgifterna beroende av att eleven kan sammanställa olika delar av texten för att läsa även det som måste tolkas fram, till exempel “om relationerna mellan personerna i en skönlitterär text, om innehållet i en dikt eller om huvudtanken i en argumenterande eller utredande text” (Skolverket 2015, s. 20).
- 3) ”Reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk.” Här förväntas läsaren granska texten utifrån och ta till sig innehållet med hjälp av sina förkunskaper genom “analytisk läsning med fokus på såväl innehåll som form” (Skolverket 2015, s. 21). Uppgifterna kan kräva att eleven kan “ta ställning till [...] personer, budskap etc” eller granskar källan genom att “ta ställning till om texten är användbar för ett visst syfte” (Ibid.). Här prövas även genrespecifik kunskap som hur texter är uppbyggda utifrån texttyp eller berättarteknik i skönlitterära texter. Skolverket menar att detta sätt att granska texter kräver “metaspråklig kompetens” (Ibid.).

Skolverket (2015) skriver alltså att läsförståelseprovet testar kritisk läsning, men anger inte vilka frågor som de anser representerar en sådan läsning. Utifrån kategoriseringen av de olika frågorna är det dock rimligt att anta att den tredje kategorin är den som i störst utsträckning motsvarar en kritisk läsning. Alla frågor i den tredje kategorin är dock inte exempel på kritisk litteracitet, vilket senare kommer att framgå (se ”Resultat av textanalys av provfrågorna”). Eftersom flera provfrågor är möjliga att besvara utan läsarens kritiska granskning kunde jag alltså inte använda Skolverkets process 3 som grund för att identifiera vilka provfrågor som handlar om kritisk litteracitet.

## TIDIGARE FORSKNING

Här återges tidigare forskning med relevans för denna studie. Forskningen ger en bakgrund till hur kritisk litteracitet används i svenskundervisningen och hur det kan relateras till nationella prov. Här presenteras också tidigare forskning i form av interventionsstudier om läsutveckling och studier om hur undervisning kan utformas med målet att stärka elevers möjlighet att delta i kritiska litteracitetspraktiker.

### Kritisk litteracitet i undervisning och nationella prov

Några studier undersöker kritisk litteracitet i gymnasieskolans svenskundervisning och fokuserar då i likhet med föreliggande studie på elevers utveckling av kritisk litteracitet med koppling till de nationella proven.

Några studier undersöker om kritisk läsning betonas i undervisningen och de nationella proven. Norlund (2009) granskar i sin avhandling kritisk läsning av sakprosa i gymnasieskolans svenskundervisning genom intervjuer med 21 lärare verksamma på olika program samt studier av läroböcker och nationella prov (från den tidigare läroplanen Lpf 94). Avhandlingens syfte är att undersöka hur dessa tre, alltså lärare, läroböcker och nationella prov, tolkar likvärdighet för elever med olika social bakgrund och på olika gymnasieprogram. I varken undervisningen eller de nationella proven, som består av en muntlig och en skriftlig del, framkommer att kritisk läsning eller läsning av sakprosatexter efterfrågas. Ytterligare en studie som undersöker kritisk läsning har gjorts av Brante och Stang Lund (2017). I en intervjustudie med 18 gymnasielärare undersöker de hur lärarna förhåller sig till sina styrdokument. Brante och Stang Lund har gjort undersökningen utifrån en definition av kritisk läsning som “[a]tt kritiskt granska och utvärdera information före, under och efter läsning för att främja läsförståelsen av multipla dokument” (Ibid., s. 2). De skriver om hur betygskriterierna styr undervisningen mot ett fokus på källkritik i svensk gymnasieskola och hur eleverna måste källhänvisa på alla betygsnivåer (i den skriftliga delen av de nationella proven, min anmärkning). Dock behöver eleverna inte värdera de källor som används vid de nationella proven eller göra några kopplingar mellan den information de har om källan och vad det står i själva texten vilket Brante och Stang Lund ser som en brist. Trots att styrdokument och nationella prov betonar användning av källor behöver eleverna alltså inte läsa kritiskt för att klara de nationella proven. Denna koppling behöver enligt författarna göras tydligare och appliceras på flera olika dokument om elevernas kritiska läsning ska utvecklas. Gemensamt för både Norlund och Brante och Stang Lund är att de anser att det finns utrymme att utveckla undervisningen med avseende på kritisk läsning. De finner också att kritisk läsning inte betonas i de nationella proven.

Liksom Norlund (2009) och Brante och Stang Lund (2017) undersöker Nemeth (2021) i sin avhandling hur det kritiska uppdraget tar sig uttryck hos lärarna i svenskundervisningen samt i styrdokumentet. Hennes undersökning består av studier av styrdokument, fem fokussamtal mellan totalt 17 svensklärare och klassrumsobservationer. Analysen av materialet visar att kritisk läsning inte tar så stor plats i gymnasieskolans svenskundervisning – något som de lärare som intervjuas själva tycker är en brist. Nemeth ser dock att detta kan kopplas till styrdokumentet där det står om källkritik, men inte om kritisk läsning som betonar att alla texter är konstruerade och bör granskas. Utveckling av ett kritiskt förhållningssätt bygger enligt henne på att undervisningen kan “ägnas sig mer åt just det som elever tycker är svårt: att förstå nivåer i texter, att förstå språkliga markörer, att förstå språket som bärare av värderingar och texter som bärare av budskap” (Ibid., s. 278). I de nationella proven i Svenska 1 finns det enligt

Nemeths mening få uppgifter som prövar kritisk läsning. Eleverna kan bli godkända genom att svara på frågor som endast kräver att de ska ”hitta information och dra enkla slutsatser” (s. 163).

Ytterligare en studie fokuserar på kritisk litteracitet har gjorts av Halleson och Bendegard (2022) som har studerat de nationella proven i svenska i år 6 och 9 samt gymnasieskolans svenska 1. Deras undersökning har gjorts utifrån ett teoretiskt ramverk grundat i Lukes och Freebodys *The four resources model* (1999) och Janks (2010) Läsning med och mot texten (Se teoretisk tolkningsram för en närmare definition.) Hallesons och Bendegards slutsats är att det finns en progression från grundskolans år 6 till gymnasieskolans år 1 när det gäller just kritisk litteracitet och att proven dessutom konkretiserar innehållet i kurs- och ämnesplanerna. I gymnasieproven finns också fler exempel på att läsaren ska identifiera hur författaren vinklat texter. Det finns vidare en skillnad mellan sakprosa och skönlitteratur då de skönlitterära texterna knyts till fler uppgifter som prövar kritisk textanalys. Halleson och Bendegard utgår från en bredare tolkning där olika delar av *the four resources model* representerar olika grader av kritisk litteracitet. Provförågorna fokuserar dock enligt dem mer på “texttolkning, textuella egenskaper och skönlitterära verkningsmedel” (Ibid., s. 18) än “ideologier eller maktperspektiv” (s. 18) och få frågor rör källkritik. Slutligen konstaterar de att få uppgifter kräver analys av ideologi eller makt, men att kritisk litteracitet framträder genom den bredare tolkning som används i studien i frågor där eleverna behöver kunna läsa mer textnära och inferera.

För att elever ska tränas i att läsa kritiskt är lärares val av texter i undervisningen av betydelse. Här finns skillnader mellan den svenska och den norska gymnasieskolan som är av intresse. En är att de norska lärarna huvudsakligen använder skönlitterära texter för att utveckla elevernas kritiska läsning medan de svenska lärarna framför allt utgår ifrån sakprosatexter (Brante & Stang Lund 2017). I en studie av tre olika läromedel i norska visar Bakken och Andersson-Backen (2016) vidare att de uppgifter eleverna möter skiljer sig åt beroende på om det handlar om skönlitterära texter, sakprosatexter eller läromedel. De frågor som ställs till skönlitterära texter uppmuntrar eleverna att resonera och värdera till skillnad från de frågor som rör sakprosatexter eller läromedelstexter. De befäras att elevernas upplevelse blir att sakprosatexter, och inte minst läromedelstexter, inte behöver granskas kritiskt.

Ytterligare en studie är av intresse gällande lärares textval, även om den behandlar grundskolans och inte gymnasieskolans styrdokument. Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam (2012) gör en jämförelse mellan ämnesplanen i svenska från Lpo 94 och den från Lgr 11 och finner att det i och med Lgr 11 finns ett större fokus på språk och texter kopplade till olika genrer. Samtidigt behandlas här skönlitteratur som en text bland andra och får därför stå tillbaka jämfört med Lpo 94. I sin analys utgår forskarna från flera teorier, varav en är Luke och Freebodys *the four resources model*, med avkodning, textdeltagande, textanvändning och kritisk textanalys (se teoretisk tolkningsram för en närmare presentation av Lukes och Freebodys modell). Det framgår att alla delar av modellens textpraktiker finns representerade, men att studier av maktperspektiv får en mindre betydande roll än övriga delar i styrdokumentet.

Sammanfattningsvis visar resultaten i tidigare studier om gymnasieskolans svenskundervisning och nationella prov att kritisk litteracitet ges ett begränsat utrymme. Na kan bli godkända på läsförståelsen i svenska 1 utan att alls behärska kritisk läsning. Intressant är att Halleson och Bendegard (2022) anser att kritisk läsning prövas framför allt i skönlitterära texter samtidigt som Brante och Stang Lund (2017) drar slutsatsen att gymnasielärare i svenska inte läser skönlitterära texter utifrån ett kritiskt perspektiv tillsammans med sina elever. Det framgår

också hos både Halleson och Bendegard och Brante och Stang Lund att proven inte betonar en källkritisk läsning, trots att källkritik finns med som begrepp i kursplanerna.

## Interventionsstudier om läsutveckling

Några studier har undersökt elevers läsutveckling via interventioner. I denna del redovisas studier där det nationella provets läsförståelsedel fungerar som mätinstrument i samband med för- och eftertest.

Ohlin-Scheller och Tengberg (2016) undersöker hur elevers läsutveckling påverkas av strukturerad och dialogisk strategiundervisning genom en intervention på högstadiet. Det som fokuseras är huvudsakligen elevers förmåga att inferera samt att tolka karaktärer och händelser. Resultatet mäts genom ett för- och ett eftertest bestående av läsförståelsedelen till ett nationellt prov. Här visar det sig att de elever som framför allt förbättrades genom en undervisning med fokus på lässtrategier är de som inledningsvis var svagare läsare medan de elever som inledningsvis presterade väl inte utvecklades lika tydligt under interventionen.

I en annan studie på högstadiet, här med fokus på flerspråkiga elevers läsutveckling, redogör Lindholm och Lyngfelt (2015) för hur arbete med skönlitterär text kan ge en grund för att utveckla kritisk litteracitet. Deras interventionsstudie utgår också från dialogisk strategiundervisning som de menar ger eleverna förutsättningar för att utveckla kritisk litteracitet:

Dialogisk strategiundervisning skulle också kunna vara ett stöd för elevernas utveckling av critical literacy, eftersom den inbegriper meningsskapande i klassrummet och låter eleverna relatera det de läser till sina egna erfarenheter. En sådan undervisningsform underlättar självfallet samtal om de sammanhang som texter uppkommer i och diskussioner om hur texter påverkar sin omgivning. (Ibid., s. 129)

I deras studie ses en undervisning med fokus på lässtrategier och utveckling av elevernas metakognitiva förmåga som gynnsam för alla elever, oavsett deras bakgrund. Ett resultat som framkommer är att eleverna, som precis som i Ohlin-Schellers och Tengbergs (2016) studie testades i ett för- och ett eftertest med hjälp av läsförståelsedelen till nationella prov, genom undervisningen utvecklade sin läsförmåga och inte minst sin förmåga att ge belägg för tolkning av de lästa texterna. Något som också framgår är att elevernas inställning till läsning hade samband med deras förmåga att reflektera över vad de läst och att elever med god förmåga var mer positivt inställda. Dessutom menar Lindholm och Lyngfelt att eleverna uppfattade undervisningen under interventionen som utvecklande. Liksom i Ohlin-Schellers och Tengbergs studie märktes en tydlig utveckling av läsförmåga främst hos dem som inledningsvis var svagare läsare.

Även om Lindholm och Lyngfelt (2015) utgår från att dialogisk strategiundervisning är en förutsättning för kritisk litteracitet är det dock inte förmågan att läsa kritiskt som granskas inom ramen för deras studie, utan snarare lässtrategiundervisning. Detsamma gäller för ovan nämnda studie av Tengberg och Ohlin-Scheller. En undervisning med fokus på lässtrategier präglas av att eleverna får träna framgångsrika strategier som goda läsare använder för att förstå texters innehåll. Duke och Pearsson (2009) exemplifierar just vad som kännetecknar en god läsare. De betonar vikten av en aktiv läsning där den goda läsaren vet vad målet med läsningen är och utvärderar sin förståelse både under och efter läsningen. Det kan handla om att läsa om delar av texten eller ta reda på betydelsen av för läsaren okända ord. En god läsare gör också

förutsägelser, och vet att dessa kan behöva revideras om de får ny information i texten som inte stämmer med gjorda förutsägelser. En god läsare kopplar vidare sin förståelse till tidigare erfarenheter och kunskap och infererar för att fylla tomrum i texten. Den goda läsaren har dessutom ett engagemang i textens innehåll, oavsett vilken slags genre det handlar om.

Undervisningen i min studie bygger liksom nämnda studier på ett klassrum som betonar textsamtal som grund för utveckling av läsning. Här är dock strategierna i bakgrunden medan teorier om kritisk litteracitet är i förgrunden. Fortsättningsvis benämner jag min undervisning som en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker.

## Kritisk litteracitet i undervisning

I ovanstående delar framgår att kritisk litteracitet inte ges stort utrymme eller exemplifieras i styrdokumentet för svenskämnet och att det sällan ingår som en betydande del av svenskundervisningen. I föreliggande studie görs antagandet att elevers deltagande i kritiska litteracitetspraktiker är en angelägen fråga. Nedan presenteras därför studier som inriktar sig på hur en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker kan utformas.

En kritisk granskning av texter anses kunna leda till ett ökat elevengagemang och till förståelse för samhällsfrågor. Skoog, Wahlström och Skillmark (2015) bidrar med ett kapitel i en antologi med fokus på svensk forskning om kritisk litteracitet (Damber & Lundgren 2015). I kapitlet skriver de om hur kritisk litteracitet utvecklas i förhållande till kunskap och samhälle. De anser att elevers engagemang i läsningen kan öka när elever deltar i en litteracitetspraktik där de gemensamt undersöker, kritiskt granskar och bearbetar texter ur flera olika perspektiv. Just elevers intresse av att kritiskt granska och att gemensamt reflektera över innehållet i olika texter betonas också av Beck (2005), som dessutom menar att en sådan undervisning kan bidra till att göra alla röster hörda i klassrummet. Genom att eleverna utbyter erfarenheter kan de dessutom tillsammans förstå samhällsfrågor bättre och när de analyserar texter kritiskt kan de upptäcka att texter aldrig är neutrala.

Liksom ovanstående forskare lyfter Behrman (2006) i en forskningsöversikt av artiklar om kritisk litteracitet betydelsen av ett vidgat textperspektiv för att belysa sociala frågor ur olika perspektiv. För att upptäcka dominanta kulturella diskurser menar Behrman att undervisningen med fördel kan fokusera på skönlitteratur som speglar olika uppfattningar. När eleverna läser texter utifrån samma tema men med olika perspektiv behöver de också ställa sig frågan ur vems synvinkel läsaren möter berättelserna. Detta kan ske genom att eleverna undersöker olika röster i texterna, och ett exempel på klassrumsaktivitet som Behrman föreslår är att läraren uppmanar eleverna att skriva om texter utifrån nya perspektiv.

Både Behrman (2006) och Beck (2005) anser vidare att lärare bör ta hänsyn till elevernas olika bakgrund och förförståelse eftersom den styr läsningen av nya texter. När eleverna dessutom själva medvetandegörs om förkunskapens betydelse förbättras förutsättningarna för en undervisning med fokus på kritisk litteracitet.

En fråga som får stor betydelse för undervisningens innehåll är också lärares val av texter. Förutom att representera olika genrer och olika åsikter behöver texterna utmana elevernas läsning både innehållsligt och språkligt för att möta deras förkunskap. Angående valet av skönlitterära texter undersöker Nordenstam och Olin-Scheller (2018) hur en ökad utgivning av lättläst litteratur påverkar läsningen i skolan. Det finns en risk, menar de, att upplevelsen, och därmed motivationen, går förlorad för läsare som erbjuds förenklad litteratur. Om eleverna ska

utvecklas att läsa kritiskt behöver de förstå att “[t]änkandet – kring litteraturens tematik, form, språk, stil, värderingar, men också berättarpositioner och beskrivningar av miljö och karaktärer i relation till exempelvis genus, etnicitet, religion och klass” är avgörande (Ibid., s. 14). Även Johansson (2016) propagerar i en artikel i *Svenskläraryrskriftens årsskrift* för att lärare ska välja skönlitterära texter som bjuder eleverna motstånd. ”Då krävs både en grundläggande och mer djupgående förståelse, vilken går att komma åt genom en kritisk litteraturundervisning som utmanar [...]” (Ibid., s. 74). Gemensamt för dessa båda studier är alltså att valet av litteratur blir viktigt för att elever ska ges möjlighet att utmanas och utvecklas.

I några studier som förespråkar sakprosatexter som grund för kritisk litteracitet föreslås argumenterande texter i undervisningen. Furgusson och Kränge (2020) tar fasta på att det saknas studier i den norska skolan som undersöker hur kritiskt tänkande kan utvecklas baserat på just argumentation, men också källkritik och kunskapssyn. De menar att elever behöver erbjudas övning i att hitta teser, argument och motargument. Vid utveckling av ett källkritiskt förhållningssätt behöver elever dessutom möta flera olika texter och träna på att värdera källorna. Deras förslag är att lärare ska bygga en dialogisk och explicit undervisning med hjälp av modellering och gruppdiskussioner mellan eleverna. Här betonas det sociala samspelet där klassrumsmiljön är inkluderande och där det finns tydliga regler för social interaktion. Lyngfelt och Olin-Scheller (2016) undersöker i en interventionsstudie hur elever kritiskt förmår läsa texter som de beskriver som ”argumenterande multumodal samhälls-information” efter sex veckors undervisning med fokus på dialogisk strategiundervisning. Eleverna tränas under interventionen på att hitta tes, argument och motargument, alltså det som Furgusson och Kränge (2020) anser att elever behöver för att utveckla kritiskt tänkande baserat på argumentation. Lyngfelt och Olin-Scheller kommer fram till att eleverna har svårt att överföra sin kunskap om argumenterande text som genre till argumenterande texter i andra medier.

Gemensamt för de studier som redovisas här (Skoog, Wahlström & Skillmark 2015; Beck 2005; Behrman 2006; Lyngfelt & Olin-Scheller 2015; Furgusson & Kränge 2020) är inställningen att lärare bör ta hänsyn till elevers bakgrund och förkunskaper. Något som också betonas i flera studier är vikten av att eleverna får möta olika slags texter, och då gärna texter som utifrån samma tema belyser olika perspektiv. Dessutom betonas att eleverna utvecklas positivt genom att de får pröva sina åsikter i diskussioner och att en förutsättning för detta är ett respektfullt socialt samspel (Janks 2010; Furgusson och Kränge 2020).

Sammanfattningsvis saknas enligt flera av de studier som här har presenterats under tidigare forskning en tydlig betoning av kritisk litteracitet i svenskämnets styrdokument, undervisning och nationella prov (Norlund 2009; Brante & Stang Lund 2017; Nemeth 2021; Halleson & Bendegard 2022). Utifrån ett antagande att utveckling av kritisk litteracitet kan leda till att elever blir bättre rustade att delta aktivt i sin utbildning och i ett demokratiskt samhälle (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Luke 2012; Janks 2010) finns det därför ett behov av studier som undersöker hur svensklärare medvetet kan utforma undervisningen för att elever ska kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker.

Enligt studier beskrivna ovan (Ohlin-Scheller & Tengberg 2016; Lindholm & Lyngfelt 2015) har dialogisk strategiundervisning under en begränsad tidsperiod visat sig framgångsrik för att utveckla läsningen hos högstadielärover, och särskilt för svagare läsare. Mig veterligen saknas interventionsstudier som undersöker elevers utveckling av kritisk litteracitet inom ramen för kursen svenska 1 i gymnasieskolan. Med utgångspunkt i detta undersöker föreliggande studie hur en undervisning med fokus på kritisk litteracitet kan utformas. Det som utmärker en sådan undervisning är framför allt att läsaren inte endast använder strategier för att förstå textens

innehåll rättvisande, utan också förhåller sig kritisk till olika maktperspektiv och författarens val av framställning.

Nationella prov har tidigare använts som för- och eftertest i samband med interventionsstudier om läsning. Hur elevers deltagande i kritiska litteracitetspraktiker kan bedömas med hjälp av nationella prov är dock beroende av hur teorin tolkas (vilket framgår av det teoretiska ramverk som presenteras nedan). Nemeth (2021), liksom Brante och Stang-Lund (2017), anser att de nationella proven i svenska prövar kritisk litteracitet i liten grad medan Halleson och Bendegard (2022) gör en delvis annan tolkning mot bakgrund av sin bredare förståelse av hur elever deltar i kritiska litteracitetspraktiker. Även i denna fråga finns behov av vidare studier.



# TEORETISK TOLKNINGSRAM

Studien utgår från sociokulturella teorier med grund i Vygotsky (1896-1934), som ser språket som vårt främsta redskap för att förstå vår omvärld och som betonar det sociala sammanhangets betydelse för lärande (Vygotsky 2001). Vidare ser han lärande som en ständigt pågående och interaktiv process mellan deltagare i en social gemenskap, det vill säga ett ökat deltagande i en situerad praktik (Säljö 2015).

I min förståelse av litteracitet utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv som betonar det sociala sammanhangets betydelse för deltagande i olika läs- och skrivpraktiker. Ett sådant synsätt på litteracitet har sin grund i forskningsfältet New literacy studies där företrädare som Street (2005) under 80-talet kritiserade synen på läs- och skrivutveckling som en "autonomous model of literacy" (Ibid., s. 418) med fokus på mer tekniska former för inläring. Istället hävdar Street att litteracitetspraktiker alltid är beroende av ett socialt och kulturellt sammanhang i vad han betecknar som en "ideological model of literacy" (s. 417).

Litteracitet är ett brett begrepp som innefattar olika språkliga aktiviteter i verksamheter som traditionellt kopplas till läsande och skrivande. Det kan handla om olika slags medier och texter av olika slag (Barton 2007). Eftersom denna uppsats fokuserar på läsande framför andra språkliga aktiviteter kommer litteracitet här företrädesvis kopplas till just läsning. Det innebär inte en begränsning i synen på det sociala, kulturella och politiska sammanhangets betydelse. Enligt Street (1997) kan läsningen inbegripa flera komplexa aktiviteter som att förmå sätta det man läser i ett sammanhang, att associera till tidigare kunskap och att kunna granska texter kritiskt. Ökad läsförmåga kan därför ses som ett succesivt ökat deltagande i en litteracitetspraktik. I och med att elever har olika förförståelse och olika bakgrund är det avgörande att skolan ger eleverna stöd i att utveckla de färdigheter som behövs för att de ska kunna delta aktivt i olika litteracitetspraktiker som är "socialt, kulturellt och historiskt bestämda eller situerade" (Liberg & Säljö 2017, s. 380).

Kritisk litteracitet har vuxit fram bland litteracitetsforskare som betonar att ett deltagande kritiskt förhållningssätt till språk är nödvändigt för att kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Luke 2012; Janks 2010).

## Kritisk litteracitet

Kritisk litteracitet låter sig inte enkelt definieras då begreppet tolkas på olika sätt och innebörden historiskt sett har förändrats. Som ram finns antagandet att språket speglar sociokulturella faktorer, det vill säga att alla texter rymmer outtalade sociala och kulturella antaganden som skrivs fram som självklarheter (Veum & Skovholt 2020) vilka bör ifrågasättas (Luke 2012; Janks 2019). Med andra ord måste läsaren förstå att alla texter påverkar henne eftersom författaren alltid, mer eller mindre medvetet, positionerar sig och strävar efter att ge sin bild av verkligheten. Genom att granska författarens intentioner och reflektera över vems intressen som gynnas möjliggörs också läsarens ställningstagande till vad som uttrycks i texten (Janks 2014). Kritisk litteracitet kan vidare ses som en teori där läsning ses som "ett sätt för elever att beakta ideologiskt och socialt innehåll i texter, och därmed medvetandegöras (Norlund 2009, s. 175). Att verkligen förstå texter kan således innebära att kritiskt tolka och granska texter med avseende på "makt, kön, klass och etnicitet" (Damber & Lundgren 2015, s. 8).

I undervisningssammanhang återkommer tanken att eleverna samtidigt behöver tränas i både grundläggande läsutveckling och mera kritiska förhållningssätt (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010; Janks 2019). Luke ger exempel på hur kritisk litteracitet tidigare har tolkats som "higher order comprehension" (Luke 2000, s. 450) som bygger på metakognitiv undervisning om lässtrategier som inferenser och förutsägelser, inte minst inom amerikansk läsforskning (Luke 2012, s. 4). Det finns dock en risk, menar han, att ett textnära fokus sker på bekostnad av närmare analyser av social, kulturell och ekonomisk makt (Luke 2000).

Luke motsätter sig vidare att kritisk litteracitet används genom färdiga modeller för undervisning vilka betonar isolerade färdigheter. Istället menar han att elever i alla åldrar bör möta olika praktiker inom kritisk litteracitet där undervisningen betonar hur text ska förstås och tolkas och samtidigt fokuserar på hur läsaren kan förhålla sig kritisk till innehållet (Luke 2000). Genom *The four resources model* (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) kan eleverna möta fyra litteracitetspraktiker<sup>2</sup> som alla behövs i undervisningen för att elever ska få möjlighet att utveckla den sorts läsning som krävs i dagens informationssamhälle. Praktikerna bör inte ses som hierarkiskt ordnade utan bör användas samtidigt. Den första litteracitetspraktiken är avkodning (coding practices), som handlar om att ta sig in i texten, både med hjälp av hur ord kodas av och med kunskap om hur texten är uppbyggd och fungerar. Här betonas vikten av explicit undervisning i klassrum där eleverna har med sig olika kunskaper och olika erfarenheter av läsning. Den andra litteracitetspraktiken, textdeltagande (text-meaning practices), fokuserar på frågor som vilka tankar texter lyfter och hur de hålls samman samt på vilka möjliga sätt texter kan läsas och förstås. Den tredje litteracitetspraktiken, textanvändning (pragmatic practices), betonar hur texter styrs av olika sociala sammanhang och hur de kan formas beroende på mottagaren. Här påverkas förståelsen också av texters struktur och graden av formalitet. Slutligen betonas i den fjärde litteracitetspraktiken genom kritisk textanalys (Critical practices) hur viktigt det är att förstå att texter aldrig är neutrala; därför lyfts frågor som vad texten kan göra med olika läsare, vilka som är författarens ställningstaganden, vem röst som hörs och som inte hörs samt vems intressen och värderingar som speglas. Denna praktik handlar också om hur texter kan skrivas om och kritiseras (Luke & Freebody 1999; Luke 2000).

Liksom Luke menar Janks att undervisningen bör utmana läsare att ställa kritiska frågor för att utveckla mer kritiska förhållningssätt: "Reading critically is about understanding the ways in which a text is positioned and is working to position us, the readers. This understanding is necessary to enable us to answer critical questions about power and exclusion." (Janks 2019, s. 561). Janks menar dock att kritisk litteracitet ibland förenklas till att handla om enbart kritisk granskning i undervisningssammanhang. Ett mer fruktbart förhållningssätt, anser hon, är att eleverna samtidigt tränas i läsutveckling och analys av olika maktstrukturer genom att både läsa med och mot olika texter. Att läsa med en text är att förstå och engagera sig i texten vilket är en förutsättning för att kunna beakta innehållet och lära sig av, eller kritisera, detsamma. Utan förståelse och engagemang blir det helt enkelt omöjligt att förhålla sig till olika texters innehåll och se författarens intentioner. Att läsa mot en text innebär ett kritiskt förhållningssätt där läsaren medvetandegörs om att texter endast representerar selektiva verklighetsbilder som alla har makt att påverka. Läsning både med och mot texten kan innebära svårigheter: läsning med texten kan vara att förstå och ta in innehåll som läsaren inte håller med om medan läsning mot texten kan vara att ställa kritiska frågor till texter där läsaren instämmer med författaren (Janks 2010).

---

<sup>2</sup> Den svenska översättningen som används i min uppsats när det gäller de olika litteracitetspraktikerna i *The four resources model* hämtas från Halleson och Bendegard (2022).

Förutom att fokusera på läsning med och mot texter betonar Janks hur språk och makt är nära förknippade. Hon föreslår därför fyra förhållningssätt till text: Makt, mångfald, tillgång och design (Janks 2010). Eleverna behöver ges tillgång till ett medvetet språk och till kunskap som värderas högt i samhället. De behöver också utveckla sin förståelse för hur de kan forma texter för att påverka andra. På så sätt ökar deras möjlighet att bli lyssnade till. En grund för arbetet med kritisk litteracitet, menar Janks, är också att läraren både utvecklar det sociala samspelet mellan eleverna och ser till att eleverna får möta texter inom olika genrer för att lära sig vad som är typiskt för dessa.

Enligt Roe kan den kritiska läsningen tränas genom kritisk litteracitet som rymmer tanken att alla texter endast ger den bild av verkligheten som författaren har valt att framställa och som läsaren måste ställa sig kritisk till. Detta kräver också god läsförståelse:

Å forstå det man leser, betyr noe mer enn å konsumere innholdet i teksten; det innebærer også å kunne vurdere og reflektere over ulike teksters innhold, språk, struktur og vinkling. [...] Kritisk lesing kan være å forstå ulike argumenter i en tekst med flere aktører. Det kan handle om å kunne reflektere over informasjon som kanskje står i motsetning til det man forventer. Kritisk lesing er også å vurdere ulike kilder opp mot hverandre og vurdere ny informasjon opp mot det som vi vet fra før. Og det krever kompetanse i kritisk lesing å kunne forstå hva som ligger mellom linjene i en tekst, hva en forfatter ikke skriver eksplisitt, men som leseren likevel kan identifisere ved å trekke ulike former for slutninger. (Roe et al. 2018, s. 117)

Gemensamt för ovanstående perspektiv på kritisk litteracitet är en medvetenhet om författarens uttalade och outtalade ställningstaganden och en utgångspunkt i mer kritiska och analytiska tolkningsansatser som kön, makt och etnicitet. Gemensamt är också att det framgår hur kritisk litteracitet är ett förhållningssätt snarare än färdiga undervisningsmodeller (Luke 2000; Janks 2010). Det verkar dessutom råda konsensus i frågan om hur kritisk litteracitet kan utvecklas i undervisningen genom ett textarbete med fokus på läsutveckling samtidigt med kritisk läsning. En fråga som inte ges lika samstämmiga svar är dock var gränsen går för vad som kan anses rymmas inom begreppet kritisk litteracitet, då det enligt olika forskare kan handla om allt från grundläggande läsförståelse till former som framför allt studerar maktperspektiv.

En bredare definition av kritisk litteracitet görs av Damber och Lundgren (2015) som tolkar kritisk litteracitet i praktiken som att läsa mellan raderna, ett antagande som motsvarar den sorts undervisning som Luke ser som otillräcklig idag (se Luke 2012). En bredare definition av vad som kan rymmas inom kritisk litteracitet görs också av Halleson och Bendegard, som anser att det kan "innefatta en mängd aspekter med både textnära och vidare fokus" (Halleson & Bendegard 2022 s. 8) som att förstå även det som inte skrivs explicit i olika texter och att jämföra information av olika slag (Halleson & Bendegard 2022). Enligt deras definition inbegriper kritisk litteracitet att ta vara på ledtrådar i texten och att läsa mellan raderna för att förstå texten på djupet. De menar vidare att alla nästan delar av Lukes och Freebodys (1999) textpraktiker, från textdeltagande till kritisk textanalys, kan fungera som kritisk litteracitet. Samtidigt framhåller de att det finns olika grader av kritisk litteracitet där frågor som rör kritisk textanalys är starkare förknippade med det kritiska perspektivet än övriga delar.

Inom ramen för min studie tolkas kritisk litteracitet som deltagande i en situerad praktik där läsaren kritiskt förhåller sig till författarens valda framställningsform samt de ideologier och maktförhållanden som speglas i olika slags texter. I Lukes och Freebodys (1999) *The four resources model* anses litteracitetspraktiken kritisk textanalys motsvara kritisk litteracitet och utifrån Janks (2010) terminologi anses läsning mot texten motsvara kritisk litteracitet. Dessa två har tydliga likheter genom ett fokus på granskning av författarpositionering. Lukes och

Freebodys (1999) litteracitetspraktik textanvändning anses visa ett närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker och deras litteracitetspraktiker textdeltagande och avkodning ses slutligen som förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker. Janks (2010) läsning med texten ses, liksom Lukes och Freebodys (1999) textdeltagande och avkodning, som förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker. För att åskådliggöra de båda modellerna och min tolkning av kritisk litteracitet i förhållande till dem presenteras nedan två tabeller, en utifrån Luke och Freebody (1999) och en utifrån Janks (2010).

Tabell 1: *Kritisk litteracitet med grund i Luke och Freebody (1999)*

<i>The four resources model</i>	<b>Avkodning</b>	<b>Textdeltagande</b>	<b>Textanvändning</b>	<b>Kritisk textanalys</b>
	Fokus på att förstå texten genom avkodning och kunskap om hur texten är uppbyggd och fungerar.	Fokus på frågor om texters tankar och hur texter hålls samman samt olika möjliga sätt att läsa och förstå.	Fokus på hur texter styrs av olika sociala sammanhang och formas beroende på mottagaren samt hur textens struktur och graden av formalitet påverkar läsaren.	Fokus på texters brist på neutralitet. Författarens ställningstaganden, hur texten påverkar läsaren genom vems röster som hörs och inte och vems intressen och värderingar som speglas.
<b>Min tolkning av kritisk litteracitet</b>	Förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker		Närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker	Deltagande i kritiska litteracitetspraktiker

Tabell 2: *Kritisk litteracitet med grund i Janks (2010)*

<b>Läsning med och mot texten</b>	<b>Läsning med texten</b>	<b>Läsning mot texten</b>
	Fokus på att förstå och engagera sig i texten för att kunna lära sig av och kritisera den.	Fokus på kritiska frågor om makt och ett kritiskt förhållningssätt där läsaren medvetandegörs författarens makt att påverka genom texter som endast representerar selektiva verklighetsbilder
<b>Min tolkning av kritisk litteracitet</b>	Förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker.	Deltagande i kritiska litteracitetspraktiker

I samband med undervisning och bedömning är det enligt min mening nödvändigt att samtidigt se till förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker, närmande till kritiska litteracitetspraktiker och deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Med stöd i Luke (2000) anser jag inte att endast undervisning i lässtrategier kan ses som tillräcklig för att utveckla kritisk litteracitet. Vidare anser jag, liksom Luke och Freebody (1999) och Janks (2010), att ett fokus på endast författarpositionering samt ideologier och maktförhållanden skulle ge en alltför snäv bild av alla de litteracitetpraktiker som involveras vid utveckling av kritisk litteracitet. Fortsättningsvis används därför Lukes och Freebodys (1999) och Janks (2010) modeller som helhet i föreliggande studie.

Det teoretiska ramverket används genomgående i denna studie. Liberg (2005) belyser hur teorier huvudsakligen kan ha tre olika roller i forskning som ligger nära praktiken. En första roll, menar hon, är att teorier kan fungera ”som stödstrukturer för att konstruera sätt att se på och tänka om det fenomen som ska studeras” (s. 83). Denna roll är central i min studie eftersom

det teoretiska ramverket används som grund för en förståelse av fenomenet kritisk litteracitet. Den är också central eftersom det teoretiska ramverket används för att planera och utföra en intervention med fokus på kritisk litteracitet i kursen svenska 1.

Liberg (2005) skriver vidare att teorin i praktikinära studier kan användas för att analysera datan på ett systematiskt vis. I min studie används teorier om kritisk litteracitet i en textanalys av provfrågor till två nationella prov som används som för- och eftertest (Skolverket 2014, 2015<sup>3</sup>) i samband med interventionen. Teorierna används också i en textanalys av elevernas svar i de båda proven.

En tredje roll, menar Liberg (2005), har teorin eftersom den spelar roll för hur resultaten av analysen ska förstås och tolkas. Med hjälp av kritisk litteracitet tolkas resultatet av analyserna som handlar om provfrågorna och elevsvaren. Slutligen används teorierna som ett tolkande raster beträffande elevernas svar i enkäterna som genomförs före och efter interventionen.

Det teoretiska ramverket används alltså som förståelse för fenomenet kritisk litteracitet, som stödstruktur för interventionen, som grund för att analysera datan och som grund för att tolka studiens resultat.

---

<sup>3</sup> Jag väljer att skriva årtalen i kronologisk ordning i referenserna till för- och eftertestet trots att förtestet genomfördes år 2015 och eftertestet år 2014.

# METOD OCH MATERIAL

Studiens huvudsakliga metod var en intervention där jag prövade en undervisning med fokus på kritisk litteracitet.

För att besvara studiens forskningsfrågor användes olika metoder. Den första forskningsfrågan om i vilken grad de nationella proven i svenska 1 testar kritisk litteracitet undersöktes genom en textanalys av provfrågorna i läsförståelsedelen till två nationella prov. Dessa två prov fungerade sedan som för- och eftertest i samband med interventionen.

Den andra forskningsfrågan, vilka eventuella skillnader i deltagandet av kritiska litteracitetspraktiker det gick att se hos eleverna före och efter interventionen, gjordes via en textanalys av elevernas provsvar.

Den tredje forskningsfrågan, som rör vilka eventuella skillnader i inställning till läsning eleverna hade före och efter interventionen, undersöktes genom en elevenkät som gjordes före och efter interventionen. Enkäten analyserades med hjälp av tematisk innehållsanalys.

I detta kapitel presenteras först det sammanhang där studien genomfördes, studiens deltagare och etiska överväganden. Sedan redogörs för planeringen och genomförandet av interventionen. Efter det presenteras studiens material. Därefter följer en redogörelse för den textanalys som gjordes av kritisk litteracitet i de nationella provens läsförståelsedel och en redogörelse för den textanalys som gjordes av elevernas svar. Slutligen redogörs för enkätens genomförande och den tematiska innehållsanalysen.

## Studiens kontext och deltagare

På den gymnasieskola där min interventionsstudie genomfördes skriver alla elever i början av kursen svenska 1 läsförståelsedelen till ett äldre nationellt prov. Svensklärarna har genom dessa prov uppmärksammat att flera elever som börjar gymnasiet är svaga läsare (se Westlund 2009 som definierar svaga läsare som läsare med en negativ inställning och som läsare med bristande strategianvändning). Skolan bedriver därför sedan flera år ett utvecklingsarbete i syfte att utveckla elevers läsning. Inom ramen för detta arbete har kursen svenska 1 förstärkts med en extra 60-minuterslektion per vecka för alla klasser under de första 10 veckorna av läsåret.

Interventionen pågick under tio veckor och då ägnades totalt sexton lektioner om 90 minuter och åtta lektioner om 60 minuter åt en undervisning med fokus på kritisk litteracitet. Två av de sexton 90-minuterslektionerna ägnades åt ett förtest bestående av läsförståelsedelen till det nationella provet från 2015 (Skolverket 2015) och två av 90-minuterslektioner ägnades åt ett eftertest bestående av läsförståelsedelen till det nationella provet från år 2014 (Skolverket 2014). Båda dessa prov är fria från sekretess.

Studien avgränsades till en klass som jag själv undervisade i år 1. I klassen fanns flera elever som vid läsårets början berättade att de inte hade klarat det nationella provets läsförståelse i år 9. Flera uttryckte också att de saknade motivation till skolan i allmänhet, och läsning i synnerhet. De sa dessutom att de upplevde läsning som uttröttade och ointressant. Det fanns alltså tecken på att flera elever var svaga läsare.

Under de tio veckor då interventionen pågick fanns det både elever som började och elever som slutade i klassen. Totalt var det 20 elever som deltog i undervisningen under hela interventionen, inklusive för- och eftertest, och av dessa lämnade 18 elever sitt skriftliga medgivande att delta i forskningsstudien. De två som valde att inte delta lämnades utanför mina anteckningar från lektionerna och ingår inte i det material som analyserades i form av för- och eftertesten. De var dock med under de lektioner som hölls inom ramen för interventionen. Innehållet i de lektioner som rymdes inom interventionen grundar sig i läroplanen för gymnasieskolan med tydligt uttalad strävan mot demokrati och förmåga att inhämta ny kunskap. Lektionerna svarar också mot svenskämnets kursplan och mot skolans intentioner att stärka elevernas läsning med extra lektioner. Bedömningen var att innehållet inte medförde några negativa konsekvenser för deltagande elever utan att den undervisning de mötte snarare kunde bidra till en positiv kunskapsutveckling. För de elever som valde att inte medverka i studien ansåg jag därför att ett uteslutande från undervisningen i interventionen skulle vara mer oetiskt än ett deltagande.

Studien är exempel på praktiktäna forskning som sker nära praktiken, som har som avsikt att förbättra undervisningen och som därmed ger eleverna ökade möjligheter att lära (Eriksson 2018). Jag valde att genomföra studien i en klass som jag själv undervisade för att kunna planera innehållet under interventionens gång. På så sätt kunde jag bättre anpassa undervisningen efter elevernas förkunskaper och dessutom finnas med vid alla lektionstillfällen. Det finns forskare som efterlyser en praxisutvecklande forskning som leds av lärare i samband med skolutveckling (Carlgren 2011). Fördelar som skrivs fram är att forskningen kan ”fördjupa förståelsen av särskilda situationer” (Ibid., s. 75) och fokusera på elevers lärande. Det finns också nackdelar med att observera den egna praktiken, som att det kan vara svårt att förhålla sig objektiv till studiens resultat och att skilja lärarrollen, att leda lärande, från forskarens roll, att mer distansierat studera elevernas lärande (Nihlfors 2020). Det finns dessutom en risk att deltagande elever inte ser skillnaden mellan de olika rollerna och att de är oklara över hur deras prestationer ska bedömas före, under och efter interventionen. Detta grundar sig i det beroendeförhållande som finns mellan lärare och elever och som bör beaktas (Etikprövningsmyndigheten 2023). För att tydliggöra mina olika roller informerades eleverna om studiens syfte och innehåll och jag förklarade upprepade gånger att bedömningen av deras kunskaper inom interventionen eller deras attityder till lektionsinnehållet inte var av relevans för en bedömning av deras kunskaper i kursen som helhet.

## Etiska överväganden

Enligt god forskningsed ska en studie bidra till forskningen på ett ändamålsenligt sätt och ha god forskningskvalitet. Dessutom ska den bygga på etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet 2017). För att tydliggöra förutsättningarna informerades eleverna om de etiska principer som råder i samband med god forskningsed (Vetenskapsrådet 2017). Principerna består av fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

*Informationskravet:* Undersökningens syfte presenterades för deltagarna inför interventionen och de informerades om att deras deltagande var frivilligt. De informerades också om deras roll och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Vårdnadshavare informerades inte eftersom alla deltagare var över 15 år.

*Samtyckeskravet:* Medverkande elever lämnade skriftligt sitt medgivande (Se bilaga 1) och svaren förvarades utan åtkomst för utomstående. Blanketterna förvaras och arkiveras i fortsättningen på Borås Högskola.

*Konfidentialitetskravet:* Eleverna informerades om att deras svar skulle behandlas anonymt och alla deltagare gavs fiktiva och könsneutrala namn för inte kunna identifieras. Elevernas för- och eftertest hanterades vidare utan personuppgifter och har inte inkluderats som bilaga i denna studie (Vetenskapsrådet, 2002). Tilläggas bör att personal vid Borås Högskola kan komma att granska studien och dess empiriska material.

*Nyttjandekravet:* Deltagarna försäkrades slutligen om att det enda sammanhang där provsvaren och enkätsvaren skulle användas var för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2002). De informerades också om att studien, när den är avslutad och når godkänd nivå, kommer att publiceras vilket gör den tillgänglig för allmänheten att läsa och dela.

Alla personuppgifter hanterades enligt GDPR och ingen information lämnades ut till utomstående (SFS 2018:218). Alla insamlade uppgifter hanterades vidare enligt Integritetsmyndighetens (2021) grundläggande principer. Både personuppgifterna och det empiriska materialet förvarades utan åtkomst för obehöriga. Det material som innehöll personuppgifter lagrades endast lokalt på en dator som kräver lösenord för inloggning. Allt material förstörs och raderas när studien når godkänt resultat.

## Genomförande av interventionen

Inledningsvis redogör jag här för en mer övergripande bakgrund till interventionens utformning. Därefter presenteras lektionsinnehållet mer ingående under rubrikerna ”Lektioner med fokus på skönlitteratur” och ”Lektioner med fokus på sakprosa”. Innehållet kopplas också genomgående till det teoretiska ramverket genom Lukes och Freebodys (1999) *The four resources model* och Janks (2010) läsning med och mot texten.

Interventionen genomfördes alltså under tio veckor i en klass som jag undervisar i kursen svenska 1 och 18 elever hade lämnat sitt medgivande att delta i studien. Under interventionens gång, och närmare bestämt under och efter varje lektionstillfälle, fördes anteckningar med praktisk och teoretisk reflektion kring vad som skedde under lektionerna och hur eleverna resonerade i både tal och skrift. Detta gjordes med avsikten att skapa distans och reflektion. På så sätt kunde den fortsatta undervisningen formas utifrån bättre kunskap om praktiken (Rönnerman 2004). Lektionerna planerades succesivt utifrån de reflektioner som gjordes under studiens gång för att skapa en progression i undervisningen.

Tidigare interventionsstudier (som presenteras under ”Tidigare forskning”) med fokus på läsutveckling (Tengberg & Ohlin-Scheller 2016; Lindholm & Lyngfelt 2015) fokuserade framför allt på dialogisk strategiundervisning. På den skola där interventionen genomfördes utgick övriga svensklärare mer från en sådan undervisning med fokus på lässtrategier (se Duke & Pearson 2009 under tidigare forskning för en närmare beskrivning). De texter som de arbetade med var samma som i den klass där interventionen genomfördes.

Undervisningen inom ramen för interventionen planerades inledningsvis utifrån teorier om kritisk litteracitet. I föreliggande studie definierar jag min syn på kritisk litteracitet (se teoretisk tolkningsram för en närmare presentation) som den del av Lukes och Freebodys *The four resources model* (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) som benämns kritisk textanalys och det



som Janks kallar läsning mot texten (Janks 2010). Att inom ramen för interventionen endast arbeta med kritisk litteracitet, så som jag valt att definiera det, hade dock inte varit i linje med Lukes och Freebodys (1999) och Janks (2010) intentioner. De framhåller istället vikten av att arbeta med texter på olika nivåer samtidigt eftersom det kan leda till en ökad läsförståelse, vilket i sin tur möjliggör en kritisk läsning. Jag utgick därför i enlighet med Luke och Freebody (1999) ifrån att samtliga delar i *The four resources model* är nödvändiga i en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker, liksom både läsning med och mot texten (Janks 2010).

Det som intervenerades var en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker. Utmärkande för undervisningen, och något som skiljde sig från en undervisning med fokus på lässtrategier, var framför allt att eleverna, oavsett förkunskaper, fick träna på att kritiskt granska vilka val författaren gjort som påverkar läsaren samt analysera texter utifrån ideologier och maktförhållanden. Som tidigare nämnt (se inledningen) är ett antagande att elever genom ett ökat deltagande i kritiska litteracitetspraktiker också kan delta mer aktivt i sin utbildning, vilket leder till att de i framtiden blir bättre rustade att delta aktivt i ett demokratiskt samhälle. (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Luke 2012; Janks 2010). En kritisk läsning är också nödvändig i en tid när det är svårt att förhålla sig till ett stort informationsflöde. Då finns ett behov av att studera texter mer kritiskt, trots att ett kritiskt litteracitetsperspektiv inte uttrycks klart i styrdokumentet (se Brante & Stang Lund 2017; Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012; Nemeth 2021).

Ur ett sociokulturellt perspektiv betonas vikten av det sociala samspelet som grund för lärande, vilket Janks (2010) anser som viktigt i en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker. I mötet mellan text och deltagare kan "den sociala situationen" (Liberg & Säljö 2017, s. 282) faktiskt ses som avgörande för deltagande i olika litteracitetspraktiker. Under de första veckorna i gymnasieskolan känner eleverna inte varandra och jag arbetade med att skapa ett tillåtande och respektfullt klassrumsklimat. Med avsikten att utveckla elevernas samarbete byggdes lektionerna under interventionen på tydliga regler för samtal. Eleverna tränades i samtalsstrategier som förmåga att uttrycka och motivera sina åsikter samt förmåga att lyssna aktivt och respektera klasskamraternas tankar (Drummond & Zappata 2004). Min uppgift som lärare var också att modellera hur läsningen kan gå till och att uppmuntra eleverna att diskutera med respekt för varandras åsikter (Beck 2005; Lyngfelt & Olin-Scheller 2015).

Under de tio veckor som interventionen varade fördelades tiden lika mellan läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa. Nedan synliggörs vilka texter eleverna läste under interventionen.

Tabell 3: *Texter till interventionen*

Texter till lektioner med fokus på skönlitteratur	Texter till lektioner med fokus på sakprosa
"Snäckorna" (Boye 2015) "Den första kärleken" (Danielsson 1996) "Nu när du är stilla" (Sahlin, 2009) "Över spåret" (Axelsson, 2002) "Om något händer" (Nesser, 2000)	"Dataspel utvecklar hjärnan" (Dutt 2005) "Barnläkare oroas av barns skärmtid" (Diamant 2015) "Så gjorde emoji:n språklig revolution" (Rodin 2018) "Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället" (Viscovi 2023) "Sänk rösträttsåldern till 16 för att engagera de unga" (Wästberg 2019)

Svensklärare tenderar som tidigare visat (se Brante & Stang Lund 2017 i "Tidigare forskning") att använda sakprosa i större utsträckning än skönlitteratur vid kritisk läsning. Skönlitteraturens

påverkan på läsaren bidrar dock positivt till möjligheten att studera frågor kritiskt och se dem ur flera perspektiv (Beck 2005; Behrman 2006; Nordenstam & Olin-Scheller 2018). Valet av skönlitterära texter föll på noveller utifrån bedömningen att de låter sig läsas inom lektionens ram, något som också var att föredra i början av läsåret när läsovana elever behövde vänja sig vid att läsa koncentrerat. I och med att noveller ofta är relativt korta fick eleverna på så sätt dessutom möta flera olika texter. Detta gjorde det också möjligt att se flera olika vinklar av ett tema, vilket i sin tur kan leda till ett engagemang i sociala frågor (Behrman 2006). Noveller har vidare använts med framgång i tidigare interventionsstudier med fokus på läsutveckling (Tengberg & Ohlin-Scheller 2016; Lindholm & Lyngfelt 2015). Novellerna valdes utöver detta med tanke på att de speglar olika ideologiska perspektiv och maktperspektiv (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010), såsom äldres rätt till kärlek och utanförskap. Novellerna valdes dessutom med tanken att eleverna skulle kunna studera hur författares val av framställning påverkar läsaren (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010). Ytterligare en anledning var att de är skrivna under olika tider, är berättartekniskt olika och representerar olika människooöden. Utöver detta var intentionen att de valda novellerna skulle utveckla läsningen hos såväl svagare som starkare elever med olika förförståelse. Slutligen var en viktig utgångspunkt att inte låta eleverna möta alltför tillrättalagda och förenklade noveller, utan snarare texter som utmanade dem att läsa kritiskt (Nordenstam & Olin-Scheller 2018; Johansson 2016).

Målet med läsning av sakprosa inom interventionen var, precis som med skönlitteratur, att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Detta skiljer sig från vad Bakken och Andersson-Backen (2016) fann i sin studie gällande frågor kopplade till sakprosatexter. I deras studie var elevers upplevelse att just sakprosatexter inte kräver kritisk granskning i samma utsträckning som skönlitterära texter. Liksom novellerna valdes sakprosatexterna med förhoppningen att engagera eleverna. Att texterna behandlar olika ämnen som är möjliga att identifiera sig med för eleverna, att de har olika svårighetsgrad och att de låter läsaren möta olika sammanhang motiverade textvalet. Precis som vid läsning av skönlitteratur valdes texterna dessutom för att de belyser hur författarna genom sin framställning kan påverka läsaren (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010). Dessutom finns exempel på maktfrågor och frågor om identitet, som rösträttsålder eller kulturell identitet.

## Lektioner med fokus på skönlitteratur

Alla lektioner som ägnades åt läsning av skönlitteratur presenteras här. I anslutning till varje text tydliggörs hur lektionernas innehåll förhåller sig till Lukes och Freebodys (1999) *The four resources model* och Janks (2010) läsning med och mot texten. Som påminnelse av innehållet i de båda modellerna som fungerar som teoretiskt ramverk hänvisar jag till tabell 1: *Kritisk litteracitet med grund i Luke och Freebody (1999)* och tabell 2: *Kritisk litteracitet med grund i Janks (2010)* (under rubriken ”Teoretiskt ramverk”).

Som första text läste klassen gemensamt Karin Boyes (2015) ”Snäckorna”. Läsningen inleddes med en genomgång om att läsare alltid uppfattar texter utifrån tidigare kunskap och tidigare erfarenheter och att det därför är viktigt att reflektera över hur förförståelsen påverkar läsningen (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010; Beck 2005). Jag som lärare läste texten högt och modellerade hur jag förstod texten i förhållande till min förkunskap. Eleverna fick därefter arbeta i grupper med fortsatt högläsning och reflektion. Sedan arbetade eleverna enskilt med att välja ut citat ur texten som de tyckte var viktiga och att motivera varför de valde just dessa citat. Det kunde handla om att det var delar som de till exempel tyckte var välskrivna, roliga, motsägelsefulla eller svåra att förstå. Därefter diskuterade eleverna i grupp varandras val av

citat för att reda ut oklarheter och berika varandras förståelse. Jag berättade också att man vid tolkning av litteratur behöver hitta belägg i texten som grund för tolkningen och grupperna fick arbeta med att hitta belägg för sina tankar om innehållet. I förhållande till Luke och Freebodys (1999) *The four resources model* betonades alltså ett fokus på hur eleverna kunde förstå hur texten fungerade, vilket kan ses som exempel på avkodning (Luke & Janks 1999) och ett fokus på olika möjliga sätt att förstå, vilket kan ses som exempel på textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). I förhållande till Janks modell (2010) fanns ett fokus på att eleverna skulle förstå och engagera sig i texten, vilket kan anses motsvara läsning med texten.

I novellen ”Snäckorna” får läsaren följa handlingen ur pojken Tords perspektiv. Tords mamma dog när han var liten och när pappan ska gifta om sig med Sigrid innebär det vändor och känslor av övergivenhet hos pojken. Med förståelse för novellen arbetade eleverna enskilt med att skriva dagbok utifrån Sigrids, pappans eller Finas (Tords barnflickas) perspektiv. Uppgiften var att skildra tre händelser ur novellen som hade påverkat dem som karaktärer och att utifrån ”sitt” perspektiv berätta om sina upplevelser med stöd i texten. Aktiviteten följdes upp med att eleverna fick läsa upp och jämföra sina texter i mindre grupper samt sätta ord på om de tänkte annorlunda efter att ha skrivit dagbok. Här framkom många olika åsikter där några elever var så engagerade i sina karaktärer att de ifrågasatte andra karaktärers handlande. Molloy (2017) visar hur ett klassrum med fokus på kritisk litteracitet välkomnar olika tolkningar och perspektiv eftersom det kan leda till en ökad förståelse för andras uppfattning. När eleverna fick pröva att skriva om texterna ur nya perspektiv (Behrman 2006) blev det också synligt att författarens val av synvinkel påverkar läsarens uppfattning. Eleverna konstaterade att Boye hade gjort ett medvetet val när läsaren fick uppleva novellen ur endast Tords perspektiv och jag påminde om att det bakom alla slags texter alltid står en författare som påverkar texten. Genom att de granskade hur författaren hade valt att framställa texten för att påverka läsaren och resonerade om vem författaren framför allt valt att ge röst åt, samt vems värderingar som speglades, kan skrivövningen med efterföljande reflektion betecknas som kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Som tidigare nämnt (se ”Tidigare forskning” och kritisk litteracitet i undervisningen) anser Skoog, Wahlström och Skillmark (2015) att elevers engagemang ökar genom att texter bearbetas ur flera perspektiv. Just engagemanget blev stort i klassen, vilket tyder på att lektionsaktiviteten motsvarar Janks (2010) läsning med texten. Dessutom blev eleverna mer medvetna om hur författare endast ger läsare selektiva bilder i sina texter, vilket motsvarar läsning mot texten (Janks 2010).

Inför läsningen av nästa text hölls en genomgång om vikten av att inse hur förförståelse både kan ge förutsättningar att förstå texter bättre och samtidigt begränsa läsningen. Som Janks (2010) skriver är det svårare att ta in nya perspektiv om texten inte stämmer med ens tidigare övertygelse. Eleverna fick läsa tre olika textutdrag: ett utdrag ur en lärobok i naturkunskap, en insändare från *Borås tidning*, ”Tänk på barnen i Borås – stäng inte Alidebergsbadet” (2023) och förstasidan av vaccin.me som är en organisation som samlar och publicerar information om riskerna med vaccin. Redaktören har en dotter som enligt källan har en vaccinskada. Vi diskuterade tillsammans hur förförståelsen kombinerat vår kunskap om med texttypen styrde läsningen. Eleverna kände till insändare som texttyp och sa sig förstå att textens författare ville påverka dem. Dock var deras största fokus upprördhet över insändarens innehåll – de ville absolut inte att Alidebergsbadet skulle stänga. De läste alltså med texten (Janks 2010) utan kritisk reflektion. I förhållande till sidan vaccin.me var eleverna mer källkritiska – de konstaterade snabbt att redaktörens bakgrund förmodligen färgade hennes inställning till vaccin. Både elever som var positiva och elever som var negativa till vaccinering granskade texten kritiskt och ifrågasatte vilka röster som hördes och vilka som inte hördes vilket stämmer med läsning mot texten (Janks 2010) och kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke

2000). Som avslutning påminnes eleverna om att det är olika lätt att hålla med om redaktörens åsikter beroende på vilka förkunskaper och åsikter man själv har.

Nästa novell som lästes gemensamt var "Den första kärleken" av Tage Danielsson (1996). Inför läsningen utvecklades fokuset på förförståelse med kopplingar till innehåll, texttyp och källkritik (Luke 2000; Janks 2010; Roe et al. 2018). Jag visade därefter eleverna titeln på novellen och berättade om författaren Tage Danielsson med betoning på hans samhällsengagemang och olika texter som han tidigare skrivit. Eleverna var överens om att de trodde novellen skulle handla om två unga som upplevde kärlek för första gången, men att det förmodligen också skulle finnas någon oväntad aspekt, som att de var homosexuella, att det var en stor åldersskillnad mellan dem eller att de var två som av någon anledning inte tilläts älska varandra. "Kanske typ en slags Romeo och Julia", föreslog en elev. Eftersom de lärt sig att Danielsson ofta uppmärksammade sociala frågor förväntade de sig någon slags komplikation och inte bara en kärlekssaga. I slutet av texten förstod eleverna att de båda älskande var äldre och bodde på ett ålderdomshem. Detta utmanade elevernas förförståelse på flera sätt. Att gamla kan älska så passionerat var svårt nog att förstå. Eleverna tyckte också att mannen pratade för mycket om att han "ville ligga" och menade att han skulle respektera sin kvinna om hon inte ville, vilket i sig kan ses som exempel på en läsning med kritiska inslag som går emot texten (Janks 2010). Eleverna återvände till texten med nya tankar om innehållet och om vad författaren ville säga med sin text. De antog nu att Danielsson ville att texten skulle belysa hur äldre och deras behov diskrimineras. Läsningen tvingade eleverna att ta nya perspektiv och att se på frågor om makt ur en annan synvinkel än de väntat sig. Läsningen kan här ses som ett exempel på ett utmanade av "dominanta kulturella diskurser" (Behrman 2006) och hur texter styrs av vår förförståelse. Den kan också ses som läsning mot texten som utmanar läsaren att se nya perspektiv (Janks 2010). Elevernas resonemang om hur de påverkades när de först läste texten, och inte kände till huvudkaraktärernas ålder, är ett exempel på hur förståelse formas av sociala sammanhang och mottagarens förkunskap, vilket jag tolkar som textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Läsningen av hela texten med nya vinklar som vilken makt äldre har över sina behov, och alltså vems intressen som speglas, är mer ett exempel på kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010).

Som tredje novell läste eleverna novellen "Nu när du är stilla" av Per Sahlin (2009). Inför läsningen berättade jag om novellen som genre. I slutet av novellen förstår läsaren att huvudkaraktären är på en före detta klasskompis begravning, en klasskompis som huvudkaraktären mobbat under skoltiden. Uppföljningen kom att handla om hur eleverna förstod att det var just en begravning novellen skildrar. En utgångspunkt för diskussionen var också hur berättarperspektivet styrde läsarens uppfattning av texten eftersom läsaren får följa mobbarens jagberättelse och ånger. En fråga som diskuterades var hur huvudkaraktären hade framstått om den mobbade istället hade fått återge samma berättelse. I denna novell krävs att läsaren infererar och alltså kopplar ledtrådar av texten till sin förförståelse för att dra slutsatser om vad författaren vill säga (Roe 2018). För att inferera behöver läsaren förstå textens tankar och hur den hålls samman, vilket stämmer med textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Genom att läsaren reflekterar över hur textens struktur påverkar läsaren och genom att vår förståelse och empati formas av textens sociala sammanhang kan läsningen dessutom anses motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Vidare granskades författarens val av berättarperspektiv och hur det i sin tur färgar läsarens uppfattning av texten, vilket kan ses som kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Den förståelse som krävs för engagemang kan ses som läsning med texten (Janks 2010) och en granskning av författarens selektiva framställning gör det också till ett exempel på läsning mot texten (Janks 2010).

Nästa gemensamma novell var "Över spåret" av Maj-Gull Axelsson (2002). Inledningsvis fick eleverna träna på att följa olika karaktärer i texten. De gav varje karaktär en särskild färg och markerade karaktärerna med samma färg varje gång de nämndes. En sådan övning handlar mycket om att förstå hur texten är uppbyggd och fungerar, vilket kan sägas motsvara avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Denna novell rymmer också flera inferenser: jagberättarens kön och relation till övriga karaktärer, tiden där såväl prolepser som analepser utmanar läsaren och novellens peripeti. Roe (2018) betonar vikten av att använda tidigare kunskap om frågor rörande innehållet, texttyp och genrespecifika språkliga val. I själva verket är detta ju ett led i att förstå det som inte står klart uttryckt i texten. Precis som i föregående novell ser jag inferensträningen som exempel på textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Den kan också ses som exempel på läsning med texten (Janks 2010) som möjliggör förståelse och engagemang.

Den sista novellen som eleverna läste var "Om något händer" av Håkan Nesser (2000). Eleverna reflekterade kring frågor om vad de säkert visste, vad de inte visste och vad de anade. Även detta var en uppgift som krävde inferens (Roe 2018). Därefter följde en diskussion om varför Nesser valt att skriva som han gjort. Det var visserligen spännande, tyckte eleverna, men samtidigt var de kritiska till hur han gav ledtrådar utan att riktigt följa upp dem. Jag påminde om hur författarens val påverkar läsaren och eleverna drog slutsatsen att det ändå hade varit smart av Nesser att lämna så många frågor öppna. Det tvingade dem att reflektera själva, och de uppskattade att få bli en slags medskapare till texten genom sin läsning och tolkning. Utöver att tolka innehållet och inferera för ökad förståelse, vilket motsvarar textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och möjliggör förståelse och engagemang genom läsning med texten (Janks 2010), diskuterade vi tillsammans vilka ideologiska frågor som Nesser valt att belysa i och med sin novell. Denna följdiskussion hade ett kritiskt perspektiv, men handlade inte så mycket om författarens val och positionering utan mer om hur texten påverkades av det sociala sammanhanget och läsarens uppfattning. I Lukes och Freebodys modell är detta snarast att betrakta som textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och den engagerade diskussion som textens många tomrum skapade är ytterligare ett exempel på läsning med texten (Janks 2010).

Som avslutning till novellläsningen skrev eleverna en jämförande litteraturanlys om temat utanförskap. De fick välja två av novellerna för att fördjupa förståelsen för hur ett tema kan behandlas på olika sätt beroende på författarens framställning (Behrman 2006). En sådan uppgift kräver analys av hur textens sammanhang formas beroende på mottagaren, vilket kan tolkas som textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Det kan också sägas motsvara läsning med texten (Janks 2010) som kräver en engagerad, men inte kritisk, läsning.

## Lektioner med fokus på sakprosa

Här presenteras de lektioner som ägnades åt läsning av sakprosa. Liksom i presentationen av lektionerna med fokus på skönlitteratur tydliggörs hur lektionernas innehåll förhåller sig till Lukes och Freebodys (1999) *The four resources model* och Janks (2010) läsning med och mot texten. Innehållet i de båda modellerna som fungerar som teoretiskt ramverk finns presenterat i till tabell 1: Kritisk litteracitet med grund i Luke och Freebody (1999) och tabell 2: *Kritisk litteracitet med grund i Janks (2010)* under rubriken "Teoretiskt ramverk".

Den första lektionen inleddes med att jag berättade om vad som är typiskt för sakprosotexter och vad som skiljer dem från skönlitteratur. Eleverna påmindes samtidigt om att författaren alltid gör ett val gällande vilka röster som ska höras. Detta var aspekter som få elever hade

funderat över tidigare i samband med sakprosatexter. Visserligen hade de arbetat med modeller för källkritik, men de hade inte tagit författarens intentioner med i beräkningen och innehållet i texten hade inte kopplats till den källkritiska granskningen. Deras erfarenheter av sakprosaläsning stämmer med vad Bakken och Andersson-Backen (2016) skriver om, nämligen att det verkar saknas kritiska förhållningssätt vid just läsning av sakprosa (se tidigare forskning).

Precis som eleverna bör möta olika texter som behandlar gemensamma teman inom skönlitteratur kan de med fördel möta olika sakprosatexter inom samma tema (Beck 2005). De fick därför läsa två olika sakprosatexter som handlar om barn och nätanvändning med uppgifterna att värdera källornas trovärdighet samt analysera texterna utifrån vilka röster som hördes och inte. Intentionen var att de skulle påminnas om att texter aldrig är neutrala (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010; Beck 2005). Eleverna läste texterna gemensamt och besvarade följande frågor:

1. Vilken genre är det? Hur ser ni det?
2. Vilka åsikter ges mest utrymme och vilken grund har de för sina påståenden?
3. Vilka röster finns i texten och hur uttalar de sig?

Aktiviteten följdes upp med en helklassdiskussion om hur eleverna uppfattade att texterna påverkades av skribenternas inställning. Eleverna uppmärksammade bland annat att artikeln från *DN* ekonomi: "Dataspel utvecklar hjärnan" (Dutt 2005) var positiv till barns nätanvändning, vilket de trodde berodde på att skribenten styrdes av ekonomiska intressen hos spelindustrin. Här granskade de alltså innehållet utifrån sin källkritiska granskning av hur författaren ville påverka utifrån sina intressen, vilket kan ses som exempel på kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Även vid läsningen av nästa text visade eleverna prov på samma textpraktiker genom en källkritisk granskning. De tyckte att det var troligt att författaren till artikeln "Barnläkare oroas av barns skärmtid" (Diamant 2015), som är barnläkare, var insatt i ämnet. De menade också att åsikten att skärmtid kan vara skadligt kunde stärkas av annan forskning som de tagit del av i skolan. Jag sammanfattade elevernas diskussioner med att konstatera hur viktigt det är att ta vara på innehållet från flera texter i samma fråga. Eleverna påmindes också om att läsaren påverkas av många olika saker vid läsningen, som förförståelse, kunskap om skribenten och genre samt vilka röster som tillåts höras och inte höras i texterna.

Nästa sakprosatext var "Så gjorde emojin språklig revolution" (Rodin 2018). Inledningsvis diskuterades hur olika emojis används idag och hur användningen kan vara en generationsfråga. Här framkom tydliga exempel på att förförståelse både kan stärka och försvåra kommunikation. Eleverna ansåg att vuxna som använder emojis gör det utan att riktigt förstå, som när de skickar en emoji på någon som skrattar jättemycket och tror att det betyder att någon gråter. Jag lyfte ett exempel genom emojin i form av ett rött hjärta som för många i min generation kan ses som en stark symbol för kärlek medan eleverna menade att ett meddelande som saknar samma emoji är ett tecken på osämja. Med ökad insikt om detta symbolspråk som kan påverkas så mycket av vem som skriver och läser påbörjade eleverna läsningen med uppgiften att uppmärksamma vilka röster som kom till tals i varje stycke. I helklass diskuterades sedan vad de olika rösterna representerade och varför författaren valt att lyfta just dessa. Andra frågor som diskuterades var författarens val att inleda texten med en miljöbeskrivning och att jämföra Sverige med Japan i texten. Eleverna reflekterade över hur författarens selektiva val påverkade uppfattningen om texten och genom elevernas kritiska granskning av författarpositionering kan aktiviteten sägas motsvara kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010).

Flera forskare föreslår argumenterande texter som grund för utvecklande av kritisk litteracitet (Lyngfelt & Olin-Scheller 2015; Furgusson & Kränge 2020). För ökad förståelse om genren (Janks 2010; Luke 2010; Furgusson & Kränge 2020) höll jag en genomgång av begreppen tes, argument, motargument och bemötande av motargument. Eleverna läste texten "Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället" (Viscovi 2023). Därefter tränade de på att finna tes och argument. Klassen diskuterade slutligen vilka argument som fungerade bäst och varför. Innehållet i texten bearbetades inte kritiskt utan fokus låg mer på att förstå den argumenterande texten som genre, vilket närmast kan kopplas till det fokus på struktur och hur texter styrs av sociala sammanhang som ryms inom textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Med intentionen att förstå argumenterande text för att senare kunna kritisera innehållet är det dessutom exempel på läsning med texten (Janks 2010).

Förståelsen för argumenterande texter fördjupades sedan genom en genomgång om etos, logos och patos. För att eleverna skulle förstå olika typer av argumentation och hur läsaren påverkas i olika sammanhang visade jag två olika reklamklipp: "Volvo XC70 feat Zlatan – Made by Sweden" och "Triss – du har ju hela helgen på dig". Eleverna fick reflektera kring vad reklamverkarnas tes var och hur de driver den med hjälp av etos, logos och patos. I den studie av Lyngfelt och Ohlin Scheller (2016) som tidigare nämndes (se "Tidigare forskning") genomfördes en intervention där eleverna tränades i argumenterande text för att utveckla kritisk litteracitet. När eleverna efter interventionen fick se reklamfilmer från bland annat försvarsmakten blev det dock tydligt att de inte överförde sin kunskap om bland annat genre och källkritik till nya medier (Lyngfelt & Ohlin Scheller 2016). Förhoppningen var att eleverna genom den undervisning som rymdes inom interventionen i föreliggande studie skulle möta flera olika slags texter för att utveckla en bättre förståelse för hur skribenter kan driva en tes. Den analys som eleverna gjorde av reklamfilmerna och av hur medel för påverkan användes i filmerna är ett sätt att kritiskt fokusera på bristande neutralitet; därför bedömer jag att granskningen är exempel på kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Genom att diskussionen rörde reklamverkarnas makt att påverka mottagaren ser jag det också som läsning mot texten (Janks 2010).

Eleverna påbörjade sedan en läsning av texten "Sänk rösträttsåldern till 16 för att engagera de unga" (Wästberg 2019). Jag inledde med att läsa rubriken och ge eleverna i uppgift att skriva i sin loggbok om de höll med eller inte. Jag påtalade vikten av att alla får tycka olika, att det var bra om de vågade säga vad de tyckte och att de måste respektera varandras åsikter (Janks 2010). Därefter blev lektionen utmanande för flera elever. De delades upp så att halva klassen i en debatt var tvungna att hålla med artikelns tes och halva var tvungna att inte hålla med, vilket ledde till att eleverna alltså tvingades stå för en åsikt som de kanske egentligen inte delade. Därefter återgick klassen till texten och läste den gemensamt. Vilka argument framförde författaren? Kände de igen sina egna argument här? Var artikeln trovärdig? Väl underbyggd? Eleverna läste därefter texten som helhet i grupper och läsningen följdes av en helklassdiskussion med en reflektion över hur läsning styrs av de åsikter läsaren redan har och hur dessa påverkar möjligheten att ta in nya perspektiv. Läsningen av Wästbergs text blev en övning i att läsa mot texten och att ta in nya perspektiv som utmanade den inledande åsikten (Janks 2010). Övningen i att byta perspektiv och i en debatt möta olika åsikter är också exempel på kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000).

Sammanfattningsvis motsvarar innehållet i interventionen alla delar av Lukes och Freebodys *The four resources model* och både läsning med och mot texten (Janks 2010). Under novelläsningen fokuserades avkodning och textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke

2000) och läsning med texten (Janks 2010) mer än under läsningen av sakprosatexter. Anledningen till detta var att jag ville arbeta mer med förutsättningar för att kunna läsa texter kritiskt i de första texter som eleverna läste. Förståelse är ju en förutsättning för att kunna förhålla sig mer kritisk.

## Material

Det material som samlades in och analyserades i uppsatsen består av läsförståelsedelen till två nationella prov i svenska 1 som också fungerade som för- och eftertest, elevsvar till läsförståelsedelen i de båda nationella proven samt enkäter som eleverna gjorde före och efter interventionen. Nedan åskådliggörs detta material.

Tabell 4: *Studiens material*

Material	Antal
Förtest: Läsförståelseprov från NP Svenska 1, vt 2015: ”I andras ögon”	
Eftertest: Läsförståelseprov från NP Svenska 1, vt 2014: ”Olika världar”	
Elevsvar till förtest	18
Elevsvar till eftertest	18
Enkätsvar före interventionen	14
Enkätsvar efter interventionen	14

Här redovisas först hur textanalysen av frågorna i de nationella proven genomfördes, sedan hur textanalysen av elevernas svar genomfördes och slutligen hur enkäten genomfördes och analyserades genom tematisk innehållsanalys.

## Textanalyser av frågorna i de nationella proven

Valet att använda nationella prov grundades i att det är det mest utprovade mätinstrument som finns att tillgå gällande läsning. Skolverket påtar vikten av såväl validitet som reliabilitet i proven (Skolverket 2017) som utformas av Uppsala universitet. Tidigare interventionsstudier har också använt nationella provets läsförståelsedel som för- och eftertest (Tengberg & Ohlin-Scheller 2016; Lindholm & Lyngfelt 2015). De nationella proven anses dessutom enligt vissa forskare kunna bidra med kunskap om vad kritisk litteracitet kan innebära i svenskämnet (Halleson & Bendegard 2022). Även Ekvall (2015) menar att de nationella proven har stor betydelse: ”Utformningen av läraranvisningar och stimulansmaterial kan nämligen tolkas som makthavares rekommendationer, inte bara vid provtillfällena, utan också mer generellt” (Ekvall 2015, s. 153).

Urvalet begränsades till de prov som inte längre är under sekretess. De prov som användes var ”I andras ögon” från vårterminen 2015 (Skolverket 2015) som förtest och ”Olika världar” från vårterminen 2014 (Skolverket 2014) som eftertest. I båda proven finns kryssfrågor där eleverna ska välja vad som är rätt svar och fritextfrågor som kräver att eleverna själva formulerar ett svar. Inledningsvis analyserades provfrågorna i enlighet med Luke och Freebody (1999). Först undersöktes vilka frågor som motsvarar kritisk textanalys, som definieras av en medvetenhet om att inga texter är neutrala. De påverkar läsaren genom författarens värderingar, vilka röster



som ges utrymme och vems intressen som speglas. Exempel på en sådan fråga är fråga 5 som hämtas från 2015 års prov (Skolverket 2015):

Författaren till reportaget är Elin Lindman. Även om författaren inte skriver ut sina egna åsikter i ämnet kan man som läsare ändå få uppfattningen att författaren är positiv till friganism, eftersom sopdykning framställs som något positivt i texten.

Granska texten och ge exempel på hur författaren får fram den positiva bilden av sopdykning.

Därefter gjordes ett urval gällande vilka provfrågor som motsvarar textanvändning, som definieras av ett fokus på hur texter styrs av sitt sammanhang och formas på olika sätt beroende på mottagaren. Denna textpraktik handlar också om hur struktur anses påverka läsarens uppfattning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Fråga 18 från 2015 års prov (Skolverket 2015) exemplifierar detta:

Typiskt för noveller är att de innehåller en vändpunkt. I det här fallet gör den avgörande vändpunkten att man som läsare ändrar uppfattning om det man fått veta tidigare.

- a. Vilken är den avgörande vändpunkten i novellen "De andras kalas"?
- b. Vad kan läsaren förstå när vändpunkten kommer?

Sedan analyserades vilka frågor som motsvarar textdeltagande, som handlar om hur texter håller samman, vilka bärande tankar som uttrycks och hur läsaren kan ta till sig och förstå dem (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Ett exempel som får illustrera detta hämtas från fråga 7 i 2015 års prov och fråga 11 i 2014 års prov (Skolverket 2014):

Diktjaget beskriver sig själv som "både och och varken eller" och som "en silkeslen vårta i rasismens feta röv". Diskutera utifrån dessa citat hur diktjaget tänker om sin identitet. Ditt svar ska utgå från en tolkning av texten.

Slutligen analyserades vilka frågor som motsvarar avkodning, som definieras av hur läsaren i mötet med texten behöver veta hur ord ska läsas och förstås och hur texten är uppbyggd och hålls samman. I 2015 års prov (Skolverket 2015) representerar fråga 1 denna textpraktik:

I vilken stad har Elin Lindman gjort sina intervjuer?

Efter analysen i enlighet med Luke och Freebody (1999) följde en analys i enlighet med Janks (2010). Först undersöktes vilka frågor som motsvarar läsning mot texten, som definieras av att läsaren behöver göras medveten om att alla texter rymmer författarens urval av verklighetsbilder och om den makt att påverka som det ger författaren. Här betonas också vikten av att förhålla sig kritisk även för den läsare som instämmer med författarens åsikter (Janks 2010). Exempel på en sådan fråga är densamma som exemplet ovan under kritisk textanalys, alltså fråga 5 från 2015 års prov (Skolverket 2015).

Sedan analyserades vilka frågor som motsvarar Janks (2010) läsning med texten, som definieras av att läsaren måste kunna förstå och engagera sig i texter för att sedan kunna förhålla sig kritisk till innehållet och granska författarens intentioner. För läsaren kan det vara utmanande att förstå ett innehåll som utmanar tidigare förförståelse och värderingar (Janks 2010). Läsning med texten exemplifieras genom de frågor som ovan kopplas till textanvändning, textdeltagande och avkodning, alltså fråga 18 i 2015 års prov (Skolverket 2015), fråga 7 i 2015 års prov och fråga 11 i 2014 års prov (Skolverket 2014, 2015) och fråga 1 från 2015 års prov (Skolverket 2015).

Att både Luke och Freebody (1999) och Janks (2010) modeller används som underlag för analys av frågorna motiveras av att de förstärker varandra med ett gemensamt fokus på vikten av att granska texter kritiskt för att bli medveten om maktperspektiv och hur författarens val påverkar läsaren. Det som Luke och Freebody (1999) definierar som kritisk textanalys motsvarar till stor del det som Janks (2010) definierar som läsning mot texten. Modellerna förstärker också varandra genom att de poängterar att textarbete bör ske samtidigt på olika nivåer. Samtidigt kompletterar de varandra då Janks betonar ett fokus på kritiska frågor om makt. Luke och Freebody (1999) ger vidare exempel på hur läsaren behöver kunna förstå hur texter är uppbyggda och formas av sitt sammanhang medan Janks (2010) betonar vikten av förståelse och engagemang som grund för den kritiska läsningen.

En svårighet med en analys av frågorna i enlighet med Luke och Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010) var att avgränsa frågorna från texterna till de båda nationella proven. Flera texter kräver att läsaren förstår innehållet kopplat till ideologier, makt och identitet, såsom dikten ”Både och och varken eller” (Kibar 2009) från både 2014 och 2015 års prov, debattartikeln ”Skillnaden växer mellan skolorna” (Ekström & Härd 2012) från 2014 års prov, novellen ”De andras kalas” (Heker 2012) från 2015 års prov och utdraget ur Orwells (1949) roman *1984* från 2014 års prov. Att texterna erbjuder läsaren ett innehåll kopplat till ideologier, identitet och makt, så som författaren har valt att framställa det, är dock inte detsamma som att eleverna måste förhålla sig kritiska till innehållet eller hur det har framställts när de ska besvara frågor om texterna. En liknande reflektion görs av Halleson och Bendegard (2022), som skriver att ”stimulanstexterna ofta har en mångfald som skulle kunna utnyttjas i högre utsträckning till att stödja CL<sup>4</sup>, men som sällan avspeglas i uppgifterna” (Ibid., s. 17).

## Textanalyser av elevsvaren till de nationella proven

De båda prov som användes som för- och eftertest var samma prov som analyserades med avseende på hur de testar kritisk litteracitet: ”I andras ögon” (Skolverket 2015) och ”Olika världar” (Skolverket 2014). För att bedöma vilka eventuella skillnader det går att se i deltagandet av kritiska litteracitetspraktiker före och efter interventionen gjordes analysen av elevernas svar i flera steg.

Först sorterades svaren så att alla elevsvar som kopplades till frågor som hade kategoriserats som kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010) blev en första kategori av svar, alla svar till frågor som hade kategoriserats som textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) blev en andra kategori av svar och alla svar till frågor kategoriserade som textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) blev en tredje kategori av svar. Som framgår i analysen av provfrågorna (se ”Resultat av textanalys av provfrågorna”) anser jag inte att de frågor som motsvarar avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och samtidigt läsning med texten (Janks 2010) fungerar för att testa elevers eventuella utveckling av kritisk litteracitet. Elevsvaren till dessa frågor analyserades därför inte.

Efter att jag sorterat elevsvaren i tre olika kategorier bedömdes elevernas svar enligt Skolverkets (2014, 2015) bedömningsanvisningar. Dock riktades min bedömning till hur eleverna lyckades före och efter interventionen med att besvara frågor som visade ett deltagande i kritiska litteracitetspraktiker, vilket kunde ske genom de provfrågor som motsvarar kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010).

---

<sup>4</sup> Halleson och Bendegard använder i sin studie förkortningen CL för Critical Literacy.

Jämförelsen riktades också till hur eleverna besvarade frågor som visade att de närmade sig deltagande i kritiska litteracitetspraktiker genom textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Slutligen jämförde jag hur eleverna lyckades besvara provfrågor som visade förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker genom textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Analysen av frågorna ligger alltså till grund för analysen av elevsvaren.

Analysen av provfrågorna visade att det fanns olika många frågor i förtestet (Skolverket 2015) och eftertestet (Skolverket 2014) som motsvarade kritisk textanalys och läsning mot texten, textanvändning och läsning med texten samt textdeltagande och läsning med texten (se ”Resultat av textanalys av provfrågorna”). En jämförelse av elevernas poäng på för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) skulle alltså inte bli helt rättvisande. Elevernas gemensamma poäng inom varje kategori av svar behövde därför sättas i relation till hur många poäng som det var möjligt att få för gruppen som helhet för att resultaten skulle kunna jämföras. När elevernas sammanlagda poäng i varje kategori delades med total möjlig poäng inom samma kategori framgick hur stor procentuell andel av provfrågorna som eleverna lyckades med. På så sätt kunde resultaten mellan de båda proven jämföras på ett mer rättvisande sätt. Avsikten var inte att göra en statistisk analys, utan att synliggöra resultatet.

När svaren var uppdelade i tre olika kategorier och bedömda enligt Skolverkets bedömningsanvisningar kunde resultaten alltså jämföras. Utöver detta analyserades alla fritextsvar i enlighet med Luke och Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010) för att jag skulle kunna bedöma om det fanns något i elevernas svar som visade ett deltagande i kritiska litteracitetspraktiker utöver det som framgick vid en poängbedömning.

Eftersom det var två olika prov som användes som för- och eftertest (Skolverket 2014, 2015) var texterna och frågorna huvudsakligen olika. Dock återkom två texter och två frågor i båda proven. Om samma prov hade använts som både för- och eftertest hade det varit möjligt att jämföra hur eleverna svarade på samma frågor före och efter interventionen för att bedöma en utveckling. Detta såg jag dock inte som någon tillförlitlig lösning. Risken fanns att eleverna skulle dela med sig av sina svar från förtestet till varandra och det hade kunnat påverka resultatet så att utvecklingen såg mer positiv ut än vad den faktisk var. När endast två frågor återkom bedömer jag inte att resultatet som helhet riskerade att påverkas i någon större utsträckning.

## Enkätens genomförande och tematisk innehållsanalys av enkätsvaren

Vid det första och det sista lektionstillfället i interventionen fick eleverna svara på frågor om sin inställning till läsning i form av en enkel enkät. Detta gjordes för att undersöka om deras inställning till läsning på något sätt hade påverkats av interventionen. Enkäten formulerades kort och med två öppna frågor för att ge eleverna utrymme att skriva fritt. De skrev utifrån följande frågeställningar:

- Hur upplever du läsning?
- Vad tycker du om att läsa?/Vad tycker du inte om att läsa?

Frågan vad de tycker om och inte tycker om är i viss mån styrande eftersom den förutsätter att eleverna har åsikter om läsning som är både positiva och negativa. Dock torde de allra flesta ha just åsikter om texter som de tycker mer eller mindre om. Det finns också ett visst utrymme för tolkning eftersom frågan vad de tycker om att läsa kan uppfattas både som att den gäller inställning till läsning och som att den gäller vilka slags texter de tycker om. De flesta av

eleverna svarade på frågan som att den gällde olika slags texter. Precis som vid de båda läsförståelseproven var några elever frånvarande vid ett eller båda av dessa tillfällen. Av de elever som givit medgivande att delta genomförde 14 elever enkäten både före och efter interventionen.

Det finns en risk att eleverna skrev vad de förväntade sig att jag som deras lärare skulle vilja läsa (Bengtsson 2016), inte minst efter interventionen. Jag förklarade därför vid båda dessa tillfällen att elevernas inställning inte på något sätt skulle spela någon roll vid bedömningen av deras kunskaper, utan att syftet var att få en bättre förståelse för hur deras läsning fungerade och hur undervisningen kunde utformas utifrån deras inställning.

Enkäten behandlades genom en tematisk innehållsanalys med en induktiv ansats som är en systematisk metod för att identifiera, analysera och rapportera teman i det material som ska undersökas (Bengtsson 2016). Att ansatsen är induktiv ger möjlighet att mer förutsättningslöst identifiera meningsfulla teman i materialet. Metoden svarar väl mot min intention att genom en grundlig undersökning söka efter mönster i elevernas uppfattning om läsning. Analysen beskrivs i sex steg.

*Bekanta sig med materialet:* Första stegets syfte är att försjunka i datan genom att läsa den upprepade gånger och samtidigt föra spontana anteckningar under dessa genomläsningar (Braun & Clarke, 2006). För denna studie innebar detta steg ett planlöst sökande efter viktiga hållpunkter. Först skrevs elevsvaren från enkäten före och efter interventionen in i en tabell där svaren före bildade en kolumn och svaren efter en. På så sätt kunde svaren lättare analyseras och sedan jämföras. Sedan lästes svaren igenom upprepade gånger och de delar som jag fann relevanta markerades. Valet att samtidigt bekanta sig med båda enkäterna gjordes med tanke på att frågorna var desamma. Det blev också på detta sätt tydligt att vissa delar återkom i båda enkäterna medan andra endast återkom i en av dem.

*Generera initiala koder:* I nästa steg skapas koder utifrån de delar som har markerats som särskilt intressanta i analysens första steg. Koder är nyckelord som återkommer och som har betydelse för forskningsfrågan. Dessa koder skrivs upp och markeras i materialet som helhet (Braun & Clarke 2006). Jag utgick här från de delar av materialet som jag hade markerat som intressanta med tanke på vilken inställning till läsning som framkom. Exempel på koder var ”roligt” och ”tråkigt”. Materialet lästes igenom på nytt och alla delar där koderna återkom markerades med hjälp av olika färger. Därefter sorterades alla delar av elevsvaren efter vilka koder jag funnit. I anslutning till varje kod delades också elevsvaren upp så att svar från enkäten före interventionen stod för sig och svar från enkäten efter för sig.

*Generera möjliga teman:* I steg tre, när alla koder är sammanställda, analyseras och sorteras koderna och allt kodat material sammanställs i mer övergripande teman som är av vikt för forskningsfrågan (Clarke & Braun 2006). Efter ytterligare genomläsningar skrev jag ner funna teman och ordnade det kodade materialet under temarubriker. Exempel på detta är hur koderna ”roligt” och ”tråkigt” kom att ingå i temat ”Sakprosa väcker reaktioner”.

*Granska funna teman:* I detta fjärde steg förfinas urvalet ytterligare genom att alla teman läses igenom på nytt i förhållande till det kodade material som har kopplats till varje tema. Om det saknas samstämmighet i koderna kan temat behöva brytas ner i mindre teman. Det kan också finnas ett behov av att skapa nya teman (Clarke & Braun 2006). De teman som inledningsvis identifierades i steg tre var fler än de som till slut valdes ut som relevanta för studien. Exempel på teman som valdes bort var ”läsning är okej när man kommer in i boken” som jag vid

genomläsning ansåg vara väl vagt för att användas som tema eftersom det inte gav tillräcklig information i förhållande till forskningsfrågan. Vidare fanns det fanns inledningsvis teman som så småningom mer kom att fungera som underteman. Exempel på detta var ”Det är tråkigt att läsa läroböcker” som fick ingå i det mer övergripande temat ”Genren bestämmer intresset”.

*Definiera och namnge teman:* I detta femte steg ska kärnan i varje tema bestämmas och det ska avgöras vilka delar av materialet som svarar mot varje tema och varför just dessa teman är mest intressanta (Braun & Clarke 2006). De teman som slutligen identifierades och sedan namngavs var ”det är roligt att läsa”, ”läsning är avkopplande”, ”genren bestämmer intresset”, ”sakprosa väcker reaktioner”, ”läsning när man förstår” och ”vikten av källkritik”. Därefter jämfördes hur identifierade teman framkom i elevsvaren före respektive efter interventionen för att eventuella skillnader skulle framträda.

*Publicering av rapport:* I det sista steget redogörs för hur analysen har genomförts. Tydliga exempel väljs ut från analysen och knyts till forskningsfrågan. Här poängteras att skrivandet av rapporten bör ske samtidigt med undersökningen med målet att synliggöra vilken data som kopplas till forskningsfrågan (Braun & Clarke 2006). Skrivandet påbörjades samtidigt som analysen genomfördes och texten reviderades i takt med att nya beslut togs i förhållande till materialet. Analysen av de teman som slutligen valdes ut framgår och exemplifieras i resultatet. Slutligen sattes resultatet i relation till det teoretiska ramverket.

## RESULTAT

Resultatet är uppdelat i tre delar efter studiens tre forskningsfrågor. Först presenteras textanalysen av frågorna i de nationella proven i förhållande till kritisk litteracitet. Därefter presenteras textanalysen av elevernas svar i de båda nationella proven, också denna del i förhållande till kritisk litteracitet. Slutligen presenteras de teman som framgick när enkätsvaren analyserades med teorier om kritisk litteracitet som ett tolkande raster. Varje resultatdel avslutas med en sammanfattning.

För att påminna om vilka teorier som huvudsakligen används i min förståelse av kritisk litteracitet hänvisar jag här åter till tabell 1 och 2 (se ”Teoretiskt ramverk” för en närmare beskrivning).

Tabell 1: *Kritisk litteracitet med grund i Luke och Freebody (1999)*

<i>The four resources model</i>	Avkodning	Textdeltagande	Textanvändning	Kritisk textanalys
	Fokus på att förstå texten genom avkodning och kunskap om hur texten är uppbyggd och fungerar.	Fokus på frågor om texters tankar och hur texter hålls samman samt olika möjliga sätt att läsa och förstå.	Fokus på hur texter styrs av olika sociala sammanhang och formas beroende på mottagaren samt hur textens struktur och graden av formalitet påverkar läsaren.	Fokus på texters brist på neutralitet. Författarens ställningstaganden, hur texten påverkar läsaren genom vems röster som hörs och inte och vems intressen och värderingar som speglas
<b>Min tolkning av kritisk litteracitet</b>	Förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker		Närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker	Deltagande i kritiska litteracitetspraktiker

Tabell 2: *Kritisk litteracitet med grund i Janks (2010)*

Läsning med och mot texten	Läsning med texten	Läsning mot texten
	Fokus på att förstå och engagera sig i texten för att kunna lära sig av och kritisera den.	Fokus på kritiska frågor om makt och ett kritiskt förhållningssätt där läsaren medvetandegörs författares makt att påverka genom texter som endast representerar selektiva verklighetsbilder
<b>Min tolkning av kritisk litteracitet</b>	Förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker.	Deltagande i kritiska litteracitetspraktiker

### Resultat av textanalys av provfrågorna

Här redogörs för resultatet av textanalysen av provfrågorna till förtestet ”I andras ögon” (Skolverket 2015) och provfrågorna till eftertestet ”Olika världar” (Skolverket 2014). Först redovisas de frågor som bedömdes motsvara kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Sedan redovisas de frågor som bedömdes motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Därefter redovisas de frågor som bedömdes motsvara textdeltagande och läsning med texten (Janks 2010) och slutligen de frågor som bedömdes motsvara avkodning (Luke & Freebody

1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Mitt resultat av hur frågorna kategoriserades redovisas i tabeller. Där framgår också hur många poäng eleven kunde få på respektive fråga enligt Skolverkets (2014, 2015) bedömningsanvisningar. Därefter exemplifieras hur provfrågorna analyserats i enlighet med Luke & Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010).

### Kritisk textanalys och läsning mot texten

Det framgår att tre frågor från de båda proven kan anses motsvara kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Som jag tidigare påtalat (se ”Teoretiskt ramverk” och tabell 1 och 2) tolkar jag kritisk textanalys och läsning mot texten som deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Först presenteras frågorna i tabell 5. I tabellen framgår också hur många möjliga poäng varje fråga kan ge enligt Skolverkets bedömningsanvisningar (Skolverket 2014, 2015) och total möjlig poäng i denna kategori av frågor. Sedan presenteras frågorna från både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

Tabell 5: *Provfrågor som motsvarar kritisk textanalys och läsning mot texten*

	<b>Provfrågor från förtestet (2015) (och möjlig poäng per fråga)</b>	<b>Provfrågor från eftertestet (2014) (och möjlig poäng per fråga)</b>
	5 (4p)	9 (2p)
	19 (2p)	
<b>Total möjlig poäng</b>	<b>6p</b>	<b>2p</b>

Nedan exemplifieras hur de tre frågorna från tabell 5 analyserats i enlighet med Luke & Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010).

#### *2015, fråga 5 (förtest)*

Författaren till reportaget är Elin Lindman. Även om författaren inte skriver ut sina egna åsikter i ämnet kan man som läsare ändå få uppfattningen att författaren är positiv till friganism, eftersom sopdykning framställs som något positivt i texten.

Granska texten och ge exempel på hur författaren får fram den positiva bilden av sopdykning.

Lindman (2011) har vinklat artikeln ”Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd” så att friganism framställs som något positivt. För den som läser texten kritiskt framgår till exempel att författaren valt att intervjua fler personer som är positiva än negativa, att information hämtas från en frigansk hemsida och att artikeln både inleds och avslutas med ett slags ställningstagande. Texten är alltså exempel på en selektiv framställning där de röster som presenteras övervägande är positiva till friganism och för att besvara frågan måste eleven granska texten kritiskt och på så sätt uppmärksamma Lindmans bristande neutralitet. Frågan bedöms därför vara exempel på kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010).

### 2015, fråga 19 (förtest)

Vad är artikelförfattarna mest kritiska mot?

- A. Att unga inte skaffar sig social kompetens.
- B. Att arbetsgivare inte vill anställa ungdomar.
- C. Att skolan inte förbereder unga för arbetslivet.
- D. Att politikerna inte skapar tillräckligt många jobb åt unga.

I texten ”Bristande social kompetens skäl till ungas arbetslöshet” delger Henrekson och Sanandaji (2013) läsaren en forskningsbakgrund som visar att ett betydande skäl till ungas arbetslöshet är bristen på ”mjuka kompetenser” som social kompetens och arbetsmoral. Därefter ryms flera förslag till åtgärder i texten genom flera olika röster. Mest kritiska är artikelförfattarna dock mot att skolan inte förbereder eleverna tillräckligt väl inför arbetslivet när det handlar om mjuka kompetenser. Eleven behöver granska texten för att uppfatta författarnas positionering och se vilken verklighetsbild de framför allt presenterar, vilket gör att frågan bedöms motsvara kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010).

### 2014, fråga 9 (eftertest)

Vad är det huvudsakliga syftet med texten?

- A. Att diskutera likvärdigheten i svensk skola.
- B. Att argumentera för att politiker måste ta ett större ansvar för skolan.
- C. Att förklara varför friskolor bör avskaffas.
- D. Att presentera en ny rapport om orättvisa betyg.

Denna fråga, som kopplas till texten ”Skillnaden växer mellan skolorna” (Ekström & Hård 2012), fodrar att eleven kan granska författarnas syfte. Alla svarsalternativ kan kopplas till delar av texten, men författarna argumenterar huvudsakligen för ett ökat politikeransvar. Frågan kan knytas till såväl kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) som läsning mot texten (Janks 2010) eftersom eleven utöver en granskning av textens syfte dessutom behöver förstå att författarna väljer hur texten ska framställas och ger sin selektiva bild av frågan för att påverka läsaren.

Sammanfattningsvis sker vinklingen i den första texten av de frågor som motsvarar kritisk textanalys och läsning mot texten genom vems röst som ges utrymme i texten medan de två senare frågorna är mer explicita i sin argumentation. Gemensamt för frågorna är dock att de alla kräver en kritisk granskning av författarpositionering och att läsaren kan förhålla sig kritisk till de selektiva verklighetsbilder som presenteras. Enligt min tolkning är alla dessa frågor således exempel på deltagande i kritiska litteracitetspraktiker.

### Textanvändning och läsning med texten

Totalt sex frågor från de båda proven bedöms motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Dessa frågor tolkar jag som ett närmande mot deltagande i kritiska litteracitetspraktiker (se ”Teoretiskt ramverk” och tabell 1 och 2). Först presenteras de sex frågorna i tabell 6. I tabellen framgår också hur många möjliga poäng varje fråga kan ge enligt Skolverkets bedömningsanvisningar (Skolverket 2014, 2015) och total möjlig poäng i denna kategori av frågor. Sedan redovisas frågor från både för- och



eftertestet (Skolverket 2014, 2015) i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

Tabell 6: *Provfrågor som motsvarar textanvändning och läsning mot texten*

	<b>Provfrågor från förtestet (2015) (och möjlig poäng per fråga)</b>	<b>Provfrågor från eftertestet (2014) (och möjlig poäng per fråga)</b>
	6 (2p)	2 (2p)
	18 (4p)	10 (2p)
		16 (4p)
		19 (4p)
<b>Total möjlig poäng</b>	<b>6p</b>	<b>12p</b>

Nedan ges exempel på hur frågorna från tabell 6 analyserats i enlighet med Luke & Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010). Det är en fråga från förtestet (Skolverket 2015), en som finns med i både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) och en från eftertestet (Skolverket 2014).

#### *2015, fråga 18 (förtest)*

Typiskt för noveller är att de innehåller en vändpunkt. I det här fallet gör den avgörande vändpunkten att man som läsare ändrar uppfattning om det man fått veta tidigare.

- a. Vilken är den avgörande vändpunkten i novellen "De andras kalas"?
- b. Vad kan läsaren förstå när vändpunkten kommer?

Novellen "De andras kalas" (Heker 2012) handlar om flickan Rosaura, som är lycklig över att bli bjuden på kalas hos sin vän Luciana. Det finns dock en klasskillnad mellan de båda flickorna då Rosauras mamma arbetar för Lucianas mamma seniora Inéz. När vändpunkten kommer tror Rosaura att hon, precis som övriga, ska få en present. Senora Inéz räcker dock istället fram pengar eftersom hon ser på Rosauras medverkan som en tjänst som ska avlönas.

För att förstå det maktspel och de sociala orättvisor som skildras i texten behöver eleven använda sin kunskap om struktur och uppmärksamma vilka sociala frågor författaren vill uppmärksamma. Frågan kan därför närmast knytas till textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Med tanke på att frågans huvudsakliga fokus snarare handlar om förståelse för än granskning av vilken bild författaren valt att framställa bedöms frågan vidare motsvara läsning med texten (Janks 2010).

#### *2015, fråga 6 (förtest) och 2014 fråga 10 (eftertest)*

Dikten har från början framförts inför en publik. Ge ett tydligt exempel på hur detta märks.

Frågan handlar om hur dikten "Både och och varken eller" (Kibar 2009) ingår i ett socialt sammanhang och formas i förhållande till en publik, vilket läsaren kan uppfatta genom hur texten är utformad. Dikten speglar ideologiska frågor som skulle kunna diskuteras av eleven (se rubriken "Textanvändning och läsning med texten", 2015 fråga 7 förtest och 2014 fråga 11 eftertest, för en närmare presentation av diktens innehåll), men frågan behandlar snarare det sammanhang där den är tänkt att framföras. Med tanke på att dikten formas beroende på mottagaren i ett socialt sammanhang bedöms den motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Frågan kräver vidare läsning med, snarare än mot, texten (Janks 2010) med

tanke på att uppgiften inte kräver någon kritisk granskning utan snarare fokuserar på förståelse för den situation som diktjaget upplever.

### *2014, fråga 16 (eftertest)*

Artikeln "Rättvisa föräldrar ger vänskap bland syskonen" (s 11) och textrutorna i "Drömmare eller dominant – vem i skaran är du?" (s 12-13) bygger på olika källor.

- a. Hur framställs betydelsen av ett syskons placering i syskonskaran i artikeln?
- b. Hur framställs betydelsen av ett syskons placering i syskonskaran i textrutorna?

Eleven behöver här kunna ta del av olika texter som belyser samma ämne, men som kommer fram till olika slutsatser. Både artikeln och textrutorna är skrivna av Waldenborg (2013). Fråga a bygger på hur artikelförfattaren framställer placeringen i syskonskaran som oviktig. Fråga b kräver att eleven kan urskilja att textrutorna alla framställer placeringen i syskonskaran som viktig.

Hur frågorna konstruerats rymmer i sig en svårighet. Det ligger nära tillhands för eleven att tolka frågorna som om det handlar om att kunna återge vad varje text och varje textruta anser i frågan om hur till exempel ett storasyskon eller ett mellanbarn påverkas av sin plats i syskonskaran, snarare än att se att två olika slutsatser ska ställas mot varandra vid en jämförelse av artikeln och textrutorna.

Skolverket skriver explicit i frågan att det handlar om användning av olika källor men frågorna kräver inte att läsaren förhåller sig kritisk till innehållet och källorna. Texterna är inte argumenterande, men de baseras på olika åsikter. Det som eleven behöver förstå är hur svaren ska utläsas i texter med olika form och struktur. På så sätt kan frågan sägas motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). Vidare krävs att eleven förstår och engagerar sig i texten för att svara rätt. Detta gör att texten kan ses som exempel på läsning med texten (Janks 2010).

Sammanfattningsvis behöver eleven se till texterna som motsvarar textanvändning och läsning med texten som helhet och förstå frågor om makt i en rättvisande läsning. Frågorna som sådana har fokus på hur struktur och genre påverkar läsaren. Dessutom finns exempel på hur eleven behöver utläsa olika åsikter, utan att för den skull förhålla sig kritisk till författarens framställning. Det finns också exempel på hur texter styrs av det sociala sammanhanget. Så som jag tolkar dessa frågor är de, liksom alla frågor som kopplas till textanvändning och läsning med texten, följaktligen exempel på ett närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker.

### Textdeltagande och läsning med texten

Flest frågor, 21 stycken, kopplas till textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Frågorna ser jag som exempel på förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker (se "Teoretiskt ramverk" och tabell 1 och 2). Först presenteras frågorna i tabell 7. I tabellen framgår också hur många möjliga poäng varje fråga kan ge enligt Skolverkets bedömningsanvisningar (Skolverket 2014, 2015) och total möjlig poäng i denna kategori av frågor. Sedan redovisas frågor från både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

Tabell 7: *Provfrågor som motsvarar textdeltagande och läsning mot texten*

	Provfrågor från förtestet (2015)	Provfrågor från eftertestet (2014)
	3 (2)	3 (4)
	4 (2)	5 (4)
	7 (4)	6 (4)
	8 (2)	8 (2)
	9 (2)	11 (4)
	10 (2)	14 (2)
	12 (2)	15 (2)
	14 (2)	17 (4)
	15 (2)	18 (2)
	16 (4)	
	17 (2)	
	21 (2)	
Total möjlig poäng	28p	28p

Nedan exemplifieras hur frågorna från tabell 7 analyserats i enlighet med Luke & Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010). Det är en fråga från förtestet (Skolverket 2015), en som fanns med i både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) och en från eftertestet (Skolverket 2014).

*2015, fråga 4 (förtest)*

Vilken är den främsta anledningen till att bli vegan?

- a. Det är spännande.
- b. Det är ett sätt att leva billigt.
- c. Det är modernt.
- d. Det är en politisk handling.

Tidigare har en fråga till texten ”Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd” (Lindman 2011) kopplats till kritiskt textanvändande. I den fråga som nämns här, och som utgår från samma text, behöver eleven dock inte förhålla sig kritisk till innehållet utan behöver snarare kunna inferera och vikta olika delar av texten mot varandra för att förstå innehållet. Frågan är därför närmast exempel på textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010).

*2015, fråga 7 (förtest) och 2014 fråga 11 (eftertest)*

Diktjaget beskriver sig själv som ”både och och varken eller” och som ”en silkeslen vårta i rasismens feta röv”. Diskutera utifrån dessa citat hur diktjaget tänker om sin identitet. Ditt svar ska utgå från en tolkning av texten.

Dikten ”Både och och varken eller” (Kibar 2009) speglar hur diktjaget har dubbla identiteter som både turk och svensk och hur detta utmanar människor med rasistiska idéer. Frågan är alltså kopplad till en text som i hög grad behandlar frågor om identitet och rasism och skulle kunna diskuteras utifrån frågor om makt. Dock är frågan formulerad så att eleven framför allt behöver kunna knyta olika delar av texten till varandra utan kritisk granskning för att förstå författarens val av framställning. Frågan är därför ett exempel på textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). En reflektion kring denna

fråga är att elever som själva lever i ett utanförskap förmodligen lättare läser med texten (Janks 2010) och kan ta in textens tematik. En elev som inte själv har erfarenhet av att vara osäker på sin identitet kan säkert ha svårare att lyckas förstå texten.

### 2014, fråga 3 (eftertest)

Förklara textens avslutning ”Fotbollsvärlden har nu blivit en lite mörkare plats” syftar på. Ditt svar ska utgå från en tolkning av texten.

För att kunna besvara frågan behöver eleven läsa texten ”Kom ihåg ljudet, ta med känslorna” (Niva, 2012) och förstå texten utifrån artikelförfattarens sorg över att fotbollsarenan Råsunda, och den gemenskap som många känt där, tas ifrån supportrarna. Även detta är en text som skulle kunna bjuda in till en kritisk diskussion, till exempel utifrån frågor som vad det egentligen är som skapar gemenskap i samband med fotbollsmatcher. Det som krävs för att besvara frågan är dock att kunna förstå och återge författarens åsikt – en åsikt som uttrycks explicit på flera ställen i texten. Eleven behöver sätta samman delar av texten för att förstå innehållet och det handlar således om textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och om att läsa med texten (Janks 2010).

Sammanfattningsvis har alla frågor som kopplas till textdeltagande och läsning med texten det gemensamt att de kräver en förståelse för texten som helhet och ett engagemang i läsningen. I frågorna behöver eleverna vidare ta ställning till olika nivåer i texterna och till vilka tolkningar som framstår som troligast utifrån texterna som helhet. Flera av frågorna kräver också att eleverna infererar och kan ta vara på ledtrådar från olika delar av texten och det framgår också att förförståelsens betydelse för läsningen. Just förförståelsens betydelse betonas i samband med kritisk läsning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000; Janks 2010; Beck 2005). Alla frågor som kopplas till textdeltagande och läsning med texten är enligt min tolkning exempel på förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker.

### Avkodning och läsning med texten

Totalt elva frågor från de båda proven kan anses motsvara kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Först presenteras frågorna i tabell 8. I tabellen framgår också hur många möjliga poäng varje fråga kan ge och total möjlig poäng i denna kategori av frågor. Sedan redovisas frågor från både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

Tabell 8: *Provfrågor som motsvarar avkodning och läsning mot texten*

	Provfrågor från förtestet (2015)	Provfrågor från eftertest (2014)
	1 (2)	1 (2)
	2 (2)	4 (2)
	11 (2)	7 (2)
	13 (2)	12 (2)
	20 (2)	13 (4)
	22 (2)	
Sammanlagd möjlig poäng	30	28

Nedan exemplifieras hur frågorna från tabell 8 analyserats i enlighet med Luke & Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010). Det är två frågor från förtestet (Skolverket 2015) och en från eftertestet (Skolverket 2014).

#### *2015, fråga 1 (förtest)*

I vilken stad har Elin Lindman gjort sina intervjuer?

Svaret på frågan skrivs explicit i texten. Redan i ingressen i texten (Lindman 2011) skrivs Lund ut i samband med en av de personer som intervjuas i texten och därefter ges exempel på en student i Lund som uttalar sig. Artikeln nämner också studenter i Lund i allmänhet i samband med sopdykning. Att besvara frågan kräver att eleven kan koda av texten och förstå var de ska leta efter svar. Detta gör att jag tolkar texten som avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010).

#### *2015, fråga 22 (förtest)*

Vad är ett exempel på en icke-kognitiv färdighet, enligt texten? Ringa in ett alternativ. Fler inringade svar än ett gör svaret ogiltigt.

- a. Ökade krav
- b. Ansvarstagande
- c. Slutledningsförmåga
- d. Teknologisk kompetens

I texten "Bristande social kompetens skäl till ungas arbetslöshet" (Henrekson & Sanandaji 2013) förklaras tydligt icke kognitiva färdigheter: "Forskningen har de senaste åren allt mer uppmärksammat så kallade icke-kognitiva färdigheter såsom självdisciplin, social kompetens, motivation, arbetsmoral, uthållighet, pålitlighet, punktlighet och emotionell stabilitet". För att kunna svara rätt på frågan kan eleven sökläsa för att hitta rätt svar. Frågan kan därför ses som exempel på avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och att läsa med texten (Janks 2010).

#### *2014, fråga 7 (eftertest)*

I artikeln nämns några olika förändringar av skolan, som artikelförfattarna tycker är bra. Nämn en sådan förändring.

I texten "Skillnaderna växer mellan skolorna" (Ekström & Härd 2012) skriver författarna explicit ut flera positiva förändringar, som nya läroplaner, den nya skollagen och att likvärdigheten mellan skolorna ökar. För att besvara frågan rättvisande behöver eleven alltså hitta någon av dessa delar i texten vilket liksom ovanstående exempel kräver att eleven kan leta efter rätt svar genom att sökläsa. Frågan kan därför anses som exempel på avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010).

Sammanfattningsvis finns svaren till dessa frågor på ytan i texten och eleven behöver därmed endast hitta det som är explicit uttalat. För att besvara frågorna räcker det att "hitta information och dra enkla slutsatser" (Skolverket 2015). Vid en analys av frågorna kopplade till avkodning och samtidigt läsning med texten visade det sig att de alla liknar ovanstående exempel och motsvarar vad Skolverket (2015) kategoriserar som process 1 (se "Bakgrund" för en närmare

beskrivning). Ingen av frågorna kräver att eleven förstår texten som helhet. Även om de texter som frågorna utgår ifrån är mer komplexa behöver eleven följaktligen inte förhålla sig till ett mer komplext innehåll.

## Sammanfattning

Resultatet av min analys visar att få frågor i de två nationella proven kan kopplas till kritisk litteracitet tolkat som Lukes och Freebodys (1999) kritisk textanalys och Janks (2010) läsning mot texten – ett resultat som överensstämmer vad med Nemeth (2021) och Halleson och Bendegard (2022) tidigare konstaterat. Till skillnad från vad Brante och Stang Lund (2017) fann i sin studie finns dock exempel på frågor som kräver kritisk läsning där elever behöver koppla källkritik till textens innehåll. Alla frågor som är exempel på kritisk litteracitet kan enligt min bedömning användas för att bedöma elevernas eventuella utveckling i deltagandet av kritiska litteracitetspraktiker.

Frågor som kopplas till textanvändning och läsning med texten och enligt min definition därmed visar hur eleven närmar sig ett deltagande, är något fler. Det framgår att eleven behöver vara insatt i frågor om ideologier, makt och identitet för att kunna förstå flera av texterna rättvisande. Frågorna kräver framför allt att eleven kan förhålla sig till textens sociala sammanhang och textens struktur. Även dessa frågor ser jag som relevanta för att bedöma om eleverna utvecklar sitt deltagande i kritiska litteracitetspraktiker.

Det som frågorna huvudsakligen prövar är vad som i denna studie kategoriseras som förutsättningar för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker. Det handlar alltså om frågor som motsvarar textdeltagande där förståelse av textens tankar är central. Textdeltagande motsvaras av läsning med texten, där eleverna behöver förstå och engagera sig i innehållet. Enligt min mening är även frågor som visar om eleverna utvecklar sina förutsättningar att delta i kritiska litteracitetspraktiker relevanta för att testa utveckling av kritisk litteracitet.

I de frågor som motsvarar avkodning och samtidigt läsning med texten behöver eleven endast behärska en grundläggande form av avkodning i korta textpartier. Visserligen är det en förutsättning för att kunna delta i kritiska litteracitetspraktiker, men när eleven endast behöver sökläsa utan att engagera sig i texten, eller förstå mer än enstaka delar av innehållet, anser jag inte att frågorna kan testa kritisk litteracitet. Som grund för detta beslut tar jag också stöd i Halleson och Bendegard (2022) som gör en liknande bedömning: "[c]entralt för vår kategorisering av vilka uppgifter som prövar CL [...] är därmed att svaret inte står på textens yta, utan kräver läsning på djupet" (s. 10).

Avslutningsvis är svaret till i forskningsfrågan "I vilken grad testar läsförståelsedelen i de nationella proven i gymnasieskolans svenska 1 kritisk litteracitet?" beroende av hur kritisk litteracitet tolkas. Som jag tidigare har påtalat (se "Teoretisk bakgrund") har jag valt att tolka utveckling av kritiska litteracitetspraktiker i samband med undervisning och bedömning i ett bredare perspektiv där Lukes och Freebodys (1999) och Janks (2010) modeller används. Då kan frågor som motsvarar deltagande i kritiska litteracitetspraktiker, närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker och förutsättningar för att delta i kritiska litteracitetspraktiker sägas testa kritisk litteracitet. De nationella proven kan därför sammantaget anses fungera väl som analysverktyg, även om få frågor är exempel på kritisk litteracitet, så som jag definierar det (se "Teoretiskt ramverk"). De frågor som motsvarar avkodning och samtidigt läsning med texten fungerar dock enligt min bedömning inte för att testa kritisk litteracitet.

## Resultat av textanalys av elevsvaren

Här redogörs för resultatet av textanalysen av elevsvaren i förtestet ”I andras ögon” (Skolverket 2015) och eftertestet ”Olika världar” (Skolverket 2014). Först redovisas elevsvaren till frågor bedömda som kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Sedan redovisas elevsvaren till frågor som bedöms motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Därefter redovisas elevsvaren till frågor som bedöms motsvara textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Den kategori av frågor som motsvarar avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och samtidigt läsning mot texten (Janks 2010) används inte för att analysera elevernas svar eftersom frågorna inte anses lämpliga för att bedöma utveckling av kritisk litteracitet (se ”Resultat av textanalys av provfrågorna”).

I varje kategori av svar – ”kritisk textanalys och läsning mot texten”, ”textanvändning och läsning med texten” och ”textdeltagande och läsning med texten” – presenteras först en tabell där det framgår hur eleverna lyckades besvara frågorna enligt Skolverkets (2014, 2015) bedömningsanvisningar. I slutet av varje tabell summeras elevernas poäng och delas med total möjlig poäng. På så sätt synliggörs hur stor procentuell del av frågorna eleverna lyckades besvara i förtestet (Skolverket 2015) respektive eftertestet (Skolverket 2014).

Sedan redovisas exempel på elevsvar från både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) som ses som representativa för alla elevsvar i varje avsnitt. Alla exempel är också elevsvar till de frågor som presenteras under rubriken ”Resultat av textanalys av provfrågorna”. I den mån analysen av fritextsvaren visar tecken på kritisk litteracitet redogörs även för detta i samband med frågorna. I varje avsnitt exemplifieras dessutom hur elevernas svar analyserats i förhållande till kritisk litteracitet. Slutligen sammanfattas resultatet av elevsvaren före och efter interventionen.

### Kritisk textanalys och läsning mot texten

Här redovisas en tabell med elevernas individuella och gemensamma sammanlagda poäng vid bedömningen av alla frågor som anses motsvara kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Den totala möjliga poängen (som även presenteras i tabell 6) multipliceras med antalet deltagare och redovisas för gruppen som helhet. Därefter delas elevernas gemensamma poäng med den totala möjliga poängen för gruppen och då framgår hur stor procentuell del eleverna lyckades besvara rättvisande i för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015).

Tabell 9: *Elevsvar som motsvarar kritisk textanalys (Luke och Freebody (1999) och läsning mot texten (Janks 2010)*

Elever (fiktiva namn)	Kritisk textanalys – Läsning mot texten	
	Förtest: ”I andras ögon” (2015) Max 6 poäng	Eftertest ”Olika världar” (2014) Max 2 poäng
Kim	0	0
Jamie	2	2
Alex	0	0
Felix	0	0
Andy	0	2
Charlie	0	2

Alexis	2	2
Bobbie	0	2
Mika	4	0
Amel	6	2
Billie	4	0
Robin	0	2
Tintin	6	2
Nicola	4	2
Francis	2	0
Paris	0	0
Lo	0	2
Eli	2	2
Gruppens sammanlagda poäng	32	22
Total möjlig poäng för gruppen	108	36
Andel rätt svar i procent	29,6%	61,1%

Den procentuella andelen rätta svar har ökat från förtestet (Skolverket 2015) till eftertestet (Skolverket 2014) vilket betyder att eleverna har utvecklat sitt deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. I och med att frågorna är så få och samtidigt olika många är det dock vanskligt att dra alltför säkra slutsatser av utvecklingen. Det räcker att eleven svarar rätt på en fråga i eftertestet för att ha 100% rätt medan eleven behöver svara rätt på två frågor i förtestet för att ha 100% rätt.

Nedan exemplifieras hur jag analyserat tre elevsvar, två till frågor från förtestet (Skolverket 2015) och ett till frågor från eftertestet (Skolverket 2014). Svaren ses som representativa för gruppen som helhet och tolkas i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

#### *Elevsvar till fråga 5, 2015 (förtest)*

Enligt bedömningsanvisningarna (Skolverket 2015) ska eleverna i sitt svar använda två exempel på författarens vinkling av friganism. Detta lyckas fem elever med. Ett exempel på ett elevsvar är Tintins:

Två exempel som visar hur författaren får fram en positiv bild vad gäller sopdykning är hur hon bl.a. väljer att intervjua människor som ser positivt på det, tex studenter som får mat billigt, samt hur hon tar del av och använder sig av källor – såsom en frigansk hemsida som uppmanar/förespråkar till att leva på överflödet. Så utan att föra fram egna, subjektiva, åsikter, använder hon sig av information som hon möjligtvis tror på och förespråkar.

Tintin har i detta exempel lyft tydliga exempel på hur författaren genom sitt val av källor har vinklat texten vilket innebär att hen granskar texten kritiskt och förhåller sig till författarens positionering. Svaret är, liksom svaret för övriga fyra elever som svarar rätt, därför exempel på deltagande i litteracitetspraktiken kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Fyra elever har endast givit ett exempel, och i övrigt skrivit om delar av texten som är mindre relevanta i sammanhanget. Övriga nio elever har i stor utsträckning fokuserat på en förklaring till varför sopdykning är bra eller återgivit berättelser



från texten om sopdykning som fenomen. Tretton elever förmår med andra ord inte läsa kritiskt för att se hur författarens positionering påverkar texten.

#### *Elevsvar till fråga 19, 2015 (förttest)*

I denna fråga ska eleven kryssa i rätt svar och det är därför inte möjligt att undersöka hur eleven har resonerat för att besvara frågan. Sju elever svarar rätt och visar därmed att de kan granska den argumenterande texten kritiskt för att utläsa författarens syfte och vinkling; att skolan inte förbereder unga för arbetslivet (Skolverket 2015). Detta kan betraktas som deltagande i kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Elva elever svarar alltså inte rätt.

#### *Elevsvar till fråga 9, 2014 (eftertest)*

Liksom fråga 19 från förtestet är detta en kryssfråga och bedömningen utgår endast från om eleverna har valt rätt svar. Elva elever utreder här författarens syfte med texten, att argumentera för att politiker måste ta större ansvar för skolan (Skolverket 2014). Att kritiskt kunna förhålla sig till texten för att utreda textens syfte och granska författarens selektiva bild kan ses som exempel på kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010). Sju elever svarar fel på frågan.

Sammanfattningsvis grundas bedömningen av kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010) på tre frågor varav en är en fritextfråga där vi kan följa elevens resonemang.

### Textanvändning och läsning med texten

Här redovisas en tabell med elevernas poäng vid bedömningen av alla frågor som anses motsvara textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Den totala möjliga poängen (som även presenteras i tabell 7) multipliceras med antalet deltagare och redovisas för gruppen som helhet. Därefter delas elevernas gemensamma poäng med den totala möjliga poängen för gruppen och då framgår hur stor procentuell del eleverna lyckades besvara rättvisande.

Tabell 10: *Elevsvar som motsvarar textanvändning (Luke och Freebody (1999) och läsning med texten (Janks 2010)*

Elever (fiktiva namn)	Textanvändning – Läsning med texten	
	Förttest: "I andras ögon" (2015) Max 6 poäng	Eftertest "Olika världar" (2014) Max 12
Kim	0	4
Jamie	2	8
Alex	0	6
Felix	0	4
Andy	0	8
Charlie	2	8
Alexis	4	6
Bobbie	4	6
Mika	0	12

Amel	4	8
Billie	4	8
Robin	6	8
Tintin	6	12
Nicola	4	12
Francis	6	6
Paris	6	8
Lo	0	4
Eli	6	12
Gruppens sammanlagda poäng	54	140
Total möjlig poäng för gruppen	108	216
Andel rätt svar i procent	50,0%	64,8%

Liksom i elevsvaren i tabell 9 har den procentuella andelen rätta svar har ökat från förtestet (Skolverket 2015) till eftertestet (Skolverket 2014) och eleverna har därmed utvecklat ett närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Det framgår att det finns en obalans i antalet frågor också i denna tabell med dubbelt så många frågor i eftertestet (Skolverket 2014) som i förtestet (Skolverket 2015). Även här bör därför resultatet tolkas med viss försiktighet.

Nedan exemplifieras hur jag analyserat tre elevsvar, ett till en fråga från förtestet (Skolverket 2015), ett till en fråga som kopplas till både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) och ett till en fråga som kopplas till eftertestet (Skolverket 2014). Svaren ses som representativa för gruppen som helhet och tolkas i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

#### *Elevsvar till fråga 18, 2015 (förtest)*

I den första av de båda delfrågorna räknas det som rätt svar (Skolverket 2015) om eleven kan identifiera vändpunkten som när flickan Rosaura inte får någon present utan istället belönas för sitt arbete under kalaset. I den andra delfrågan ska eleven visa förståelse för att Rosaura inte har varit på kalaset på samma villkor som övriga barn. Nio elever skriver ett rättvisande svar. Ett exempel på ett sådant svar skriver Bobbie:

Mot slutet av kalaset får barnen med sig en liten present medans Rosaura får två sedlar. Så som jag uppfattade det var hon mer en arbetare än gäst vilket gjorde henne besviken. Att Rosaura var där för att hjälpa till egentligen. Inte för att ha kul som barnen. Men det insåg hon i slutet när hon skulle hem.

Bobbie visar genom sitt svar att hen förstår hur vändpunkten avslöjar de maktförhållanden som texten speglar. Detsamma gäller de andra åtta elever som svarar rätt på frågan. För att förstå maktspelet och flickans sociala utanförskap krävs således kunskap om novellens struktur. Eleverna som svarar rätt visar därigenom ett deltagande i textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000). De elever som förstår texten utan att för den skull granska innehållet kritiskt deltar också i läsning med texten (Janks 2010). Av de nio elever som inte kan besvara frågan rättvisande saknas däremot nästan genomgående en förståelse för det sociala utanförskap som texten skildrar och den makt som följer med pengar. Textens tema går svagare läsare förbi.

### *Elevsvar till fråga 10, 2015 (förttest) och fråga 6, 2014 (eftertest)*

I 2015 års prov svarar sju elever genom att lyfta något av de exempel som bedömningsanvisningarna anger som rätt svar, vilket är att det finns ett direkt läsartilltal, att dikten avslutas med ”tack ska ni ha” eller att diktjaget säger sig ”snacka” (Skolverket 2014, 2015). Genom att svara så visar eleven deltagande i textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) då innehållet påverkas av mottagaren och det sociala sammanhanget. Eleven visar också läsning med texten (Janks 2010) genom förståelse för diktjagets situation. Övriga svarar att det märks att dikten läses inför en publik eftersom den inleds med ”Vem är du”, vilket de uppfattar som en fråga från publiken. De ser alltså inte att författaren använder en retorisk fråga som stilgrepp i sin dikt. Ett exempel på detta är eleven Billie som skriver så här:

Det framgår genom att författaren har fått en fråga ”vem är du” av en undrare, vilket kan innebära att det är en person från publiken.

Några elever svarar också att det märks att den läses upp eftersom det är en dikt, och visar därmed att de tänker sig att dikter just framförs av författaren inför en publik snarare än bara som text. Elva elever misslyckas med att besvara frågan.

I 2014 års prov svarar tolv elever rättvisande på frågan. Ett exempel på detta är Billie som nu förstår texten och frågan bättre och svarar så här:

Det märks genom att skribenten avslutat dikten med ”tack ska ni ha” vilket visat att det är en publik som den framförs för.

Flera elever skriver dessutom mer utvecklade svar med tydliga belegg för sina påståenden. I dessa svar märks också ett nytt tema; flera elever motiverar sina svar med att ordvalet präglas av talspråkighet vilket de menar tyder på att texten inte kan vara tänkt att fungera som skriven text. Visserligen saknas då förståelse för skriftspråkets många möjligheter, inte minst i friare litterära former, men att eleverna uppmärksammar detta tyder ändå på en mer noggrann och därmed en förmodat starkare läsning.

Att frågan återkommer i båda proven kan påverka resultatet. Dock är det så få frågor som återkommer i båda proven att risken att de påverkar resultatet som helhet bedöms som liten. För säkerhets skull fick inte eleverna se hur förtestet (Skolverket 2015) bedömdes innan de skrev eftertestet (Skolverket 2014).

### *Elevsvar till fråga 16, 2014 (eftertest)*

Fem elever besvarar frågan, som innehåller två delfrågor, enligt vad som anses rätt utifrån bedömningsanvisningarna (Skolverket 2014). Då ska eleven i första delfrågan skriva att betydelsen av placering i syskonskaran inte har betydelse och i andra delfrågan att textrutorna framställer betydelsen av placering i syskonskaran som viktig. Ett exempel som presenteras här är hämtat från Eli som skrev följande:

Betydelsen om man är äldst eller yngst ses inte som särskilt viktig eller avgörande för vilken person man blir som vuxen. Betydelsen ses som stor och behandlas nästan som avgörande gällande vad en person kommer att utvecklas till när den växer upp.

Eli och de övriga fyra elever som lyckas med frågan visar att de kan utläsa hur författaren har valt att belysa betydelsen av placering i en syskonskara genom att läsa texter med olika form och struktur. De visar därmed exempel på textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000).

Genom att eleven engagerar sig i innehållet och förstår texten visar eleven också exempel på läsning med texten (Janks 2010). Ytterligare fyra elever svarar som förväntat i fråga b, som utgår från flera textrutor, medan de besvarar första delen av frågan, som utgår från en artikel, med ett referat av hur det yngsta barnet, mellanbarnet eller det äldsta barnet påverkas av placeringen i syskonskaran. Som tidigare påpekat finns det en risk att eleverna förstår frågan som om de ska återge hur olika placeringar i syskonskaran har betydelse för vem man blir, snarare än att förstå textens mer övergripande idé om ifall placering i syskonskaran spelar roll eller inte, och det kan ha påverkat resultatet här. Samtidigt är det naturligtvis svårt att säga om detta har större betydelse än felaktiga svar på andra frågor.

Fråga 16 är vidare en av de frågor där elever självmant visar tecken på deltagande i en kritisk litteracitetspraktik. Två elever för efter interventionen ett källkritiskt resonemang i sina svar i eftertestet (Skolverket 2014). Eleven Billie svarar att framställningen i textrutorna ”utgår mer från stereotyper” än den första artikeln, vilket är tecken på ett mer distanserat och kritiskt sätt att läsa texten. En annan elev, Tintin, visar tecken på en kritisk läsning genom att skriva så här:

Det framkommer mycket antaganden som ”visar” på att ett syskons placering i syskonskara påverkar mer än man först kan tro [...].

Tintins val att kalla artikelförfattarens framställning ”antaganden” och att skriva ”visar” inom citationstecken är ett sätt att distansera sig till de åsikter som skrivs fram i texten istället för att ta innehållet för givet. Två elever för dessutom ett källkritiskt resonemang i samma prov. En av dessa, Robin, konstaterar följande:

Artikeln baseras på forskning av Kalyani som jobbar inom psykologi. Textrutorna innehåller ibland lite forskning, men har inga konkreta bevis på att det som står gäller alla.

Eleven uppmärksammar att alla texter inte tycks vara lika väl underbyggda, vilket är exempel på en mer kritisk läsning. Även om textrutorna faktiskt har hämtat fakta från SCB, så finns källhänvisning endast i två av fem textrutor, medan källan i den första artikeln lyfts fram redan i ingressen. Ett sista exempel hämtas från Andy som kritiserar vinklingen i textrutorna:

De nämner inte att det finns forskare som säger att det inte har en betydelsefull roll vart i syskonskaran du är född.

Andy förhåller sig kritisk till att artikelförfattaren återger en vinklad bild genom att endast välja ut viss fakta och utelämna annan, vilket kan ses som ett exempel på deltagande i kritiska litteracitetspraktiker.

Sammanfattningsvis framgår genom elevsvaren kopplade till textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) att eleven behöver svara mer utförligt och redovisa hur de resonerar för att lyckas med sitt svar. I de exempel som presenteras blir det vidare tydligt att eleverna just svarar mer utförligt och ger belägg för sina påståenden i större utsträckning i eftertestet (Skolverket 2014), något som är representativt för alla elevsvar. Inom ramen för dessa frågor för dessutom flera elever ett källkritiskt resonemang i eftertestet.

## Textdeltagande och läsning med texten

Här redovisas en tabell med elevernas poäng vid bedömningen av alla frågor som anses motsvara textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Den totala möjliga poängen (som även presenteras i tabell 8) multipliceras med antalet

deltagare och redovisas för gruppen som helhet. Därefter delas elevernas gemensamma poäng med den totala möjliga poängen för gruppen och då framgår hur stor procentuell del eleverna lyckades besvara rättvisande.

Tabell 11: *Elevsvar som motsvarar textdeltagande (Luke och Freebody (1999) och läsning med texten (Janks 2010)*

Elever (fiktiva namn)	Textdeltagande – Läsning med texten	
	Förtest: ”I andras ögon” (2015) Max 30 poäng	Eftertest ”Olika världar” (2014) Max 28
Kim	14	10
Jamie	10	20
Alex	12	10
Felix	8	12
Andy	20	22
Charlie	12	14
Alexis	16	22
Bobbie	16	20
Mika	18	20
Amel	20	20
Billie	24	22
Robin	16	22
Tintin	24	28
Nicola	28	24
Francis	20	22
Paris	10	16
Lo	24	24
Eli	24	18
Gruppens sammanlagda poäng	316	346
Total möjlig poäng för gruppen	504	504
Andel rätt svar i procent	62,7%	68,7%

Till skillnad från i tabellerna 9 och 10 finns det i denna tabell en jämvikt i antalet frågor i för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) där eleverna kan få 28 poäng i båda. Andelen rätta svar har ökat och eleverna har alltså utvecklat sina förutsättningar att delta i kritiska litteracitetspraktiker.

Nedan exemplifieras hur jag analyserat tre elevsvar, ett till en fråga från förtestet (Skolverket 2015), ett till en fråga som kopplas till både för- och eftertestet (Skolverket 2014, 2015) och ett till en fråga som kopplas till eftertestet (Skolverket 2014). Svaren ses som representativa för gruppen som helhet och tolkas i en analys i enlighet med Luke & Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010).

#### *Elevsvar till fråga 4, 2015 (förtest)*

På denna fråga, som kräver att eleverna kan inferera genom att bland annat sätta samman och tolka olika delar av texten, svarar eleven rätt om hen förstår att friganism är en politisk handling.

Detta lyckas sex elever medan tolv elever misslyckas med frågan. Elever som kan förstå texten genom att inferera och sätta samman olika delar av texten visar deltagande i litteracitetspraktiken textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Eftersom frågan är en kryssfråga är det endast svaret som kan utläsas och inte elevens resonemang.

*Elevsvar till fråga 7, 2015 (förttest) och fråga 11, 2014 (eftertest)*

Om eleven svarar rätt på denna fråga framgår det av svaret att diktjaget känner sig som både turk och svensk och därmed osäker på sin identitet. Dessutom uttrycker eleven förståelse för att den dubbla identiteten inte accepteras av människor med rasistiska sympatier. Eleven behöver förstå texten snarare än kritiskt granska den för att svara rätt vilket kan ses som deltagande i textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010).

Vid första provtillfället svarar fem elever rätt i frågans båda led, sex elever rätt på den första av de båda frågorna och sju elever fel på båda frågorna. Vid det andra provtillfället är det sex elever som svarar rätt i båda delarna och tolv som svarar rätt på den första av de båda frågorna, vilket innebär att inte någon av eleverna misslyckas med båda frågorna. Ett exempel på en elev som vid första provtillfället svarar fel på båda frågorna är Eli:

Jag tror att diktjaget inte riktigt vet vem det är. Diktjaget kanske har åsikter som förändras från dag till dag, precis som synen det har på sig själv. Det andra citaten tror jag skulle kunna syfta på hur personen eventuellt tycker att den bidrar för lite i vissa samhällsfrågor, återigen för att hen inte vet vad den tycker.

Vid andra provtillfället svarar Eli istället så här:

Jag tänker att diktjaget känner att hen har två stycken olika identiteter eller personligheter. Citatet 'både och och varken eller' tolkar jag som att personen är på ett sätt i umgänge och en situation, och att han sedan går emot detta i en annan. Som att diktjaget anpassar synen på sig själv och sättet hen är beroende på situationen och vilka fördommar och förutsättningar det finns på hen just då. 'En silkeslen vårta i rasismens feta röv' tänker jag kan tolkas till anledningen till varför diktjaget anpassar sin personlighet. Det visar nästan att personen dra så lite uppmärksamhet som möjligt till sig själv, även fast hen vill synas. Men bara på diktjagets egna villkor. Personen vill styra lite över vilken bild omgivningen har på den.

Svaret i eftertestet bygger alltså både på en förståelse för texten och en förståelse för det utanförskap och de frågor om identitet som texten belyser medan svaret i förtestet inte visar att eleven har förstått texten på samma sätt. Dessutom är det tydligt att eleven vid andra skrivtillfället använder belägg för sin tolkning av texten.

*Elevsvar till fråga 3, 2014 (eftertest)*

I frågan, som består av två led, behöver eleverna förstå att fotbollsarenan Råsunda ska läggas ner och att det riskerar att påverka gemenskapen hos fotbollssupportrarna. Författarens åsikt framgår i olika delar av texten och den som svarar rätt visar exempel på textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Elva elever lyckas väl med detta. Exempel på ett sådant svar är Nicoles svar:

Att fotbollsvärlden har förlorat en av många bra arenor med starka minnen och känslor. Detta försvinner när arenan nu rivs ned. Det är en plats du alltid är välkommen till och Erik är orolig över att stämningen och alla känslor ska försvinna. För i den nya arenan ska temperaturen alltid vara 15°C. Erik vill behålla den ljuva stämningen. Så att det blivit en mörkare plats är för att arenan stängs ner och alla glada och positiva minnen försvinner.

Genom att samla information från olika delar av texten som belägg och tolka textens innehåll ger eleven uttryck för god förståelse av texten. Två elever lyckas med en av delfrågorna och fem elever lyckas inte besvara någon av frågorna.

Sammanfattningsvis visar elevsvaren som kopplas till textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) att eleverna, liksom inom textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010), svarar mer utförligt i eftertestet (Skolverket 2014). Precis som i de exempel på elevsvar som presenteras här är denna utveckling tydlig i hela gruppens svar.

## Sammanfattning

Resultatet av ovanstående analyser visar att eleverna som grupp lyckades bättre i eftertestet "Olika världar" (Skolverket 2014) än vad de gjorde i förtestet "I andras ögon" (Skolverket 2015). Sett till hela gruppen svarade de rätt på en större andel frågor som prövar kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Det innebär enligt min tolkning (se "Teoretiskt ramverk" och tabell 1 och 2) att eleverna visade en utveckling av deltagande i kritiska litteracitetspraktiker efter interventionen. Det är något vanskligt att dra säkra slutsatser genom att ställa de båda proven mot varandra i denna kategori eftersom frågorna är få; i förtestet (Skolverket 2015) finns endast två frågor och i eftertestet (Skolverket 2014) endast en. Det finns dock fler indikationer på att det skedde en positiv utveckling under interventionen då det vid analysen av elevernas fritextsvar visade sig att fyra elever lyfte ett källkritiskt resonemang i sina svar till till uppgift 16 i eftertestet (Skolverket 2014). Det står visserligen i provuppgiften att texterna som ska jämföras bygger på olika källor, men själva frågan kräver ingen kritisk granskning av texten.

I samband med textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) är frågorna fler, men det finns fortfarande en obalans eftersom eftertestet (Skolverket 2014) kan ge dubbelt så många poäng som förtestet (Skolverket 2015). Genom att elevernas poäng sattes i relation till andelen möjliga poäng framgick det dock att det skedde en positiv utveckling under interventionen även i denna kategori. Enligt min tolkning närmade sig eleverna därmed ett deltagande i kritiska litteracitetspraktiker.

Textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) är den kategori av frågor som flest poäng kopplas till och här finns dessutom en balans i andelen möjliga poäng. Även här visade resultatet en positiv utveckling och enligt min tolkning förbättrade eleverna på detta sätt sina förutsättningar att delta i kritiska litteracitetspraktiker.

Avslutningsvis kan forskningsfrågan "Vilka eventuella skillnader i deltagandet av kritiska litteracitetspraktiker går att se hos elever före och efter en intervention?" besvaras med att det skedde en positiv utveckling i alla delar som analyserats i enlighet med Luke och Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010). Få elevsvar motsvarade visserligen deltagande i kritiska litteracitetspraktiker, men det finns andra tecken på en positiv utveckling genom att elever självmant förde ett resonemang som visar en kritisk granskning. Jag vidhåller dessutom att det är viktigt att se till de olika delarna av både Luke och Freebody (1999) och Janks (2010) modeller för att bedöma elevernas utveckling, inte minst med tanke på att flera elever som ingår i studien är svaga läsare.

## Resultat av elevernas enkätsvar före och efter interventionen

Elevernas svar i enkäten presenteras nedan utifrån sex identifierade teman. Till några teman finns svar från både enkäten före och enkäten efter interventionen – till andra endast svar från enkäten efter. Resultatet analyseras med teorier om kritisk litteracitet som ett tolkande raster.

### Det är roligt att läsa

Det finns elever som skriver att de är positiva till att läsa i både enkäten före och enkäten efter interventionen. I förenkäten ger Eli uttryck för en sådan hållning:

Jag tycker om att läsa, och har nog egentligen alltid gjort det. Jag har aldrig tyckt att det har varit särskilt svårt eller ansträngande, utan något som är roligt.

Elevens positiva inställning verkar gälla läsning i allmänhet – vilka slags texter det handlar om framgår inte. I efterenkäten är det fyra elever som uttrycker en oreserverat positiv inställning. Ett exempel på detta är Alex svar:

Jag tycker om att läsa, mest på min fritid i någon bok men det kan också vara kul att läsa i skolan.

Här visar eleven att den positiva inställningen gäller både fritids- och skolläsning och det är något som också är representativt för de övriga tre enkätsvaren. Det är alltså fler elever som skriver om läsning som något positivt efter interventionen. Något som förekommer först i enkäten efter interventionen är också att det finns positiva svar kopplade till skolläsning. Det är dock oklart vilka slags texter eleverna syftar på när de skriver om skolläsning.

### Läsning är avkopplande

Ett återkommande tema är att läsning ses som avkoppling. Före interventionen är det två elever som ger uttryck för en liknande inställning. Så här skriver Jamie:

Jag upplever läsning som något avslappnande och bra för min hjärna.

Läsning är alltså enligt eleven inte bara ett sätt att slappna av utan motiveras också av en positiv fysisk aspekt. Efter interventionen svarar sex elever att läsning kan vara ett sätt att varva ner. Här presenteras Bobbies svar, som är representativt för dessa elever:

Jag finner det ganska lugnande, eftersom man inte tänker på någonting annat när man läser än det man läser. Det hjälper även till med att inte stressa och tänka på en massa annat samtidigt, speciellt när det är en bok eller text som fångar läsarens uppmärksamhet.

Även i detta svar motiverar eleven läsningen med att den utöver avslappning också ger positiva hälsoaspekter. Eleven ser det dessutom som viktigt att boken är tillräckligt intressant. Den som tycker att det är avkopplande att läsa är sannolikt mer engagerad i innehållet och det är i sig en förutsättning för att förstå. Att känna engagemang i läsningen är exempel på vad läsning med texten (Janks 2010) och ses som en förutsättning för att kunna läsa kritiskt. Liksom i det första temat finns därmed fler elever som kopplar läsning till en positiv upplevelse efter än före interventionen.



## Genren bestämmer intresset

Att skönlitterära texter är det som eleverna finner mest intressant blir tydligt både före och efter interventionen. De nämner romaner, noveller och poesi. Före interventionen svarar åtta elever att de tycker mest om skönlitteratur i olika former. Exempel på ett sådant svar ger Alex och svaret följer här:

Jag tycker om att läsa, men det beror på vad det är för slags bok det är jag läser. Jag läser helst skönlitteratur/roliga böcker.

Denna elev visar en positiv inställning till läsning, under förutsättning att det är just skönlitteratur. Efter interventionen svarar elva elever att de föredrar skönlitteratur framför andra texter. Flera av dem motiverar sin inställning med att skönlitteratur ofta handlar om människor och relationer. Nicoles svar får illustrera detta:

Men jag gillar också böcker där man kan relatera mycket och kanske får följa hur olika människor tänker och mår.

Det är alltså fler som ställer sig positiva till att läsa skönlitteratur efter än före interventionen, precis som det finns fler som är positivt inställda till läsning överlag. Som exempel på skönlitteratur som tilltalar dem nämner vidare fyra elever före och fyra efter att de tycker särskilt mycket om böcker som innehåller spänning. Här följer ett Francis svar som exempel:

När jag läser är det lättaste för mig att läsa spännande böcker för att jag ska kunna komma in i boken. Antingen skräck, verklighetsbaserad skräck eller romantik tycker jag är det roligaste att läsa. I skräck och romantik händer det oftast saker hela tiden och det behöver jag för att kunna läsa en bok och tycka att den är bra.

Liksom ovanstående elev finns det flera elever som föredrar spänning både före och efter enkäten, förmodligen för att de hellre läser böcker där det händer mycket. Utöver intresset för spänning visar eleven i exemplet ovan också ett intresse för romantiska böcker. Något som fyra elever före och två efter interventionen skriver att de inte tycker om i samband med skönlitteratur är dock fantasy eller sagor, med andra orda berättelser som utspelar sig i miljöer som inte är verkliga. Alex skriver så här:

Fantasy tycker jag inte heller så mycket om för att det är svårt för mig att se till exempel en drake eller ett troll framför mig när jag läser.

Eleven visar genom sitt svar en god självkänedom om svårigheter att kunna visualisera fantasylitteraturens karaktärer. Svaret bekräftar dessutom ytterligare bilden att flera elever tycker bäst om litteratur som utspelar sig i verkliga miljöer. Elevsvaren är tecken på att den litteratur eleverna föredrar är händelserik och knyter an till genrer som de har kännedom om sedan tidigare. Dessutom påverkas deras intresse av vilka världar de redan känner till, vilket kan ses som ett exempel på hur deras förkunskaper påverkar läsoplevelsen. Just förkunskapen i teorier om kritisk litteracitet (Luke & Freebody 1999; Behrman 2006; Beck 2005; Roe 2018) och betonades under interventionen. Det verkar som om motståndet till läsningen ökar när eleverna möter beskrivningar som de inte omedelbart kan relatera till.

## Sakprosa väcker reaktioner

Att läsa texter som innehåller fakta, som läroböcker och artiklar, finner nio elever ointressant både i enkäten både före och efter interventionen. Så här skriver en Robin:

Men om jag är tvingad till att läsa tex. en skolbok eller faktatext som jag inte är intresserad av, tycker jag att det är fruktansvärt tråkigt och jobbigt att läsa och hålla fokus.

I ovanstående citat kopplas oviljan till de krav som eleven upplever att skolan ställer och som verkar försämra förutsättningarna för intresse. I enkäten efter interventionen framkommer dessutom en ny motivering hos fyra av de nio elever som saknar intresse för sakprosa. Här kopplar eleverna nämligen sitt ointresse till läsning av läromedel. Francis skriver följande:

Något jag inte gillar att läsa är läroböcker, där man lär sig saker. Detta blir lätt uttjat och tråkigt att läsa.

I detta exempel, som betonar ett bristande intresse, blir det också tydligt att det i grunden finns en ovilja att lära nytt. Så är fallet även i nedanstående exempel där Bobbie dessutom har ett motstånd mot vissa skolämnen:

Jag tycker inte om att läsa faktaböcker som handlar om till exempel biologi eller fysik. Sånt finner jag inte intressant eftersom det inte är så mycket känsla utan det är bara att man skriver om vad som finns och hur det påverkar världen.

Liksom i några tidigare elevexempel verkar känsla gå före förnuft när det gäller elevens preferenser. Det finns dock en tydlig skillnad hur eleverna skriver om faktatexter före och efter interventionen och det tyder på att deras inställning har förändrats. Efter svarar nämligen sex elever att faktatexter kan vara intressanta. Liknande svar finns inte alls före. Nicole svarar följande:

Men läs kursen har också fått mig att inse att jag gillar att läsa om typ nyheter, eller olika krönikor. Typ nyhetsartiklar som handlar om något intressant som kanske påverkar oss eller ämnen som jag också brinner för. Typ sport artiklar som är lagom långa och som uppbyggda på ett sätt så att man ändå får lite pauser och kanske lite intervjuer. Jag tror ändå att jag gillar det mesta.

Visserligen handlar elevens svar inte om läroböcker eller sakprosatexter i allmänhet, utan texterna ska fortfarande helst handla om saker som eleven redan är intresserad av, men eleven avslutar trots allt med slutsatsen att de flesta slags texter kan vara av intresse.

Trots att ointresset för faktatexter är påtagligt både före och efter interventionen, måste det ses som en utveckling att det samtidigt finns flera elever som är mer positivt inställda till faktatexter efter. Något som framgår här, och i flera andra svar, är dock fortfarande att eleverna tycker att texterna måste handla om något som är intressant. Som tidigare påpekat är det dock svårt att säkert veta vilka texter eleverna syftar på. Det kan vara texter som de mött i svenskundervisningen, men också texter från andra ämnen.

## Läsning när man förstår

Fyra elever skriver att deras inställning till läsning har förändrats under interventionen. I och med att de har lärt sig mer om läsning och har fått en ökad förståelse, har de blivit tryggare i mötet med nya texter. Exempel på det ser vi i Charlies svar:

Det är väldigt svårt men att det har blivit mycket bättre efter att jag fick hjälp. Sen finns det också läsning på olika sätt och det spelar också en stor roll [...]. Men läsning har blivit roligare nu när man vet hur man ska tänka. Men det bästa av allt var att vi fick lära oss om alla olika texttyper och på så sätt kunde man känna sig tryggare.

Eleven förstår att läsning är lättare med mer kunskap. Även här finns alltså tecken på att läsningen under interventionen har påverkat elevernas inställning. Att det finns elever som känner större trygghet i läsningen efter interventionen kopplas dessutom till ökad genrekunskap. De lektioner under interventionen som har fokuserat på textanvändning och textdeltagande (Luke & Freebody 199; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010) kan ha bidragit till att elevernas bättre förstår hur texter kan läsas på olika sätt och hålls samman.

## Vikten av källkritik

En sak som nämns av två elever, men först efter interventionen, är källkritik. Så här skriver Mike:

Det är viktigt att öva sig på att läsa olika sorters texter. Man behöver vara en aktiv läsare och dessutom vara källkritisk och vara medveten om att inte lyssna på exakt allt det som står.

Att källkritik spontant nämns som en del av läsningen kan vara tecken på en ökad medvetenhet om hur författarens val påverkar texten. Eleven visar tydligt att läsaren måste förhålla sig kritisk till olika källor, något som kan kopplas till ett fokus på kritisk textanalys (Luke & Freebody 199; Luke 2000) och läsning mot texten (Janks 2010) under interventionen.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis ger eleverna uttryck för betydelsen av förkunskap. Flera av dem menar att det kan vara både roligt och avkopplande att läsa om texten ifråga är intressant och handlar om situationer som de kan känna igen från det verkliga livet. Vidare skriver en del av eleverna att de ogillar fantasy vilket kan bero på att de saknar kännedom om texter inom denna genre. Förkunskapens betydelse betonas i arbetet med kritisk litteracitet (Luke & Freebody 1999; Behrman 2006; Beck 2005; Roe 2018) och i enkäterna sätter alltså eleverna, mer eller mindre medvetet, ord på vikten av just förkunskap.

Det verkar dessutom som om faktatexter är en utmaning för många elever. Tidigare har konstaterats att det fanns elever som var svaga läsare när de påbörjade sina gymnasiestudier. Svagare läsare ger lättare upp och saknar redskap att ta sig vidare i texter (Westlund 2009). Då är det naturligt att motståndet ökar vid läsning av artiklar eller läroböcker som kräver förkunskaper och kännedom om ämnesspecifika begrepp och därför är betydligt mer krävande. Samtidigt som faktatexter ses som tråkiga är det dock flera elever som skriver positivt om just sådana efter interventionen. Som tidigare visat behöver en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker hjälpa eleverna att möta nya perspektiv i texter som utmanar (Nordenstam & Olin-Scheller 2018; Johansson 2016). Kanske beror elevernas mer positiva inställning till att de fick chans att bearbeta textinnehållet i nya texter och att de på så sätt utvecklade sin förståelse. När Janks (2010) skriver om vikten av läsning både med och mot texten poängterar hon att det är nödvändigt att förstå innehållet för att kunna engagera sig i läsningen. Förståelsen är dessutom nära kopplad till vilken inställning läsaren har, då en svagare läsare tenderar att vara mer negativ och en starkare mer positiv (Westlund 2009).

När elevernas svar analyseras utifrån kunskap om vilka som inledningsvis var svagare och starkare läsare (Westlund 2009) märks det inga stora skillnader i deras inställning till att läsa. Såväl svaga som starka läsare anser att läsning behöver vara lustfylld och att skolans sakprosatexter inte är att föredra. Svaren är i och för sig inte förvånande. Det finns skäl att tro

att liknande svar skulle ges även av mer vana läsare. Samtidigt är det som elev problematiskt att delta i undervisningen om man tycker det är tråkigt att lära sig nya saker och att läsa texter som inte engagerar en personligen. Efter interventionen har både svagare och starkare läsare ett mer positivt förhållningssätt till skolans faktatexter. Detta kan jämföras med Lindholms och Lyngfelts (2015) studie där det visade sig att elever med god förmåga att reflektera var mest positivt inställda till att läsa. En skillnad i inställning som framträder i föreliggande studie är dock att endast svagare läsare skriver om trygghet i läsningen och enbart starkare läsare skriver om vikten av källkritik.

Forskningsfrågan ”Vilka eventuella skillnader i inställning till läsning framträder hos elever före och efter en intervention med fokus på kritisk litteracitet?” kan besvaras med att eleverna är mer positivt inställda till läsning efter än före. Fler skriver att de tycker det är roligt att läsa när det handlar om skönlitteratur efter interventionen. Fler tycker också att läsning kan vara avkopplande, vilket bör ses som ett tecken på en mer positiv inställning och ökad trygghet i läsningen. Även om elever fortfarande anser att sakprosatexter är tråkiga efter interventionen är det dessutom samtidigt först då som sådana texter också anses kunna vara intressanta eller lärorika. När Janks (2010) skriver om vikten av läsning både med och mot texten poängterar hon att det är nödvändigt att förstå texter för att kunna engagera sig i läsningen. Då skapas också förutsättningar för en mer kritisk läsning. Elevernas mer positiva inställning har därför betydelse. Dessutom finns det exempel på kritisk litteracitet (Luke & Freebody 1999) hos de elever som skriver om vikten av källkritik.

## DISKUSSION

Gymnasieelevers läsning är en angelägen fråga när allt större krav ställs på ett kritiskt förhållningssätt i ett svårnavigerat informationsflöde samtidigt som elevernas läsning fortsatt försämras. Läroplanen för gymnasieskolan fastslår att elever ska förberedas för deltagande i ett demokratiskt samhälle, vilket kräver förmåga att kritiskt granska och ta till sig information. I denna uppsats är, som tidigare nämnt, ett grundantagande att gymnasieelever behöver utveckla sin läsning och förmåga att läsa texter kritiskt och att detta kan ske genom ett kritiskt litteracitetsperspektiv. Utgångspunkten är vidare att svenskämnet bär ett särskilt ansvar för denna utveckling och att svensklärare därför bör arbeta aktivt med att stärka elevers förmåga att delta i kritiska litteracitetspraktiker. Jag menar, liksom Nemeth (2021), att kursplanens intentioner om att fostra demokratiska medborgare, som kan ta ställning till källors tillförlitlighet i ett stort informationsflöde, kan realiseras först när elever tränas i att förhålla sig kritiska till hur källor är konstruerade och till de ideologiska perspektiv och maktperspektiv som speglas i källorna.

Tidigare studier har visat att kritisk litteracitet inte betonas i svenskundervisningen i gymnasieskolan (Norlund 2009; Andersson-Backen 2016; Brante & Stang Lund 2017; Nemeth 2021). En möjlig anledning till detta kan vara att många känner sig osäkra på hur de ska undervisa med fokus på kritisk litteracitet när deras elever inte ens kan besvara enkla läsförståelsefrågor där svaren står på raderna. Kanske saknas ibland en beredskap för att undervisa svaga läsare i gymnasieskolan då undervisningen i teoretiska ämnen bygger på att eleverna är starka läsare. Det finns inte heller klart uttryckta riktlinjer i ämnesplanen för svenska. Exempel på kritisk litteracitet framkommer visserligen i delar av syftet, det centrala innehållet och de betygskriterier som knyts till kursen svenska 1, men det skrivs inte tydligt fram att undervisningen kan utgå från olika maktperspektiv eller att författarens framställning behöver granskas. Intressant är att flera kollegor i svensklärargruppen på den skola där studien genomfördes menar att det finns en starkare betoning på analys av olika ideologiska perspektiv och maktperspektiv i deras andra ämnen, som i till exempel historia, samhällskunskap eller engelska.

Utifrån ovanstående resonemang finns ett behov att öka kunskapen om hur svenskundervisningen kan utformas utifrån ett kritiskt litteracitetsperspektiv. Här menar jag min studie bidrar med ny kunskap.

### Slutsats och studiens forskningsbidrag

Inledningsvis avser jag här diskutera forskningsfrågan ”I vilken grad testar läsförståelsedelen i de nationella proven i gymnasieskolans svenska 1 kritisk litteracitet?”. Några tidigare studier (Brante & Stang-Lund 2017; Nemeth 2021) drar slutsatsen att proven inte innehåller mer än ett fåtal frågor kopplade till kritisk litteracitet. Samtidigt finns andra som anser att de nationella proven till och med konkretiserar hur kritisk litteracitet kan förstås inom ramen för svenskämnet (Halleson & Bendegaard 2022). Att frågan behandlas på olika vis beror till stor del på hur kritisk litteracitet tolkas. I min studie anses kopplingen till kritisk litteracitet i proven, liksom i tidigare studier, vara svag när det gäller Lukes och Freebodys (1999) kritisk textanvändning och Janks (2010) läsning mot texten. Endast tre frågor prövar alltså det som jag i denna studie anser motsvara deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Dock finns fler frågor som visar vad jag anser motsvara ett närmande till deltagande i kritiska litteracitetspraktiker genom textanvändning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). Flest frågor visar vad jag anser motsvara ökade förutsättningar att delta i kritiska

litteracitetspraktiker genom textdeltagande (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och läsning med texten (Janks 2010). De frågor som kopplas till avkodning (Luke & Freebody 1999; Luke 2000) och samtidigt läsning med texten (Janks 2010) anser jag dock inte som lämpliga att använda för att bedöma en kritisk läsning. Analysen av frågorna visar sammantaget att merparten av frågorna i läsförståelsedelen till de nationella proven i svenska 1 testar hur elever kan delta i kritiska litteracitetspraktiker, hur elever närmar sig deltagande i kritiska litteracitetspraktiker eller hur de förbättrar sina förutsättningar att delta i kritiska litteracitetspraktiker. Som jag tidigare påtalat (se ”Teoretiskt ramverk”) ser jag alla dessa delar som nödvändiga i samband med undervisning och bedömning och de nationella proven kan därför sägas testa kritisk litteracitet i hög grad.

Jag menar att min studie här kan ses som ett forskningsbidrag som komplement till tidigare studier. Ett bidrag är hur begrepp om kritisk litteracitet kan förfinas för att användas i textanalys. Ett annat bidrag är delvis nya perspektiv på hur kritisk litteracitet kan tolkas i läsförståelsedelen av de nationella proven i svenska 1. Därmed ges också didaktiska implikationer till hur kritisk litteracitet kan bedömas inom svenskämnet.

Vidare avser jag diskutera forskningsfrågan ”Vilka eventuella skillnader i deltagandet av kritiska litteracitetspraktiker går att se hos elever före och efter en intervention?”. Angående utveckling av kritisk litteracitet i gymnasieskolans svenskundervisning har tidigare studier framför allt undersökt om kritisk litteracitet betonas i undervisningen (Norlund 2009; Brante & Stang Lund 2017; Bakken & Andersson-Backen 2016; Nemeth 2021) medan min studie undersöker hur en svenskundervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker kan utformas inom ramen för kursen svenska 1 samt om eleverna utvecklas genom en sådan undervisning. Det framgår att det som säkrast kunde mätas var elevernas förmåga att delta i textpraktikerna textanvändning och textdeltagande (Luke och Freebody 1999) och läsning med texten (Janks 2010) eftersom flest frågor i de nationella proven motsvarade dessa litteracitetspraktiker. Få frågor kunde direkt knytas till kritisk textanalys (Luke och Freebody 1999) och läsning mot texten (Janks 2010) och därmed fanns inte ett lika stort underlag för att bedöma elevernas utveckling här. Utöver de framsteg som blev tydliga vid en analys av elevernas poäng i för- och eftertestet gav dock fyra elever spontant uttryck för en källkritisk granskning av en av texterna som ingick i eftertestet. Några elever skrev också om vikten av en kritisk läsning i enkäten som gjordes efter interventionen. Att så är fallet ger en indikation på att det skedde en utveckling även med avseende på kritisk textanalys och läsning mot texten.

Resultatet i min studie visar att det går att se ett ökat deltagande i kritiska litteracitetspraktiker när elevsvaren från förtestet ”I andras ögon” (Skolverket 2015) jämförs med elevsvaren från eftertestet ”Olika världar” (Skolverket 2014). Elevgruppen utvecklades positivt gällande deltagande i kritiska litteracitetspraktiker, ett närmande mot deltagande i kritiska litteracitetspraktiker och förutsättningar att delta i kritiska litteracitetspraktiker. Resultatet visar dessutom att en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker kan bidra till en utveckling hos både elever som från början var svaga och elever som från början var starka läsare, något som delvis skiljer sig från tidigare interventionsstudier (Tengberg & Ohlin-Scheller 2016; Lindholm & Lyngfelt 2015).

Min studie bidrar som jag ser det därmed till att fylla tidigare tomrum i forskningen angående hur en gynnsam undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker kan utformas i kursen svenska 1.

Slutligen avser jag diskutera forskningsfrågan ”Vilka eventuella skillnader i inställning till läsning framträder hos elever före och efter en intervention med fokus på kritisk litteracitet?”. Som tidigare framgått visar analysen av Pirls en negativ inställning och ett bristande självförtroende hos svenska elever i samband med läsning. En svårighet är vidare att motivera läsovana elever att ta sig an längre texter (Skolverket 2023; Nordlund & Svedjedal 2020). Analysen av de enkäter som eleverna gjorde före interventionen bekräftade delvis denna bild. Dessutom synliggjordes att flera elever var ointresserade av att läsa texter där de saknade förkunskap eller sakprosatexter där de behövde lära sig nya saker. Utifrån föreliggande studies resultat tycks det dock som om en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker kan bidra till ett ökat intresse och en mer positiv inställning hos eleverna. Fler var positiva till läsning efter interventionen: fler såg att läsning kunde vara avkopplande, fler kunde tänka sig att läsa även faktatexter och fler kände sig tryggare i läsningen när de visste mer om hur de skulle ta sig an en text eller hade fått en ökad kännedom om olika genrer. I Lindholms och Lyngfelts (2015) studie visade sig starkare elever vara mest positiva till undervisningen under den intervention som genomfördes med fokus på dialogisk strategiundervisning. Till skillnad från detta finns det i min studie inte några stora skillnader i inställning före och efter interventionen som berodde på om eleverna från början var svagare eller starkare läsare. Visserligen skrev svagare läsare om en större trygghet efter interventionen och starkare läsare om källkritik, men i övrigt syntes en ökat positiv inställning hos såväl svaga som starka läsare.

Resultatet, att elevers inställning till läsning påverkas positivt av en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker, är ytterligare ett forskningsbidrag och ger vägledning i didaktiska frågor.

## Metodologiska reflektioner

Analysmetoderna i enlighet med Luke och Freebody (1999) och i enlighet med Janks (2010) övervägdes noggrant eftersom det är viktigt att verkligen mäta det som intervereras (Jansson 2012). Som tidigare påtalat menar jag att dessa teorier tillsammans ger en god bild av kritisk litteracitet där de både förstärker och kompletterar varandra. Tidigare studier har också använt teorierna som utgångspunkt för analys (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012; Halleson & Bendegard 2022). Genom att teorierna används som en grund för hur kritisk litteracitet kan förstås, som grund interventionen, som grund för analys av både provfrågorna och elevsvaren, som grund för utformningen av interventionen och som tolkande raster till enkätsvaren finns dessutom en överensstämmelse mellan uppsatsens olika delar. (Liberg 2005).

Ett metodval av betydelse var hur jag skulle bedöma om deltagandet i kritiska litteracitetspraktiker utvecklades under interventionen. Det huvudsakliga argumentet för att använda nationella prov var att det inte finns några andra läsförståelseprov som är så väl utprovade och valet stärktes av att tidigare interventionsstudier använt just nationella prov som för- och eftertest (Lindholm & Lyngfelt 2015; Ohlin-Scheller & Tengberg 2016).

Det finns dock vissa dilemman kopplade till de nationella prov som användes inom ramen för denna studie. Ett dilemma gäller urvalet. Möjligen finns det nationella prov som innehåller både texter och frågor med ett tydligare fokus på kritisk litteracitet. I andra läsförståelsedelar till nationella prov, bland annat det som genomfördes vårterminen 2024 (och alltså samma läsår som min studie), finns exempel på mer komplexa texter innehållandes ett flertal röster som uttrycker olika ståndpunkter. Ännu ett dilemma som gäller urvalet är att det finns en obalans mellan de båda prov som användes som för- och eftertest (Skolverket 2015; Skolverket 2014)

då de innehåller olika många frågor som kan kopplas till en analys i enlighet med Luke och Freebody (1999) och en analys i enlighet med Janks (2010). Ett exempel på detta är att det finns två frågor som tydligt kan kopplas till kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999) och läsning mot texten (Janks 2010) i provet från 2015 medan det endast finns en i provet från 2014. Obalansen vägs dock i viss mån upp av att elevernas utveckling inom de olika litteracitetspraktikerna bedöms utifrån flera provfrågor och en helhetsbild. Mitt urval begränsades dessutom till de prov som inte längre var under sekretess.

Vidare påverkades möjligen resultatet av elevernas svar av att de endast svarade skriftligt, trots att en stor del av undervisningen byggde på muntlig interaktion i klassrummet. I Lindholms och Lyngfelts (2015) studie framgår att elever som fick möjligheten att muntligt komplettera sina skriftliga svar vid nationella prov presterade bättre. Det är troligt att muntliga uppföljningar även i min studie skulle påverka i vilken grad eleverna gav uttryck för att delta i kritiska litteracitetspraktiker. Med tanke på att resultatet bygger på ett för- och ett eftertest behövde eleverna dock ges samma förutsättningar vid de båda skrivtillfällena, något som lättare säkerställdes genom att uppgifterna besvarades i skrift. Genom muntliga uppföljningar eller intervjuer skulle risken dessutom öka för att eleverna påverkades av vad de uppfattade vara mina förväntningar (Jansson 2012). Följdfrågor skulle dessutom kunnat leda eleverna fram till svar som de inte självmant skulle ha gett.

Sammanfattningsvis är min bedömning att nationella prov var det bästa alternativ som fanns tillgängligt och det säkraste underlaget för att mäta utveckling av elevers deltagande i kritiska litteracitetspraktiker. Proven kunde därmed mäta vad interventionen avsåg att utveckla.

Det som intervenerades var en undervisning med fokus på kritiska litteracitetspraktiker. Genom min studie exemplifieras hur en sådan undervisning kan utformas i kursen svenska 1. Självfallet finns det många olika sätt att närma sig frågan och här görs inte anspråk på färdiga svar. Lektionerna formades utifrån ett teoretiskt ramverk baserat på framför allt Luke och Freebody (1999) och Janks (2010), samt tidigare studier om kritisk litteracitet (Skoog, Wahlström & Skillmark 2015; Beck 2005; Behrman 2006; Lyngfelt & Olin-Scheller 2015; Furgusson & Kränge 2020). En fråga av vikt när elevresultaten diskuteras är hur mycket av interventionen som ägnades åt kritisk textanalys (Luke & Freebody 1999) och läsning mot texten (Janks 2010) och vilka möjligheter eleverna alltså erbjöds att utveckla denna litteracitetspraktik. Luke (2000) påtalar (se ”Teoretisk bakgrund”) att kritisk litteracitet ibland har tolkats som en undervisning med fokus på framför allt lässtrategier, vilket riskerar att leda till ett bristande fokus på maktstrukturer. Till skillnad från de förhållningssätt som Luke kritiserar anser jag att det inom ramen för min intervention fanns aktiviteter som utmanade eleverna att granska författarens ställningstaganden, författarens val av framställning samt hur olika texter kan påverka läsaren. Vidare fanns det ett fokus på frågor om ideologi och makt i samband med läsning av både skönlitteratur och sakprosa. Betoningen på just maktperspektiv som ”kön, klass och etnicitet” (Damber & Lundgren 2015, s 8) gavs dock inte lika stort utrymme som en analys av hur författarna påverkar läsaren genom vad de väljer, och väljer bort, i sina texter. Detta kan jämföras med studier från grundskolan som visar att maktperspektiv inte betonas lika tydligt som övriga delar av styrdokumentet (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012). Kanske är det bristen på tydlighet i ämnesplanerna som påverkar undervisningen här, men det kan också handla om lärare bedömer att dessa perspektiv är svårfångade för elever som är svaga läsare.

I delar av undervisningen fanns det tillfällen där jag riktade elevernas uppmärksamhet mer mot vad Janks (2010) definierar som läsning med texten och de första litteracitetspraktikerna i Lukes och Freebodies (1999) modell. Om undervisningen hade utgått ännu mer från granskning av



olika maktperspektiv hade möjligen fler elever visat prov på kritisk textanalys, i den mån det var möjligt med tanke på frågorna i de aktuella proven. Dock är frågan hur det hade påverkat gruppen som helhet. I och med att flera elever var svaga läsare vid interventionens början, och i och med att interventionen genomfördes inom ramen för den extra tid som skolan öronmärkt till extra lästräning, föreföll det naturligt att också poängtera en mer grundläggande läsförståelse. Detta är dessutom i linje med vad Janks (2010) och Luke och Freebody (1999) förordar i utvecklingen av kritisk litteracitet. Min bedömning är att undervisningen på så sätt svarade mot elevernas olika förkunskaper och att den därmed bidrog till att eleverna i studien gynnades snarare än missgynnades av interventionen. Samtidigt påverkade detta val sannolikt elevernas resultat. Om interventionen hade genomförts senare under kursen hade både innehållet och utfallet kunnat vara ett annat.

Studien är replikerbar med avseende på innehållet i interventionen, men samtidigt påverkades resultatet sannolikt av den specifika undervisningssituationen. Innehållet formades av den uppföljning som gjordes i samband med lektionerna och av elevernas förkunskap och reaktion på texterna. I en annan elevgrupp, med en annan lärare, på ett annat program och på en annan skola hade utformningen troligen sett annorlunda ut. Viktigt att tillägga i sammanhanget är att det är svårt att säkerställa sambandet mellan undervisningen inom ramen för interventionen och elevernas resultat före och efter interventionen. Eleverna läser flera olika kurser samtidigt och möter texter i flera ämnen, vilket förstås kan ha påverkat resultatet (Forster & Ogden 2012). Det är dock rimligt att anta att den förstärkta svenskundervisningen bidrog med fler textstudier än övriga ämnen och att det därför finns grund för att anta att svenskundervisningen hade betydelse för resultatet.

Enkäterna som genomfördes före och efter interventionen bestod av två frågor som var desamma både före och efter vilket gjorde det lättare att jämföra resultaten. Vid analys av elevernas svar, och alltså analys i en praktik där jag själv var verksam, kan det samtidigt finnas en risk att förförståelsen påverkar resultatet (Bengtsson 2016). De kan dock också finnas fördelar med att ha kunskap om den praktik som beforskas. I analysen av enkäten vinnlade jag mig därför om att försöka tolka innehållet utifrån forskningsfrågan och inte låta mitt intresse styra tolkningen. Det finns vidare en risk att eleverna skriver vad de förväntar sig att jag som deras lärare ska vilja läsa (Bengtsson 2016), inte minst efter interventionen. Jag förklarade därför vid båda dessa tillfällen att elevernas inställning inte på något sätt skulle spela någon roll vid bedömningen av deras kunskaper, utan att syftet var att få en bättre förståelse för hur deras läsning fungerade och hur undervisningen kunde utformas utifrån deras inställning.

## Förslag till vidare forskning

För framtida forskning finner jag flera frågor relevanta. Min studie ger förslag till hur kritisk litteracitet kan användas som grund för gymnasieskolans svenskundervisning, men underlaget består endast av en klass under en begränsad tid. Ett utvecklingsarbete som involverar flera lärare och flera klasser i en iterativ process skulle kunna vara ett sätt att vidareutveckla forskningen.

En annan fråga som skulle vara intressant att undersöka är hur kritisk litteracitet framträder i gymnasieskolans svenskundervisning som helhet. Nemeth (2021) menar att lärare sällan diskuterar kritiska perspektiv i undervisningen. Frågan är dock hur svensklärare undervisar i delar av kurserna som tydligt kopplas till kritiska litteracitetspraktiker. I kursen svenska 2 ingår till exempel studier av språklagstiftning och minoritetsspråk och i svenska 3 används ofta modeller för analys av skönlitteratur med utgångspunkt i till exempel feministisk, marxistisk

eller ekokritisk teori. En undersökning med utgångspunkt i nämnda delar kan möjligen ge ett annat resultat än vad tidigare studier givit.

Det finns vidare ett behov att fortsätta undersöka hur bedömning av kritisk litteracitet sker. Med utgångspunkt från antagandet att nationella prov kan användas för att bedöma utveckling av kritisk litteracitet blir det relevantt att vidga undersökningen till att gälla fler prov. På så sätt skulle det gå att göra en säkrare bedömning.

Dessutom finns det andra viktiga frågor om bedömning av läsning i samband med nationella prov som är av betydelse om eleverna ska utveckla sin kritiska läsning. Från och med läsåret (2023/2024) togs betyget på läsförståelsedelen till provet i grundskolans år 9 och gymnasieskolans svenska 1 bort, och läsförståelsen bedöms istället i provet som helhet. Elever kan alltså misslyckas helt med läsningen och ändå bedömas vara godkända på det nationella provet i svenska. Betygsättande lärare kan med andra ord inte längre hänvisa till vilket betyg eleverna fick på läsförståelseprovet vid betygsättningen. Frågan är vilka följder detta kommer att få. Redan idag förekommer det att elever som fått betyget F på läsförståelsen blir godkända i kursen som helhet, vilket framgår hos Larsson och Olin-Scheller (2020). Detta är också något som flera elever i föreliggande studie berättade om vid interventionens början. Kommer fler lärare med den nya utformningen av de nationella proven att bortse från en svag läsning och ändå godkänna elever som kanske egentligen behöver arbeta mer med läsningen för att kunna delta i utbildningen och i samhället i övrigt? Utvecklingen i denna fråga är behöver följas närmare.

Slutligen anser jag att det är viktigt att de frågor som har lyfts inom ramen för denna studie fortsätter diskuteras aktivt. Alla elever behöver göras medvetna om vikten av kritisk litteracitet och svensklärare behöver fortsätta att undersöka vägar för att medvetandegöra sina elever.

## REFERENSER

- Axelsson, M. (2002). Över spåret. *Färdlektyr*. Svenska lokaltrafikföreningen, s. 26-35.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Barton, D. (2007). *An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Beck, A. S. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), s 392–400. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), s 490–498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>
- Bendegard, S. & Halleson, Y. (2022). Critical literacy i ämnet svenska: vad säger de nationella läsproven? *Acta Didactica Norden*, 16(2). doi: <https://doi.org/10.5617/adno.8987>
- Boye, K. (2015). Snäckorna. *Bebådelse*. Novellix.
- Brante, E. W. & Stang Lund, E. (2017). Undervisning i en sammansatt textvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), s. 1–18. doi: <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.671>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlgren, I. (2011) Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en ”klinisk” mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*. Stiftelsen SAF i samarbete med Läraförbundet.
- Damber, U. & Lundgren, B. (2015). Critical literacy i svensk klassrumskontext – från färdighetsträning till kritisk litteracitet. I Damber, U. & Lundgren, B. (red.) *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Nordsvenska 22, Umeå universitet, s. 7-15. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf> [2023-10-07]
- Danielsson, T. (1996). Den första kärleken. I Skoglund, S. *Texter & tankar*. Gleerups.
- Diamant, A. (2015) Barnläkare oroas av barns skärmtid. *Sveriges radio*, 31 mars. <https://sverigesradio.se/artikel/6130217> [2024-06-11]
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), s. 107–122. doi: <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>

- Dutt, S. (2005) Dataspel utvecklar hjärnan. *Dagens nyheter*, 5 november. <https://www.dn.se/ekonomi/dataspel-utvecklar-hjarnan/> [2023-10-10]
- Dysthe, O. (1995) *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Ekström, A. & Härd, S. (2012) Skillnaden växer mellan skolorna. *Svenska dagbladet* 4 maj. <https://www.svd.se/a/18a948fb-bd0e-3888-b6be-cf44602d52de/skillnaderna-vaxer-mellanolika-skolor> [23-11-28]
- Eriksson Gustavsson, A-L. & Samuelsson, J. (2007). Didaktiska samtal i specialpedagogiska kontexter: en studie av undervisning i grundläggande svenska och matematik. Linköpings universitet: IBL. LiU-PEK 246.
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 12(1), s. 27-40.
- Ekvall, U. (2015). Nationella prov och litteracitet. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Nordsvenska 22, Umeå universitet, s. 153-173. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf> [2023-09-09]
- Etikprövningsmyndigheten. (2023). *Vägledning: om etikprovning av forskning på människor*. <https://etikprovning.se/wp-content/uploads/2023/12/Vagledning-om-etikprovning-EPM.pdf> [2024-09-22]
- Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), s. 194-205.
- Forster, M. & Ogden, T. (2012) Behandlingstrohet. I Sundell, K (red.), *Att göra effektutvärderingar*. Gothia förlag, s. 271-312.
- Heker, L. (2012) De andras kalas. *Karavan* 2012:4, s. 76-80.
- Henreksson, M. & Sanandaji, T. (2014). "Bristande social kompetens skäl till ungas arbetslöshet". *Dagens nyheter*, 6 juli. <https://www.dn.se/debatt/bristande-social-kompetens-skal-till-ungas-arbetsloshet/> [23-11-28]
- Integritetsskyddsmyndigheten (2021). Grundläggande principer. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/det-har-galler-enligt-gdpr/grundlaggande-principer/> [2024-19-22].
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), s. 349–356. doi: [10.1002/jaal.260](https://doi.org/10.1002/jaal.260)
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text.

*Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), s. 561–564.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.941>

Jansson, H. (2012). Mätinstrument. I Sundell, K (red.), *Att göra effektutvärderingar*. Gothia förlag, s. 141-172.

Johansson, M. (2017). En litteraturundervisning som utmanar. *Svenska ett kritiskt ämne: Svenskläraryöreningens årsskrift 2017*. s. 66-76.

Kibar, Ö. (2002). Både och varken eller. [www.estradpoesi.com/estradpoesi/ozgur](http://www.estradpoesi.com/estradpoesi/ozgur). [2023-10-10]

Kulturrådet (2023). *Nuläge om barns och ungas läsning*.  
<https://www.kulturradet.se/publikationer/nulage-om-barns-och-ungas-lasning/> [2023-10-10]

Lallerstedt, S. (2021). Forskare hoppas på blöjor av gluten och potatis. Dagens Nyheter, 4 augusti. <https://www.dn.se/sverige/forskare-hoppas-pa-blojor-av-gluten-och-potatis> [2024-09-08]

Larsson, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. *Curriculum Journal*, 31(4), s. 687–703. <https://doi.org/10.1002/curj.31>

Liberg, C. (2005). "Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning". I Carlgren, I., Josefson, I., Liberg, C., Anward, J., Evaldsson, A-C., Marton, F., Nordenstam, T., Orre, I., Weiner, G. (red.) *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet, s. 82-104.

Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I Lundgren, B & Damber, U. (red.) *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Nordsvenska 22, Umeå universitet, s. 109-113. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf> [2023-10-10]

Liberg, C. & Säljö, R. (2017). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I Lundgren, U., Säljö, R. och Liberg, C. (red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. 4 uppl., Natur & Kultur, s. 373-394.

Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – An updated school subject?. *Education Inquiry*, 3:4, s. 477-493. DOI: 10.3402/edui.v3i4.22049

Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Nordsvenska 22, Umeå universitet, s. 109–131. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf> [2023-10-12]

Lindman, E. (2011). Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd. *Sydsvenskan* 27 februari. <https://www.sydsvenskan.se/2011-02-27/sopdykarna-kan-leva-gott-pa-vart-overflod> [2024-09-08]

- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. [www.readingonline.org/research/lukefreebody.html](http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html). [2023-09-08]
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), s. 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lyngfelt, A. & Olin-Scheller, C. (2016). "Vem bryr sig?" – Om undervisning i critical literacy och argumenterande multimodal samhällsinformation. I Olin-Scheller, C & Tengberg, M. (red.). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.
- Nell K. Duke & P. David Pearson. (2002). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. [www.nationalgeographic.com/ngextremeexplorer/pdf/effectivepractices.pdf](http://www.nationalgeographic.com/ngextremeexplorer/pdf/effectivepractices.pdf) [2023-09-08]
- Nemeth, U. (2021). Det kritiska uppdraget: diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning. Doktorsavhandling, Södertörns högskola. <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1597366/FULLTEXT01.pdf> [2024-09-08]
- Nesser, H. (2000). Om någonting händer. *Färdlektyr*, Svenska lokaltrafikföreningen, s. 95-100.
- Nihlfors, E. (2020). *Ulf spaning nr 6 – etiska frågor. En sammanställning av olika frågor och dilemman som uppmärksammas i försöksverksamheten*. [https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a470fd/1712306795286/ulf-spaning-6\\_etik.pdf%20%5b2024](https://www.ulfavtal.se/download/18.4ae81edf18e5f70c02a470fd/1712306795286/ulf-spaning-6_etik.pdf%20%5b2024) [2024-09-22] [2024-09-08]
- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, O. (2018). Lättläst – en demokratifråga. *Utbildning och demokrati* 27(3), s. 35-52.
- Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Svenska förläggareföreningen Ek. för. <https://forlaggare.se/rapporter/lasandets-arsringar/> [2023-09-08]
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Orwell, G. (2010). *1984*. Översättning: Thomas Warburton. Bokförlaget Atlantis.
- Parmenius Swärd, S. (2017). Stanna upp ett tag!: kritisk och analytisk läsning. *Svenska ett kritiskt ämne: Svenskläraryörelsen:s årsskrift 2017*. s. 149-160.

Roe, A., Ryen J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.

Rodin, V. (2018). Så gjorde emojin språklig revolution. *Språktidningen*, 9 september. [2024-09-08]

Rojas-Drummond, S, & Zapata, M. P. (2004). Exploratory Talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, 18(6), s 539–557. Doi: <https://doi.org/10.1080/09500780408666900>

Rönnerman, K., Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westberg, L., & Berlin, J. (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Studentlitteratur.

Sahlin, P. (2009). Nu när du är stilla. I Sahlin, P. *Fixa texten 2*. Natur och kultur, s. 128-129.

SFS 2010:800. *Skollag*.

SFS 2018:218. Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning.

Skoog, M., Wahlström, N & Skillmark, A. (2015). Ett sociopolitiskt perspektiv på critical literacy i en tid av globalisering. I B. Lundgren & U. Damber (red.) *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Nordsvenska 22, Umeå universitet, s. 175–186. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf> [2023-09-10]

Skolverket (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf> Skolverket [2024-09-08]

Skolverket (2014). *Kursprov, vårterminen 2014. Svenska och Svenska som andraspråk 1. Lärarinformation*. Skolverket.

Skolverket (2015). *Kursprov, vårterminen 2015. Svenska och Svenska som andraspråk 1. Lärarinformation*. Skolverket.

Skolverket. (2017). Skolverkets systemramverk för nationella prov. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65cff0/1553967748563/pdf3890.pdf>. [2023-10-18]

Skolverket. (2022). Läroplan för gymnasieskolan. Rev.uppl. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> [2024-09-18]

Skolverket (2023). *Pirls 2021 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11490> [2024-09-18]

Street, B. (1997). The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. *English in Education*, 31(3), s. 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>

Svenska spel. (1998). *Du har ju hela helgen på dig*. <https://www.youtube.com/watch?v=w10wRig4ORc> [2024-09-24]

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3 upplagan. Studentlitteratur.

Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), s. 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>

Tänk på barnen i Borås – stäng inte Alidebergsbadet (2023). *Borås tidning* 23 oktober <https://www.bt.se/insandare/tank-pa-barnen-i-boras-stang-inte-alidebergsbadet/> [2024-09-18]

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk Literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [2024-09-18]

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed* (rev. uppl) <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsed.html> [2024-09-18]

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2020). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School: trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research* doi:10.1080/00313831.2020.1833247

Viscovi, D. (2014). Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället. *Dagens nyheter* 23 augusti. <https://www.dn.se/debatt/samre-lasforstaelse-naturlig-foljd-av-nyadigitalsamhallet/> [2024-09-18]

Volvo Car Sverige. (2014) Volvo XC70 feat. Zlatan - Made by Sweden <https://www.youtube.com/watch?v=cbvdzQ7uVPc> [2024-09-24]

Vygotsky L. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.



Waldenborg, K. (2013). Drömmare eller dominant – vem i skaran är du? *VästerbottensKuriren* 5 januari. [2024-09-18]

Waldenborg, K. (2013) Rättvisa föräldrar ger vänskap bland syskonen. *Västerbottens-Kuriren* 5 januari. [2024-09-18]

Wedin, Å. (2006). Litteracitetspraxis: ett begrepp som öppnar för skolutveckling. *Ord och bild ger mening: Svenskläraryrskrift 2006*. S. 152–160.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. 2 uppl., Natur & Kultur.

Wästberg, O. (2021). Sänk rösträtten till 16 för att engagera de unga. *Dagens nyheter* 18 september. <https://www.dn.se/debatt/sank-rostrattsaldern-till-16-for-att-engagera-de-unga/> [2024-09-18]

## **BILAGOR**

### **Bilaga 1: Samtyckesblankett**

# Bilaga 1: Samtycke till att delta i forskningsstudie om critical literacy

Syfte: Syftet är att svensklärare ska kunna utveckla undervisningen så att alla elever ska få redskap att både utveckla sin läsförståelse och sin förmåga att kritiskt granska innehållet i olika slags texter med avseende på olika maktstrukturer.

Genom att underteckna nedan bekräftar jag följande:

- Jag har fått muntlig information om studien.
- Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått svar på de frågor jag ställt.
- Jag förstår att om jag har ytterligare frågor kan jag när som helst kontakta ansvarig för studien.
- Jag samtycker till att delta i en intervention om att utveckla critical literacy inom ramen för kursen svenska 1.
- Jag samtycker till att mina prov och mina enkäter används anonymt i studien.
- Jag förstår att deltagandet är helt frivilligt och att samtycket att delta kan tas tillbaka när som helst.

## Underskrift

Deltagarnas namnteckning
Namnförtydligande
E-post



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)