

*Saga Bendegard*  
Uppsala universitet  
*Yvonne Halleson*  
Uppsala universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8987>

## Critical literacy i ämnet svenska: Vad säger de nationella läsproven?

### Sammanfattning

Betydelsen av källkritik och att kritiskt kunna granska texter betonas i styrdokument för ämnet svenska. Dock framgår det inte konkret vad detta innefattar eller hur progressionen ser ut mellan olika stadier. Denna studie syftar till att undersöka hur *Critical literacy*, CL, prövas i de nationella läsproven i svenska för olika åldrar för att på så vis synliggöra vad CL i svenskämnet kan innebära. Materialet består av nationella läsprov i svenska för årskurs 6 och 9 samt gymnasiets kurs 1 vilka analyseras genom närläsning och tematisk analys med utgångspunkt i ett brett spektrum av teorier om CL, med kritiska textanalytiska inriktningar som rör sig från text till text i kontext.

Resultaten visar bland annat att den CL som framträder i läsproven huvudsakligen gäller textförståelse medan uppgifter riktade mot att synliggöra ideologier eller maktrelationer däremot är sällsynta. Progression märks genom att fler uppgifter efterfrågar CL i högre årskurser och genom ökade förväntningar på att dels kunna ställa textperspektiv mot varandra och förstå det uttalade, dels förstå stilistiska drags funktion i texter, effekten av berättartekniska grepp och tolkning av symbolik. Vidare innehåller gymnasieproven ett fåtal uppgifter som efterfrågar en läsning *mot* texten, dvs. med fokus på exempelvis författarpositioner, vinkling och underliggande ideologier.

I artikeln diskuteras konsekvenserna av den CL som framträder samt implikationer för svenskämnet. En slutsats är att proven när det gäller CL bidrar både till att konkretisera svenskämnets kurs- och ämnesplaner och till att synliggöra förväntad progression mellan åldrarna. Dock har inte källkritik någon framskjuten position i proven.

Nyckelord: critical literacy, nationella prov, läsförståelse, svenskämnet

## Critical literacy in the subject of Swedish: What can we learn from the national reading tests?

### Abstract

According to the syllabi of the subject of Swedish, students are expected to develop knowledge on how to critically use sources and evaluate information. However, it is less clear what this involves more specifically, or what progression throughout schooling looks like. This study aims to explore how Critical literacy, CL, is tested in the national tests in Swedish for various age groups, thereby shedding light on what CL in Swedish might entail. Based on a wide range of theories on CL ranging from a focus on text to a

focus on text in context, data consisting of national tests for years 6, 9 and 10 were analysed through qualitative thematic analysis.

Findings reveal that the most common type of CL concerns higher order text comprehension. In contrast, tasks aimed at making visible underlying ideologies or power relations are scarce. Progression is shown by an increasing number of CL-oriented tasks and by increasing expectations on being able to contrast different perspectives and understanding implied content as well as understanding the function of stylistic features, the effect of narrative techniques and interpretation of symbolism. In addition, a few year-10 tasks support reading *against* the text, e.g. by examining author intent, positions and underlying ideologies.

Finally, consequences of the findings and implications are discussed. The findings suggest that the tests contribute to concretising what is stated in the syllabi, and to making visible expected CL progression through the school years. However, source criticism does not have a prime position in the tests.

Keywords: critical literacy, national tests, reading comprehension, the subject of Swedish

## Inledning

Enligt de svenska läroplanerna ska elever under skoltiden utveckla sin förmåga att kritiskt granska information, fakta och förhållanden (Skolverket, 2011, 2019). I kurs- och ämnesplanerna för svenskämnet relateras detta explicit framför allt till källkritik och kritisk granskning av texter. I grundskolan ska eleverna i årskurs 4–6 lära sig hur man ”jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt”, i årskurs 7–9 hur man ”sovrar [ungefär *väljer ut information*] i en stor informationsmängd och prövar källors tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt”, och på gymnasiet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter” (Skolverket, 2019, s. 261, 262; Skolverket, 2011, s. 161). I den sistnämnda formuleringen anas att det kritiska perspektivet kan rymma mer än enbart källkritiken, men vad detta i så fall skulle vara framgår inte. Inte heller skillnaden mellan olika stadier framträder särskilt tydligt i styrdokumentet.

Föreliggande studie utgår från tanken att de nationella proven, som ofta fungerar som konkretiseringar av kursinnehåll (jfr Skolverket, 2015), kan indikera dels vad kritisk förmåga och kritisk textgranskning i svenskämnet kan innefatta, dels huruvida skillnader finns mellan olika stadier. Mer specifikt är syftet att undersöka hur *critical literacy* (i artikeln ofta förkortat CL) prövas i de nationella läsproven i svenska för olika åldrar. Frågeställningarna rör:

- Vilka aspekter av critical literacy prövas i läsproven i svenska i årskurs 6 respektive 9, samt gymnasiets kurs 1?
- Hur ser en eventuell progression i critical literacy ut mellan de olika läsproven?

## Bakgrund om de svenska nationella proven

Nationella prov i svenska genomförs i årskurs 3, 6 och 9, samt i gymnasiets kurs 1 och 3. De prov vi undersöker här, årskurs 6 och 9 samt kurs 1, består alla av tre delprov – ett läsprov, ett skrivprov och ett prov i muntlig framställning, varav vi undersöker det förstnämnda. Läsproven prövar både skönlitterär läsning och sakprosaläsning. De genomförs på papper och består av dels ett texthäfte med ett antal texter eleverna ska läsa, så kallade stimulanstexter, dels ett uppgiftshäfte. Till proven hör också ett lärarhäfte med bedömningsanvisningar. Stimulans-texterna är av varierande längd och av olika typer, exempelvis dikter, faktarutor, noveller, romanutdrag och tidningsartiklar. Uppgifterna (normalt sett flera till varje text) består antingen av flervalfrågor med olika givna svarsalternativ, eller fritextfrågor, där eleverna själva formulerar ett svar. Fritextsvaren är i allmänhet relativt korta. Proven genomförs på fasta provdagar. Samtliga elever i en årskurs skriver alltså provet samtidigt. I årskurs 6 prövas skönlitterär läsning och sakprosa vid två separata tillfällen om 80 minuter vardera, medan provet i årskurs 9 och kurs 1 genomförs vid ett samlat tillfälle om 200 respektive 120 minuter. Innan provtillfället har eleverna fått möjlighet att bekanta sig med provets format och uppgiftstyper. Själva text- och uppgiftshäftena får de dock ta del av först vid provtillfället. Proven rättas av lärare, dock ofta inte den som vanligen undervisar eleven, och provresultatet ska ”särskilt beaktas” (Skolverket, 2018, s. 10) då betyg i ämnet eller kursen sätts.

Läsproven är utformade för att pröva olika typer av läsprocesser. För grundskolans prov, som baseras på PIRLS ramverk, är läsprocesserna följande: 1) Hitta efterfrågad information, 2) Dra enkla slutsatser, 3) Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera, och 4) Granska och värdera innehåll, språk och textuella drag. För gymnasieproven, som baseras på ramverket för PISA, görs istället en indelning i tre processer: 1) Hitta information och dra enkla slutsatser, 2) Tolka och sammanföra, och 3) Reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk. I provens bedömningsanvisningar anges vilken av dessa kategorier uppgiften faller inom. Fortsättningsvis används kortformerna *Hitta*, *Slutsatser*, *Tolka* respektive *Granska* för läsprocess 1–4 i grundskolans prov, och *Hitta och dra slutsatser*, *Tolka* respektive *Utvärdera* för läsprocess 1–3 i gymnasiets prov.

Att proven genomförs inom ämnet svenska innebär att de skiljer sig från exempelvis de norska proven i läsning, som inte på motsvarande sätt är knutna till norskämnet, utan prövar mer ämnesoberoende generisk läsning. I Sverige kan generisk läsning av motsvarande slag tänkas rymmas även inom nationella prov i andra ämnen, utöver svenska. De svenska proven har i detta avseende mer gemensamt med de äldre danska läsproven, som dock genomfördes endast i årskurs 9 och i gymnasieskolan. En annan likhet mellan de danska och svenska proven är att de båda har direkt betydelse för den enskilda eleven, medan de norska proven syftar till att ge information om tillståndet i skolan i stort.

De svenska nationella proven är belagda med sekretess under ett antal år efter genomförandet. Äldre prov, vars sekretesstid gått ut, är dock möjliga att få tillgång till (se Skolverket.se), och kan exempelvis användas av lärare. Prov vars sekretesstid inte gått ut kan begäras ut för forskningsändamål, förutsatt att de hanteras så att deras innehåll inte görs känt.

I texten används förkortningarna Np6 och Np9, för proven från årskurs 6 respektive 9 i grundskolan, samt Npk1, för proven från gymnasiets kurs 1.

## Teoretisk tolkningsram

En tolkningsram för studiens resultat utgörs av teorier om critical literacy. En utgångspunkt är att texter alltid presenterar endast versioner av verkligheten (Roe et al., 2018, s. 118). *Critical literacy* är ett vitt begrepp som kan motsvara en viss kompetens, didaktiska metoder eller ett teoretiskt fält (Veum & Skovholt, 2020). Luke (2012) menar att det inte finns någon universalmodell eller korrekt definition av CL utan att det behöver ses som en historiskt förankrad process: "Critical literacies are, by definition, historical works in progress. There is no correct or universal model" (s. 9). Aktuellt för föreliggande studie är CL i form av kritiska textanalytiska perspektiv, där utgångspunkten är att språk och texter inte är neutrala och att språket är ett redskap för att både upprätthålla och förändra samhällsliga maktrelationer (jfr Luke, 2012).

Men också de kritiska textanalytiska perspektiven kan sägas omfatta många olika betydelser av CL. Luke (2000) beskriver ett spann med inriktningar från textförståelse via ideologier och diskurser till maktrelationer av olika slag, där alltså en rörelse märks från ett textnära perspektiv till ett allt större fokus på text i kontext. I traditioner där CL knyts till textförståelse relateras den kritiska läsningen enligt Luke till "higher order comprehension", dvs. ett slags avancerad textförståelse (2000, s. 450). Detta kan inbegripa användandet av metakognitiva lässtrategier eller undersökning av författarintentioner, bias/skevheter eller stereotypa skildringar (Luke, 2000). I tidiga modeller där literacy definierades som en kognitiv process sågs också inferensdragning<sup>1</sup> och förmåga att göra förutsägelser som en del av den kritiska läsningen (Luke, 2012). Luke menar dock att dessa textnära perspektiv på CL inte sätter in texten i en kulturell och politisk kontext: "Yet there is little recognition that texts and curriculum necessarily engage particular cultural and political standpoints" (Luke, 2012, s. 6). Den kritiska textanalysen inom mer sentida riktningar däremot har ett vidgat perspektiv på språkets och texters funktion i en kontext och syftar ofta till att synliggöra

<sup>1</sup> Inferensdragning kallas i mer vardagligt tal ibland "att läsa mellan raderna". Inom forskning används begreppet inferens för underförstådd information som en läsare själv måste tillföra en text för att den ska bli sammanhängande och begriplig. Inferenserna kan vara såväl textbaserade som kunskapsbaserade (Kintsch & Rawson, 2005; Perfetti et al., 2005). I skönlitterära sammanhang talar man snarare om att fylla i "tomrum" i texten (Iser, 1985) när man avser de luckor i en text en läsare själv måste fylla i.

bakomliggande ideologier och diskursiva maktförhållanden (Luke, 2000, 2012; Janks, 2010, 2019). Till exempel Janks har utvecklat ett ramverk för att undersöka relationen mellan språk och makt genom konceptioner om *makt*, *identitet och mångfald*, *tillgång* och *design* (se t.ex. Janks, 2010, för en utförligare beskrivning). Särskilt relevant för föreliggande studie är en variant av ”the Four resources model” (t.ex. Freebody & Luke, 1990) som beskriver överlappande textpraktiker där kritiska dimensioner ingår (Luke, 2000), samt Janks begrepp att läsa *med* eller *mot* texten (Janks, 2010).

Kritiska perspektiv kan enligt Luke tillämpas inom olika textpraktiker i undervisning med inriktning mot avkodning, textdeltagande, textanvändning och kritisk textanalys (jfr ”the Four resources model”). Avkodning handlar om att uppmärksamma bl.a. textuella mönster och konventioner, textdeltagande om hur idéer hänger ihop och vilka kulturella betydelser som konstrueras, textanvändning gäller hur en text är tänkt att användas och vem den är riktad till, och den kritiska textanalysen rör vilka intressen och värderingar som ligger till grund för texten liksom vilka röster som hörs och inte hörs (se vidare Luke, 2000, s. 454).

När det gäller undervisning menar Luke (2000) att den behöver omfatta hela spannet av CL från textförståelse till maktrelationer:

Hence the redefinition of critical literacy focuses on teaching and learning how texts work, understanding and re-mediating what texts attempt to do in the world and to people, and moving students towards active position-takings with texts to critique and reconstruct the social fields in which they live and work. (Luke, 2000, s. 453)

Janks verkar inom den kritiska diskursanalysen och är en centralgestalt inom CL-fältet. För Janks är maktrelationer den centrala utgångspunkten för analys. Som vi har sett ovan skiljer hon på läsning *med* respektive *mot* texten, och menar att CL framför allt innebär det sistnämnda, även om den också förutsätter såväl avkodningsförmåga som meningsskapande.

Meaning making, reading with the text, is associated with the higher order cognitive skills that are necessary for the comprehension, analysis and evaluation of texts in context. The interrogation of texts, reading against the text, is tied to critical literacy and implies that readers recognise texts as selective versions of the world; they are not subjected to them and they can imagine how texts can be transformed to represent a different set of interests. (Janks, 2010, s. 22)

Att läsa mot texten innebär alltså ett kritiskt, ifrågasättande läsande utifrån insikter om att texter presenterar en selektiv bild av världen, som man som läsare inte behöver underkasta sig, och att texter kan vinklas utifrån skilda intressen. Som Janks (2019) understryker kan dock även en läsning *med* texten innebära en kritisk läsning. Inte minst är detta synligt då texten står för ett perspektiv läsaren inte på förhand delar (Janks, 2019).

## Tidigare studier av critical literacy

Inom området critical literacy har ett flertal studier publicerats i Sverige, liksom i Norge där en livaktig forskning på området finns. Flera av dessa studier rör undervisning, exempelvis Veum och Eilertsen (2019) och studier inom det pågående norska LISA-projektet (*Linking Instruction and Student Achievement*), som presenterats bl.a. i Magnusson et al. (2019). Svenska studier av undervisning, som tar sin huvudsakliga utgångspunkt i Janks ramverk, är bl.a. Bergh Nestlog (2015), Damber (2015) och Lindholm och Lyngfelt (2015). Särskilt värd att nämna är Ulrika Nemeths (2021) avhandling som undersöker styrdokument såväl som undervisning och svensklärares uppfattningar om det kritiska uppdraget i gymnasieskolans svenskundervisning. Resultaten visar att lärarnas förutsättningar för det kritiska uppdraget, med undantag för arbete med källkritik, begränsas av faktorer som kunskapskontroll, tidsbrist och stofffrängsel, och att lärarna i studien önskar större utrymme för arbete med kritiska förhållningssätt. I fokussamtal lyfter lärarna flera aspekter av det kritiska uppdraget där tolkning, skönlitteratur och konst ingår, förutom informationssökning och källhantering. Nemeth konstaterar dock att dessa aspekter inte tydligt realiserats i undervisning och menar att det kan bero på styrdokumentens fokus på källor och att den kritiska läsningen inte betonas explicit (Nemeth, 2021, s. 275). Nemeths didaktiska slutsats är att svenskämnet i högre utsträckning behöver ägna sig åt det elever tycker är svårt, där CL kan vara en del, nämligen att förstå dels nivåer i texter och språkliga markörer, dels språket som bärare av värderingar och texter av budskap (Nemeth, 2021, s. 278).

Undervisning som rör informationssökning och källkritik, en förmåga som alltså särskilt lyfts fram i svenskämnenas kurs- och ämnesplaner, står i fokus för Carlsson och Sundin (2018), som visar att detta ofta inte har någon framträdande plats i undervisningen. Källkritisk förmåga har även stått i centrum för flera norska studier som bl.a. undersökt elevers förmåga att värdera Internettexter (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Frønes et al., 2011) och förhålla sig kritiska då information från olika texter på samma tema ställs mot varandra (Bråten & Strømsø, 2007; Rogne, 2014; Rogne & Strømsø, 2013; Weyergang & Magnusson, 2020).

Hur uppgiftskonstruktion påverkar möjligheter till kritisk läsning har också undersökts, till exempel av Bakken och Andersson-Bakken (2016) som visat hur olika sätt att ställa frågor till texter spelar roll för vilket utrymme för CL som ges. I deras studie av läroböcker för gymnasieskolan framkom att frågor till skönlitterära texter gav större utrymme för upplevelser, tolkningar och kritisk reflektion medan sakprosatexter i form av lärobokstext framställdes som mer entydiga utan behov av kritisk analys.

När det gäller CL i nationella prov visar Östlund-Stjärnegårdhs (2006) studie av svenska gymnasisters skrivande på det nationella provet i svenska (genomfört enligt den tidigare läroplanen, Lpf 94 (Skolverket, 1994)) att endast en av 55

elevtexter visade en kritisk inställning till den aktuella källtexten, vilket hon menar till stor del kan förklaras av uppgiftens utformning. Också Norlund (2009) har studerat de äldre proven i svenska för gymnasiet. Norlund intresserade sig för kritisk sakprosaläsning i de muntliga och skriftliga delproven (läsprov infördes först 2011) och fann att vare sig kritisk läsning eller sakprosatexter hade någon framträdande plats i dem. CL inom ramen för skrivuppgifter på det nationella provet i svenska har även undersökts av Ekvall (2015), men i årskurs 3 och med utgångspunkt i Janks ramverk. Ekvall kommer fram till att uppgifter, stimulans-texter och samtalsanvisningar snarast fokuserar på avkodning och menings-skapande i olika diskurser, medan CL, förstått enligt Janks, förekommer i liten grad.

Vad gäller läsovsstudier kan det konstateras att de är få, inte minst sådana som undersöker kritiska aspekter. Norska nationella läsprov har dock undersökts av Weyergang och Frønes (2020). I en studie av hur CL mäts i de norska nationella läsproven respektive i PISA visar de dels hur uppgifter konstrueras för att fånga CL, dels hur elever ofta har svårt att ställa sig utanför texten och bedöma dess trovärdighet och pålitlighet. Nygren et al. (2019) har undersökt hur kritiskt tänkande, där CL ingår, kommer till uttryck i svenska kursplaner och nationella prov i grundskolan. För ämnet svenska fann man dels att kursplanen betonade flera aspekter som är viktiga för kritiskt tänkande, som att kunna resonera och diskutera, analysera argument och använda källor kritiskt, dels att två typer av kritiskt tänkande testades på det nationella läsprovet. Dessa två typer återfanns inom frågor av typen *Tolka* samt *Granska* (se avsnittet "Bakgrund om de svenska nationella proven") och bestod av kritiskt tänkande i form av att tolka information respektive värdera innehåll och form på svenska. Studien visade även på överensstämmelse mellan elevers betyg och förmåga att besvara frågor som efterfrågade kritiskt tänkande i olika ämnen.

Sammanfattningsvis visar forskningen att CL ofta inte har någon framträdande plats i de svenska nationella proven, och inte alltid heller i undervisning. Den definition som exempelvis Ekvall (2015) använt sig av är dock relativt snäv, och täcker endast det vi ovan refererat till som en inriktning på ideologier och makt-relationer. Att rikta ett bredare sökarsljus mot de nationella proven, i avsikt att om möjligt säga något om andra aspekter av CL som kan tänkas finnas där, ser vi därför som relevant. De studier vi hänvisat till fokuserar också på kritisk läsning i en begränsad åldersgrupp, inte sällan en viss årskurs. Även här ser vi att föreliggande undersöknings inriktning på progressionen mellan olika årskurser och skolformer tillför något som tidigare saknats.

## Metod och material

I studien undersöks läsprov i årskurs 6 och 9 samt gymnasiets kurs 1, utifrån en kvalitativ ingång. Vi intresserar oss för vilka olika aspekter av CL som går att

finna i materialet, och hur dessa fördelar sig över de olika årskurserna. Därav har fokus legat på en närstudie av ett begränsat antal prov. Materialet inkluderar sammantaget 164 uppgifter från dels det senast genomförda provet för respektive årskurs/kurs (dvs. 2019 års prov – p.g.a. pandemin har inga prov genomförts under 2020 eller 2021), dels det senast frisläppta provet (se Tabell 1).

**Tabell 1.** Totalt antal uppgifter som ingår i respektive prov

	<b>Np6</b>	<b>Np9</b>	<b>Npk1</b>
<b>2019</b>	34	25	27
<b>frisläppt</b>	34 (från 2016)	21 (från 2013)	23 (från 2015)

När prov som fortfarande skyddas av sekretess används för forskningsändamål krävs att materialet hanteras så att sekretessen inte bryts. Valet att använda det senast frisläppta provet (och inte exempelvis provet från 2018) syftar alltså till att möjliggöra redovisning av exempel i anslutning till de resonemang vi vill föra. Alla exempel som presenteras i föreliggande artikel är sålunda hämtade från de frisläppta proven, medan analyser och slutsatser utgår från materialet som helhet.

I Tabell 1 redovisas fördelningen av uppgifterna, uppdelat på årskurs/kurs och provår. (Att de frisläppta proven är från olika år beror på att sekretesstiden skiljer sig åt.) Bland dessa har de uppgifter som i något avseende kan sägas röra kritisk läsning identifierats. Principerna för detta redogörs för nedan. Utifrån syftet att studera olika aspekter av kritisk läsning, liksom progression, har vi valt en bred definition (jfr Luke, 2012), där operationaliseringen av CL utgår från det spann av kritiska textanalytiska inriktningar som Luke (2000) beskriver, som rör sig från text till text i kontext (se teoriavsnittet). Det innebär att vi i likhet med Roe et al. (2018) menar att CL kan innefatta en mängd aspekter med både textnära och vidare fokus:

Å förstå det man leder, 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)

CL enligt det här sättet inbegriper alltså att kunna ställa olika slags information mot varandra och förstå sådant författaren inte skrivit explicit, vilket också kan ses som en "higher order comprehension" (Luke, 2000, s. 450). Centralt för vår kategorisering av vilka uppgifter som prövar CL i det avseendet är därmed att svaret inte står på textens yta, utan kräver läsning på djupet.

Vidare ser vi kritisk läsning som något som kan rymmas inom samtliga de praktiker Luke (2000) identifierar, där kritiska frågor alltså kan uppmärksamma t.ex. textuella mönster (avkodning), hur idéer hänger ihop eller hur kulturella



betydelser konstrueras (textdeltagande), eller hur en text är komponerad och tänkt att användas (textanvändning). Frågor inom den praktik som rör kritisk textanalys, slutligen, kan handla om vem som är avsändare, hur texten är tänkt att påverka mottagaren och vilka intressen som ligger bakom den, vilka värderingar och positioneringar som ligger till grund för texten samt vilka röster som hörs, inte hörs eller är frånvarande (se vidare Luke, 2000, s. 454). De senare frågorna är också kritiska frågor som sätter texten i en samhällskontext och inbjuder till det Janks (2010) kallar läsning *mot* den, dvs. att läsa ifrågasättande utifrån insikter om att texter presenterar en selektiv bild och kan vara vinklade på olika sätt. Att läsa *med* texten innebär däremot att inta samma perspektiv som texten erbjuder. Den analytiska operationaliseringen illustreras i Figur 1 där även exempel på uppgifter finns.

**Figur 1.** Exempel på uppgifter med olika fokus i materialet

TEXT <i>Med texten</i>	TEXT I KONTEXT <i>Mot texten</i>
Textnära frågor med fokus bl.a. på tolkning eller på att se olika eller gemensamma perspektiv i och mellan texter	Frågor med fokus bl.a. på författarposition, vinkling, ideologiska ståndpunkter, maktpositioner
<b>TOLKNING</b> <b>Npk1, uppgift 15.</b> Varför använder Rosaura just sin julklänning på kalaset? Ditt svar ska utgå ifrån vad du vet om Rosaura och hennes mamma. <b>PERSPEKTIV</b> <b>Np6, uppgift 30.</b> Uttrycket "Göra något gott" kan betyda olika saker. Det kan till exempel betyda att man lagar något gott men det kan också betyda att man gör något gott för en annan människa, alltså att man gör något snällt och omtänksamt. Läs sångtexten "Idas sommarvisa" och dikten "Låt mig". Välj <b>en</b> av texterna och förklara hur den passar ihop med uttrycket "Göra något gott", i betydelsen göra något snällt och omtänksamt för någon annan.	<b>FÖRFATTARPOSITION, VINKLING, IDEOLOGISK STÅNDPUNKT</b> <b>Npk1, uppgift 5, Reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk</b> 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 två exempel på hur författaren får fram den positiva bilden av sopdykning.

Den typ av uppgifter som återfinns i figurens vänstra spalt kan sägas röra sig inom textens ram, medan uppgifter av den typ som återfinns i den högra spalten även sätter texten i en kontext där värderingar och positioner uppmärksammas. Det förekommer även uppgifter där bilder ska tolkas. De förekommer enbart i Np6-proven, och är inte heller där särskilt vanliga.

Läsuppgifterna består av tre delar: frågestam och (för flervalsfrågor) eventuella svarsalternativ, stimulanstext(er) samt bedömningsanvisning. För analysen är det avgörande att alla tre delarna inkluderas, för att kunna avgöra om och i så fall vilken aspekt av CL en uppgift kräver av eleven. Detta kommenteras och exemplifieras närmare nedan.

Vid analysen av uppgifterna i de aktuella proven konstaterades att de uppgifter i grundskoleproven som kategoriserats som antingen *Hitta* eller *Slutsatser*, samt de uppgifter i gymnasieprovet som kategoriserats som *Hitta och dra slutsatser*, inte omfattade uppgifter som kunde sägas falla inom ramen för CL, så som det avgränsats i denna undersökning. (Jfr Nygren et al., 2019.) Ett exempel på en sådan uppgift är följande:

#### Exempel 1

<b>Npk1, uppgift 11</b>
<b>Frågestam</b>
Varför är det osannolikt att svimma när man håller tal, enligt Tomas Furmark?
<b>Utdrag ur stimulanstext</b>
Det är tankar som ska utmanas. ”Hur många gånger har det hänt att jag verkligen har svimmat?” I själva verket är det osannolikt att man gör det eftersom blodtrycket stiger av oron och spänningen.

I uppgiften fungerar ”osannolikt” och ”svimma” som signalord, som hjälper eleven att identifiera rätt ställe i stimulanstexten. Svaret på frågan står sedan tämligen explicit på textytan, varför vi bedömer att det här inte är fråga om CL. Det är dock inte så att samtliga uppgifter inom övriga processer är att betrakta som kritiska, och det förekommer även uppgifter där en närmare analys visar att svaret finns på textytan, trots att frågestammen kanske indikerar något annat, som i Exempel 2.

#### Exempel 2

<b>Np6, uppgift 28</b>
<b>Frågestam</b>
Rubriken på texten är ”Fred och oliver hör ihop”. Förklara varför man har valt den rubriken.
<b>Stimulanstext</b>
Sedan årtusenden anses olivträdet, liksom oljan som pressas ur de sträva stenfrukterna, vara en symbol för fred, hopp och rikedom.

För full poäng på uppgiften behöver eleven ange att oliver är en symbol för fred, vilket står explicit i textens andra mening (citerad i exemplet ovan). Den elev som skriver av meningen får full poäng. Trots att uppgiftsformuleringen indikerar att eleven behöver göra en helhetstolkning av textens budskap, och sätta detta i relation till rubriken – vilket vi hade bedömt som CL – ligger det som faktiskt krävs för att anses lösa uppgiften betydligt mer på textytan.

Efter sällning kvarstår 68 uppgifter, vilkas fördelning på årkurs/kurs och provår framgår av Tabell 2.

**Tabell 2.** Antal CL-uppgifter i respektive prov

	<b>Np6</b>	<b>Np9</b>	<b>Npk1</b>
<b>2019</b>	11	10	12
<b>frisläppt</b>	13 (2016)	8 (2013)	14 (2015)

Dessa uppgifter har analyserats med utgångspunkt i det spektrum av inriktningar Luke (2000, s. 4) redogör för, för att se om den kritiska aspekten kan ses som en

fråga om textförståelse, om ideologi och diskurser eller om maktrelationer (jfr Teoretisk tolkningsram). Genom närläsning och tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) har undersökts vilka aspekter av CL som kan identifieras. Avslutningsvis har uppgifterna analyserats i ljuset av om de innebär att eleven läser *med* eller *mot* texten (Janks, 2010) och vilka textpraktiker som aktualiseras i proven (Luke, 2000).

## Textnära uppgifter dominerar – men ökat kontextfokus märks

Resultaten presenteras här i två avsnitt som utgår från forskningsfrågorna.

### Vilka aspekter av CL prövas i läsproven?

Analysen visar för det första att 64 av de 68 CL-uppgifterna rör textförståelse. Detta är därmed den typ av CL som dominerar läsproven, även om några inslag finns som relaterar till maktförhållanden och olika ideologier (4 uppgifter). De CL-uppgifter som identifierats har även kategoriserats utifrån de fyra praktikerna i "Four resources model" (Luke, 2000): Avkodning, Textdeltagande, Textanvändning och Kritisk textanalys. Textpraktiken Avkodning aktualiserades dock inte i materialet. Resultaten redovisas i Tabell 3.

**Tabell 3.** Fördelning utifrån Four resources-modellen (Luke, 2000)

	<b>Textdeltagande</b>	<b>Textanvändning</b>	<b>Kritisk textanalys</b>
<b>Np6</b>	24	0	0
<b>Np9</b>	16	2	0
<b>Npk1</b>	17	5	4

Av Tabell 3 framgår att textdeltagande är den utan jämförelse vanligaste praktik CL-uppgifterna faller inom, men också att textanvändning förekommer i Np9- och Npk1-proven. I Npk1-proven förekommer även uppgifter som faller inom praktiken kritisk textanalys (Luke, 2000).

Den största uppgiftsgruppen i alla analyserade prov rör texttolkning. Dessa uppgifter kan emellertid ha olika fokus. Det kan till exempel handla om att tolka något uttalat i en text genom att göra inferenser och fylla i tomrum i texten, som i följande exempel från Np6: "Nisse brukar inte göra frukost åt sin pappa. Hur förstår läsaren det?" (uppgift 14). Det kan också innebära att tolka en texts huvudbudskap eller tema, som i följande flervalsfråga från Npk1 2015: "Vilket av följande påståenden stämmer bäst överens med texten?" (uppgift 12).

Bland tolkningsuppgifterna kan också identifieras uppgifter som rör symbolik, berättartekniska grepp och stilistiska drag. Symbolik kan handla om enstaka ord, uttryck eller längre textpartier. Uppgifter om berättartekniska grepp rör endast skönlitterära texter och kan handla om att identifiera ett visst grepp och förklara vilken effekt ett visst grepp får. Uppgifter om stilistiska drag handlar om att identifiera stildrag av innehållslig, språklig eller textuell karaktär, och återfinns

till såväl skönlitterära texter som sakprosatexter. I uppgiften i Exempel 3 behöver eleven fungera som textdeltagare, samt dels känna till vad ironi är (kunskapsbaserad inferensdragning), dels göra textbaserade inferenser och belägga hur författaren använder ett stilistiskt drag.

### Exempel 3

#### Np9, uppgift 9

#### Process: *Granska*

Författaren visar på ett ställe i texten att han är ironisk. Skriv av den mening där det framkommer.

Några textförståelseuppgifter som återfinns i grundskolans prov handlar om att urskilja och jämföra olika perspektiv, teman eller budskap. Det kan handla om att få syn på olika perspektiv inom en och samma text eller, som i Exempel 4, om att identifiera och jämföra huvudidéer i olika texter. För att lösa uppgiften behöver eleven fungera som textdeltagare och tolka huvudbudskapet i texterna, jämföra dem och också visa belägg för sin slutsats.

### Exempel 4

#### Np9, uppgift 20

#### Process: *Tolka*

Här följer ett utdrag ur en pjäs skriven av Henrik Ibsen. Utdraget finns också på sidan 14 i texthäftet.

”Ej ett idag och ett i går och något annat om ett år. Allt vad du är, var fullt och helt och icke styckevis och delt.”

Jämför Ibsens text med ”Roligare att vara prinsessa än Batman, tyckte Kalle” på sidan 3 i texthäftet. Vilken liknande huvudtanke uttrycks i de båda texterna? Ge exempel på hur huvudtanken visar sig i texten ”Roligare att vara prinsessa än Batman, tyckte Kalle”.

CL-uppgifterna rör alltså huvudsakligen textförståelse med fokus på texttolkning där läsningen sker *med* texten (jfr Janks, 2010). Emellertid har sammantaget fyra uppgifter som kan uppfattas innebära läsning *mot* texten identifierats i materialet, vilket i enlighet med Janks innebär att läsa med insikten att texter speglar valda synsätt och värderingar: ”interrogate the text to examine its assumptions, its values and its positions” (Janks, 2010, s. 21). Dessa återfinns alla i Npk1-proven, två i varje prov. Tre av dem hör till sakprosatexter som berör ett ideologiskt mer laddat innehåll, vilket alltså också avspeglas i uppgifterna.<sup>2</sup> Exempelvis behandlas i Npk1 2019 vad som kan kallas ett normkritiskt innehåll relaterat till maktförhållanden och i Npk1 2015 lyfts frågor om överkonsumtion i en artikel (Lindman, 2011), där olika ideologiska aspekter av konsumism och friganism ställs mot varandra. Exempel 5 (som också togs upp i ”Metod och material”) visar uppgiften till den senare.

<sup>2</sup> Dock ska nämnas att flera av stimulanstexterna hanterar denna typ av innehåll, men utan att det då fokuseras i uppgifterna.

**Exempel 5****Npk1, uppgift 5****Process: Utvärdera**

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 två exempel på hur författaren får fram den positiva bilden av sopdykning.

Uppgiften faller inom textpraktiken kritisk textanalys. Detta är exempel på en *Utvärdera*-uppgift där elevernas uppmärksamhet riktas mot hur texten är vinklad, vilket enligt Janks (2010) är ett sätt att läsa *mot* texten. För att besvara uppgiften behöver eleven tolka och dra slutsatser av textinnehållet samt hitta exempel som motsvarar den givna slutsatsen. Ett utmärkande drag för de uppgifter som innebär läsning mot texten är just att slutsatsen är given i frågestammen och elevernas uppgift blir antingen att belägga det som fastslås genom att hitta exempel i texten som matchar slutsatsen eller att matcha slutsatsen mot givna flervalsalternativ.

Något som kan noteras är att CL oftare tycks efterfrågas i uppgifter som rör skönlitterära texter, men i betydligt mindre utsträckning när det gäller sakprosa-texter, vilket framgår av Tabell 4. Detta gäller alla tre årskurserna. Av de sakprosauppgifter som ingår i respektive prov faller mer än hälften bort (och ibland betydligt mer än så), medan nästan samtliga av de skönlitterära uppgifterna – framför allt för Np9 och Npk1 – har bedömts falla inom den breda CL-definition vi använt.

**Tabell 4.** Fördelning av antal uppgifter kopplade till sakprosatexter respektive skönlitterära texter

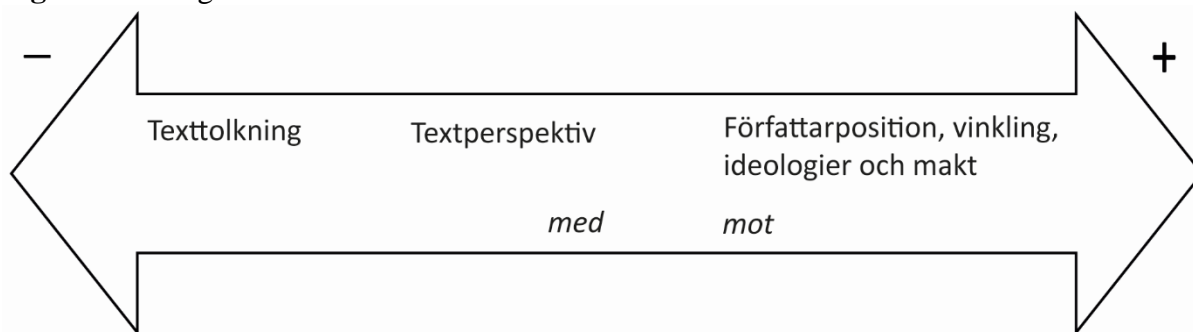
	2019		Frisläppt prov	
	<i>Sakprosa (total)*</i>	<i>Skönlitt. (total)</i>	<i>Sakprosa (total)</i>	<i>Skönlitt. (total)</i>
<b>Np6</b>	1 (15)	10 (19)**	2 (15)	11 (19)**
<b>Np9</b>	1 (13)	10 (12)	0 (10)	7 (10)***
<b>Npk1</b>	5 (18)	7 (9)	6 (14)	8 (9)

\* Totalsiffran anger hur många uppgifter kopplade till sakprosa resp. skönlitteratur som finns i provet som helhet.

\*\* I båda Np6-proven ingår en uppgift där eleven ska jämföra huvudtemat i en skönlitterär text med en bild. Dessa uppgifter har här förts samman med de ”rent” skönlitterära.

\*\*\* I Np9 2019 ingår utöver dessa en uppgift där eleven ska jämföra huvudtemat i en sakprosatext och en skönlitterär text. Den har här inte inkluderats i någon av kolumnerna. Totalt ingår därför 8 CL-uppgifter i det provet (varav bara 7 syns i tabellen).

Som tidigare presenterats har vi i denna studie valt att utgå från en mycket bred definition av CL, som inkluderar såväl synliggörande av maktförhållanden som en mer textnära ”higher order comprehension”. Vi tänker oss därmed ett spann av CL, som i Figur 2. Analysen har visat att den stora majoriteten CL-uppgifter i proven befinner sig långt till vänster på denna skala. Längst till höger återfinns vi det fåtal uppgifter som kan sägas innebära vad Janks (2010) kallar att läsa *mot* texten, medan uppgifter som handlar om att identifiera text- eller författarposition intar en mellanposition i spektrumet.

**Figur 2.** Olika grader av CL

Med dessa resultat som utgångspunkt går vi vidare till frågan om en eventuell progression mellan årskurserna.

### Hur ser en eventuell progression i CL ut mellan de olika läsproven?

När det gäller progression mellan årskurserna visar analyserna för det första att fler uppgifter efterfrågar någon typ av CL ju högre upp i åldrarna man kommer, vilket framgår av Tabell 5. Störst skillnad märks mellan grundskolan och gymnasiet.

**Tabell 5.** Andel CL-uppgifter i proven för respektive årskurs

	Np6	Np9	Npk1
<b>CL-uppgifter (totalt)*</b>	24 (68) = 35 %	18 (46) = 39 %	26 (50) = 52 %

\* Totalsiffran anger hur många uppgifter som finns i provet som helhet

Uppgifterna skiljer sig emellertid också innehållsmässigt mellan åldrarna. Som framgått av tidigare avsnitt rör den största delen av CL-uppgifterna texttolkning. Här märks en progression genom ökade krav på allt mer avancerad tolkning av texterna och att förstå sådant som är outtalat. Detta kan relateras till texternas komplexitet, vilket dock inte varit fokus för föreliggande studie.

I grundskolans prov finns som nämnts texttolkningsuppgifter som handlar om att få syn på och jämföra olika perspektiv, teman eller budskap, antingen inom en och samma text eller i olika texter. Exempelvis förekommer uppgifter som rör innehållslig tematik där eleverna antingen ska relatera ett tema i en skönlitterär text till betydelsen av ett givet uttryck eller, som i Exempel 6 från Np6, identifiera och jämföra tema i en text och en bild. Uppgiften innebär därmed ett text-deltagande där eleven behöver relatera olika idéer till varandra.

#### Exempel 6

##### Np6 , uppgift 31

##### Process: Granska

Välj **en** bild som du tycker passar ihop med sångtexten "Änglamark" **eller** med dikten "En broder mer". Förklara vad i bilden och vad i texten som gör att de passar ihop. Du kan välja bland alla bilder i texthäftet.

I dessa uppgifter behöver eleverna alltså tolka och jämföra texterna på global nivå. Liknande uppgifter återfinns i Np9-proven men däremot inte i Npk1-proven.

Tolkning av symbolik efterfrågas på alla tre stadier, men blir mer avancerad i högre åldrar, vilket också hänger samman med stimulanstexternas ökade komplexitet. Uppgifterna i Exempel 7 och 8 innebär båda en tolkning av symboler där eleven behöver basera sin tolkning på förståelsen av texten som helhet, men i Np6 utifrån författarens adjektivanvändning och i Npk1 kopplat till diktjagets identitet. Båda uppgifterna innebär att eleverna behöver fungera som textdeltagare och tolka symboliken. Här kan noteras att stimulanstexten till Exempel 8, som handlar om identitet, drar åt en kritiskt textanalytisk praktik. Denna praktik fokuseras dock inte tydligt i själva uppgiften.

### Exempel 7

#### Np6, uppgift 9

#### Process: *Granska*

Författaren till den här texten beskriver många saker som varma eller kalla. Förklara varför författaren beskriver något som kallt när det egentligen är varmt och varmt när det egentligen är kallt.

### Exempel 8

#### Npk1, uppgift 7

#### Process: *Tolka*

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 ifrån en tolkning av texten.

Medan tolkning av symbolik efterfrågas i alla tre årskurser återfinns uppgifter som rör stilistiska drag respektive berättartekniska grepp i Np9- och i Npk1-proven, men däremot inte i Np6-proven, vilket också visar på en progression mellan årskurserna.

Till skillnad från läsproven för yngre åldrar innehåller Npk1-proven som nämnts uppgifter som innebär en läsning *mot* texten, och där texterna ibland berör ämnen som kan sägas relatera till ideologiska ställningstaganden, mångfald och identitet (jfr Exempel 8). Npk1-uppgifter kan också riktas mot författarens positionering i en fråga, vilket också aktualiserar en kritiskt textanalytisk praktik, som tidigare i Exempel 5, och i Exempel 9 nedan, där eleverna ska besvara frågan genom ett flervalsalternativ.

### Exempel 9

#### Npk1, Uppgift 19

#### Process: *Tolka*

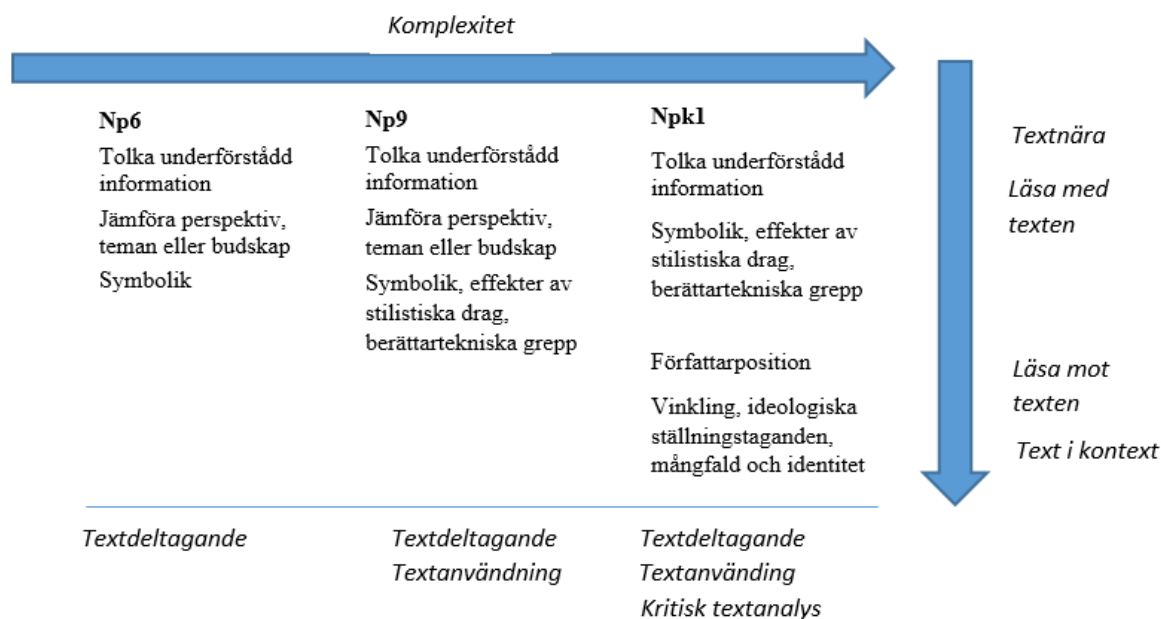
Vad är artikelförfattarna mest kritiska mot?

Att uppmärksamma författarpositionen på det här sättet förekommer alltså inte i de undersökta grundskoleproven, och det kan därför ses som en progression på väg mot en critical literacy och en läsning *mot* texten (jfr Luke, 2000; Janks, 2010).

Utifrån Luke (2000) kan konstateras att olika textpraktiker aktualiseras för olika årskurser, vilket visar på en progression. Textdeltagande utmärker upp-

gifterna i Np6 medan Np9-provens uppgifter rör såväl textdeltagande som textanvändning. I Npk1 finns alla tre.

**Figur 3.** Progression mellan årskurserna



Sammanfattningsvis visualiseras progressionen mellan proven för de olika årskurserna i Figur 3. Pilarna illustrerar hur uppgifterna dels ökar i komplexitet mellan årskurserna, dels rör sig från textnära läsning *med* texten i grundskoleproven till att också innefatta uppgifter som inbjuder till läsning *mot* den i gymnasieproven, där texten alltså också i högre utsträckning sätts in i en kontext (jfr Luke, 2000; Janks, 2010). Figuren åskådliggör även hur spektrumet av textpraktiker i proven vidgas mellan årskurserna.

## CL i NP, styrdokument och undervisning – diskussion

Resultaten visar att den CL som framträder i läsproven huvudsakligen gäller textförståelse (jfr Luke, 2000) och då i synnerhet texttolkning. I en studie av Bakken och Andersson-Bakken (2016) framkom att frågor på skönlitterära uppgifter tycktes lämna större utrymme för bl.a. kritisk reflektion och tolkning, jämfört med sakprosafrågor. Ett liknande mönster märks i föreliggande studie, där CL efterfrågas i fler skönlitterära uppgifter än sakprosauppgifter, vilket kan indikera att det är främst de skönlitterära texterna som erbjuder utrymme för den typ av tolkningsuppgifter som dominerar bland CL-uppgifterna i vårt material.

Studien har vidare visat på viss progression mellan åldrarna, bl.a. genom att fler uppgifter efterfrågar CL i högre årskurser och genom ökade förväntningar på att elever ska kunna förstå sådant som är outtalat i texten samt ställa textperspektiv mot varandra eller, på gymnasiet, exempelvis identifiera författarpositioner. För även om CL-uppgifterna till allra största del riktas mot avancerad textförståelse



och mot skönlitteratur visar studien att gymnasieproven också innehåller sakprosauppgifter som kan innebära en ifrågasättande läsning *mot* texten (Janks, 2010), dvs. med insikt om att en selektiv bild ges som kan vara vinklad utifrån särskilda intressen. Detta kan alltså visa på en progression mellan grundskolans och gymnasieskolans krav på CL i svenskämnet. Progression märks också genom ökande krav på att förstå stilistiska drags funktion i texter, identifiera och förstå effekten av berättartekniska grepp och tolkning av symbolik. Utifrån Luke (2000) kan progressionen förstås som att textpraktikerna vidgas från textdeltagande i Np6 till att även innefatta textanvändning i Np9 och i Npk1 dessutom kritisk textanalys. Fortsättningsvis diskuteras den CL som framträder i de undersökta nationella proven och dess konsekvenser.

I studien har vi utgått från en bred definition av CL utifrån ett spann av kritiska textanalytiska inriktningar, som rör sig från text till text i kontext (jfr Luke, 2000; Roe et al., 2018). Enligt vissa av de teoriinriktningar vi tagit upp skulle de uppgifter som rör olika former av textförståelse över huvud taget inte betraktas som CL. Det finns dock, som också tidigare framhållits, även inriktningar där den här typen av textnära tolkningsuppgifter förs till CL, och när det gäller de nationella proven kan det vara mer fruktbart att utgå från en sådan bredare definition. Precis som Ekvall (2015) finner vi att CL enligt Janks (2010) definition endast i begränsad utsträckning återfinns i proven, och i vårt material då enbart i gymnasieproven. Genom att inkludera även mer textnära uppgifter kan vi få en mer nyanserad bild av progressionen, och vi ser att de tydligt kritiska uppgifterna inte uppstår ur tomma intet när de uppträder i Npk1, utan att en progression framträder under alla de tre studerade årskurserna, från texttolkningsuppgifter, via uppgifter som kräver identifiering av textperspektiv, och slutligen till de uppgifter som fokuserar författarpositioner, vinkling, ideologier och makt. Att dekonstruera texter och få ökad medvetenhet om t.ex. hur verkligheten representeras genom de språkliga och textuella val som gjorts och vilka författarpositioner som ligger till grund för texter är en viktig del i att utveckla critical literacy (jfr Luke, 2000; Janks, 2010, 2019).

De svenska läsproven tycks alltså premiera en textnära CL med fokus på texttolkning där det kritiska ligger i att förstå det utsagda, medan CL-uppgifter som rör synliggörande av underliggande ideologier och diskurser eller maktrelationer är sällsynta i proven. I gymnasiets Npk1-prov finns emellertid tendenser till mer ideologiskt problematiserande uppgifter som kan ses gå mot texten (jfr Janks, 2010). Dock har de uppgifterna alltid en viss utformning med given slutsats. Det är alltså inte eleverna själva som formulerar den kritiska slutsatsen. Vi har också noterat att stimulanstexterna ofta har en mångfald som skulle kunna utnyttjas i högre utsträckning till att stödja CL, men som sällan avspeglas i uppgifterna (jfr Exempel 8). Proven tycks alltså ha en potential till ett vidare perspektiv på CL som går utöver det textnära (jfr Luke, 2000). En förklaring till att denna potential inte utnyttjas kan ligga i själva förutsättningarna för de svenska nationella proven. Då provens syfte är att utgöra stöd för betygssättningen

(Skolverket, 2015), och stor vikt läggs vid likvärdighet på nationell nivå, bör bedömarnas tolkningsutrymme inte bli för stort, vilket begränsar utrymmet för uppgifter med alltför stort tolkningsspänn. Detta kan vara ett av skälen till att de mer problematiserande uppgifterna, som konstaterades ovan, ofta är utformade så att de utgår från en given slutsats. En tolkning av denna möjliga begränsning kan vara att det här bör finnas utrymme för undervisningen att ägna större uppmärksamhet åt exempelvis maktperspektiv än proven har möjlighet att göra. Exempelvis Nemeths (2021) resultat pekar dock på att detta inte heller i undervisningen ges så stort utrymme.

Trots det fokus på källkritik som framträder i styrdokumentet är uppgifter med fokus på källorna mycket ovanliga i materialet. Uppgifter som involverar digitalt läsande och typiska nätgenrer som forum, chattar etc. återfinns inte heller. Det finns exempelvis inga uppgifter av det slag som förekommer i de norska läsproven, där elever ska jämföra och dra slutsatser av hur två olika texter behandlar samma innehåll utifrån skilda vinklar, eller förhålla sig till källors trovärdighet (jfr Weyergang & Frønes, 2020). Denna typ av källkritisk förmåga har även stått i centrum för flera norska studier som bl.a. undersökt elevers förmåga att värdera texter på Internet (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Frønes et al., 2011) och förhålla sig kritiska då information från olika texter på samma tema ställs mot varandra (Bråten & Strømsø, 2007; Rogne, 2014; Rogne & Strømsø, 2013; Weyergang & Magnusson, 2020). Uppgifter av detta slag kan i Sverige tänkas finnas i nationella prov i andra ämnen (jfr t.ex. Staf, 2019, om prov i historieämnet), då de svenska proven inte som de norska är tänkta att pröva läsning i mer generisk bemärkelse, utan är knutna till just svenskämnet. Det faktum att CL-uppgifterna i de studerade proven i högre grad tycks knytas till skönlitterära texter kan peka på att läsproven premierar ett tydligt svenskämnesinnehåll, och kanske även i detta avseende drar åt ett annat håll än de norska, med ett tydligt fokus på att vara prov i just ämnet svenska.

## Slutsatser

Studiens syfte har varit att undersöka hur CL prövas i de nationella läsproven i svenska för olika åldrar, för att synliggöra vad CL i svenskämnet kan innebära. Vi kan konstatera att proven bidrar både till att konkretisera kurs- och ämnesplanernas formuleringar och till att synliggöra progressionen mellan åldrarna, men också att de i låg grad rymmer uppgifter som fokuserar på exempelvis ideologier eller maktperspektiv. Fokus i proven ligger på texttolkning, textuella egenskaper och skönlitterära verkningsmedel. Ett intressant resultat är dock att relativt få uppgifter handlar om källkritik, fast det tydligt lyfts fram i kurs- och ämnesplaner i svenska, inte minst för grundskolan (jfr Skolverket, 2011, 2019). Trots det är det framför allt i gymnasiets prov som ljuset riktas mot exempelvis författaren bakom texten eller i vilket sammanhang en text är publicerad. Det är

alltså sällan källorna i sig som fokuseras utan snarare konsekvenser av språkliga och textuella val samt kritisk läsning av ett innehåll, där ”higher order comprehension” (Luke, 2000, s. 450) utifrån en kritisk blick, är det centrala. Detta torde dock inte ses som märkligt av någon svensklärare, utan kanske är det snarare förvånande att betydelsen av den kritiska läsningen, bortom källkritiken, inte betonas mer i styrdokumentet (jfr Nemeth 2021).

I studien har ett begränsat material undersökts. En liknande studie skulle därför med fördel kunna göras på ett större material, och delar skulle kunna fördjupas och byggas vidare på. Vidare har studien fokuserat uppgifter men i mindre utsträckning de tillhörande texterna i sig. Fortsatta studier skulle därför kunna lägga större vikt vid analys av textmaterialet, dels avseende variation i komplexitet mellan åldrarna, vilket är relevant för progressionen, dels avseende innehåll. Vi har som nämnts noterat att texterna tycks visa större potential för CL än vad som avspeglas i uppgifterna. Det vore därför intressant att gå vidare med analyser av vad textmaterialet erbjuder när det gäller exempelvis det som lyfts i Janks (2010) konceptuella ramverk, dvs. möjligheterna till identifikation och mångfald, eller vilka åsikter, värderingar, kultur etc. som framträder.

## Material

De frisläppta prov som hänvisas till i artikelns exempel är följande:

- Nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 6, läsåret 2015/2016.
- Nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 9, läsåret 2012/2013.
- Nationellt prov, kursprovet i svenska 1 och svenska som andraspråk 1, vårterminen 2015.

Proven, vilka inkluderar häfte med stimulanstexter, uppgiftshäfte samt bedömningsanvisningar, kan beställas via Provggruppen för svenska och svenska som andraspråk vid Uppsala universitet. För aktuella kontaktuppgifter, se <https://www.natprov.nordiska.uu.se>.

## Om författarna

Saga Bendegard är lektor i svenska språket och projektledare för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör bl.a. läs- och skrivutveckling, skrivande och skrivbedömning. Hon medverkar för närvarande i projekt om yngre elevers skrivutveckling samt källtextanvändning inom gymnasiets nationella svenskprov.

Institutionsanknytning: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk, Thunbergsvägen 3G, 752 38 Uppsala, Sverige.

E-post: [saga.bendegard@nordiska.uu.se](mailto:saga.bendegard@nordiska.uu.se)

Yvonne Halleson är docent i svenska och verksam som universitetslektor vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör ämneslitteracitet, läs- och skrivutveckling och svenskämnets didaktik. Hon verkar för närvarande i projekt om läsande och skrivande på de nationella proven i svenska samt inom det VR-finansierade projektet Läsmetoder under lupp.

Institutionsanknytning: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk, Thunbergsvägen 3G, 752 38 Uppsala, Sverige.

E-post: [yvonne.halleson@nordiska.uu.se](mailto:yvonne.halleson@nordiska.uu.se)

## Referenser

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bergh Nestlog, E. (2015). Kritisk literacy i text och praktik – meningsskapande i de mellersta skolåren. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 87–108). Nordsvenska 22, Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, (4), 28–39. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 168–195). Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlsson, H. & Sundin, O. (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport*. Lunds universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1394973/FULLTEXT01.pdf>
- Damber, U. (2015). Implementering av kritisk literacitet i förskola och tidiga år – utmaningar och möjligheter. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 19–36). Nordsvenska 22, Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>

- Ekvall, U. (2015). Nationella prov och kritisk literacitet. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 153–173). Nordsvenska 22, Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: an Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16. <https://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K. & Jetne, Ø. (2011). *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Kortrapport. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32279/Elleverpxxnett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iser, W. (1985). Textens appellstruktur. I J. Thavenius & B. Lewan (red.), *Läsningar: om litteraturen och läsaren*. Akademilitteratur.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power* [Elektronisk resurs]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561–564. <https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I C. Hulme & M. J. Snowling (red.), *The science of reading. A handbook* (s. 211–226). Blackwell Publishing.
- Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 109–131). Nordsvenska 22, Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812853/FULLTEXT01.pdf>
- Lindman, E. (2011). Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd. *Sydsvenskan* 2011-02-27. <https://www.sydsvenskan.se/2011-02-27/sopdykarna-kan-leva-gott-pa-vart-overflod>
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461. <https://www.jstor.org/stable/40017081?seq=1>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Nemeth, Ulrika. (2021). *Det kritiska uppdraget: diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*. Doktorsavhandling, Södertörns högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1597366/FULLTEXT01.pdf>
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I C. Hulme & M. J. Snowling (red.), *The science of reading. A handbook* (s. 227–247). Blackwell Publishing.
- Roe, A., Ryen J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevens leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ein empirisk mixed-methods-studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-50082>

- Rogne, W. M. & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Skolverket. <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/gym/Lpf94.pdf>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf>
- Skolverket (2015). *Kursprov, vårterminen 2015. Svenska och Svenska som andraspråk 1. Lärarinformation*. Skolverket.
- Skolverket (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2018/allmanna-rad-om-betyg-och-betygssattning>
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf>
- Staf, S. (2019). *Skriva historia: Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/60279>
- Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, (1), 1–14. <https://hdl.handle.net/11250/2647209>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk Literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weyergang C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (2020), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46–78). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2006). *Att förmedla egna och andras tankar: Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift*. FUMS rapport 2019. Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.