



# DET KRITISKA UPPDRAGET

Diskurser och praktiker i  
gymnasieskolans svenskundervisning

ULRIKA NEMETH

SÖDERTÖRN DOCTORAL DISSERTATIONS

...löfs bo...  
...Berlings...  
...aren av P...  
...testamente  
...erlöf skrivit att  
...bevaras som en  
...och visas för a...  
...som den såg ut i  
...bortgång. Mårback...  
...genom guidade  
...je är det desutor...  
...tällning med Selm...  
...an. Förutom visni...  
...dbyggnaden är  
...omenera i träc...



# DET KRITISKA UPPDRAGET

Diskurser och praktiker i  
gymnasieskolans svenskundervisning

ULRIKA NEMETH

Ämne: Svenska  
Forskarutbildningsområde: Utbildningsvetenskapliga studier  
Institutionen för kultur och lärande



Södertörns högskola  
(Södertörn University)  
Biblioteket  
SE-141 89 Huddinge

[www.sh.se/publications](http://www.sh.se/publications)

© Ulrika Nemeth

Omslagsbild: Birgitta Kahri  
Omslag: Jonathan Robson  
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos E-print, Stockholm 2021

Södertörn Doctoral Dissertations 198

ISSN 1652-7399

ISBN 978-91-89109-86-5 (tryck)

ISBN 978-91-89109-87-2 (digital)

## **Abstract**

In the subject of Swedish, students are supposed to critically scrutinize texts and information, although critical practices might also comprise aspects of the subject that are not explicitly expressed. The aim of the study is to investigate constructions and discourses of criticality, and how these are related to teachers' conceived subject of Swedish concerning the development of students' critical consciousness. The study is qualitative, and is based on three different materials: focus talks between teachers, international and national policy documents and frameworks, and classroom observations. The theoretical framework combines Bernstein's code theory (classification framing, elaborated and restricted code, knowledge structures) and critical literacy as outlined by Freire, particularly the concept of critical transitivity. The analytical framework combines tools from systemic functional linguistics (transitivity, modality) and van Leeuwen's discourse analysis (actors, activities and legitimations), where discourses are seen as recontextualizations of social practices. The research questions posed are:

- How are educational, critical practices constructed as discourses in international policy documents and frameworks and in the national curriculum for the subject of Swedish, and how do they relate to the critical task of the subject of Swedish?
- How do teachers of Swedish construct the critical task in relation to their conceptions of the nucleus and boundaries of the subject, and of its knowledge practices?
- Which critical textual practices are or could be shaped within the subject of Swedish?

Analyses of policy documents show that high-status actors (OECD and EU) and the Swedish national curriculum constructions of the critical are legitimated by unquestionable reality claims, and are associated with clusters of discourses as aspects of competences and skills. The analysis of the focus talks and the classroom instruction shows that some of these discourses are included in conceptions and legitimations of the critical. Some of these are also included in teachers' discourses of the critical tasks. These tasks are mostly seen as external and are mainly realized by unreflected doing, and are therefore not part of teachers' intrinsic conceptions of what criticality in the subject of Swedish should embrace. Teachers' intrinsic critical task is only enacted as an exception, turning the critical task into a wished one. The

exceptions, however, seem to be realized in generally strongly framed practices, where students “see” things based on Swedish subject knowledge. The results indicate that the subject of Swedish might provide specific ways to move towards critical transitivity, and a fruitful encounter of such a transitivity and Bernstein’s vertical discourse.

**Keywords:** literacy education, upper secondary education, critical literacy, code theory discourse analysis, teachers, policy analysis, focus groups, modality, transitivity, critical transitivity.

*Till min familj*





## Tackord

Mitt allra största tack riktar jag till mina tålmodiga handledare, Linda Kahlin och Zoe Nikolaidou. Utan ert stöd, ert lugn, era kloka läsningar och era skarpa frågor hade det här inte blivit verklighet.

Jag riktar också ett stort tack till Theres Bellander för allt arbete du lade ner på din skarpa slutläsning. Dina frågor gav mig en riktning för det fortsatta arbetet och kraft att arbeta vidare.

Tack även till Per Ledin som gett kloka synpunkter kring teoriavsnittet och till er alla andra som har varit delaktiga i mina forskarstudier och hjälpt till, gett råd eller helt enkelt sett till så att allt fungerar.

Tack till min doktorandkollega Simon Magnusson för många skratt. Jag tror att några av orden på vår floskellista kan hittas i texten. Du lade också ner tid och kraft på en skarp korrekturläsning, vilket också mina övriga doktorandkollegor har gjort: Johanna Schelhaas, Sara Hellman och Marcus Sandborgh. Stort tack för allt jobb ni har lagt ner och så synd att vi hamnade mitt i en pandemi!

Tack finaste Birgitta Kahri för ditt fina omslag! Stort tack till Per Lindblom för allt jobb som du lagt ned på att tvinga in tabeller och ord i läsbar form och till Jonathan Robson för att omslaget fick sin färdiga utformning.

Ett mycket stort tack riktas också till de lärare som har delat med sig av sin klokskap. Jag är ledsen att ni här måste omnämnas som ”aktörer” och inte som människor av kött och blod som så fint visar vad svenskämnet kan vara men också hur svårt det är. Tack även till alla elever som varit med!

Jag riktar också ett stort tack till min egen språkkonsult Regina för skarpa ändringsförslag och till min make, Peter, som ägnat tid och kraft åt att få texten att passa in i de tekniska förutsättningarna. Utan er hade det aldrig gått!

Jag glömmer inte heller mina tidigare kollegor på Östra gymnasiet! Jag saknar er alla! Tack också till Stefan Vilkmann för din villighet att låta mig, återigen, få pröva på något nytt.

Och så till min familj, Peter, Ida, Regina och Simon, och mina vänner som fått mig att tänka på det viktiga andra: god mat, samtal, samvaro, boksamtal, brädspel, vandringar i naturen, av särskild vikt för en doktorand, inte minst under en pandemi.



# Innehåll

1. Behovet av det kritiska.....	17
1.1 Avhandlingen i relation till licentiatstudien .....	21
1.2 Avhandlingsarbetet i relation till utbildningsvetenskap och svenskämnets didaktik .....	22
1.3 Avhandlingens disposition .....	23
2. Syfte och frågeställningar .....	25
3. Teoretiska ramverk .....	27
3.1 Critical literacy – ett mångfacetterat begrepp.....	28
3.1.1 Freires critical literacy.....	29
3.1.2 Literacy, kunskap och undervisning.....	32
3.1.3 Kritik mot det kritiska.....	35
3.1.4 ”Omskrivningar” av critical literacy eller kritiska aspekter.....	36
3.1.5 Begrepp hämtade från critical literacy.....	41
3.2 Bernsteins kodteori.....	42
3.2.1 Att kunna tänka det otänkbara.....	43
3.2.2 Klassifikation och inramning.....	44
3.2.3 Begränsad och utvecklande kod och horisontella och vertikala kunskapsformer .....	50
3.2.4 Rekontextualisering.....	52
3.2.5 Begrepp av relevans hämtade från Bernstein.....	54
3.3 Diskursanalys .....	54
3.3.1 Sociala praktiker, diskurser, rekontextualiseringar och legitimeringar .....	55
3.3.2 Systemisk funktionell lingvistik och socialsemiotiska redskap .....	56
3.4 Något om teoriernas kompatibilitet .....	60
4. Forskningsbakgrund.....	61
4.1 Policy, aktörer och diskurser.....	62
4.2 Om critical literacy och andra kritiska former i ett internationellt sammanhang.....	64
4.3 Det kritiska i svenskämnets kontext.....	70
4.4 Sammanfattning och studiens relevans .....	85
5. Material och metod.....	89
5.1 Textmaterialet .....	90

5.1.1 Urval och utgångspunkter för analysen .....	94
5.2 Fokussamtal .....	94
5.2.1 Deltagarna.....	97
5.2.2 Samtalskort som stimuli .....	98
5.2.3. Genomförande av fokussamtal.....	99
5.2.4 Principer för transkriptionsarbetet .....	101
5.2.5 Utgångspunkter för analysen .....	103
5.3 Observation som metod.....	104
5.3.1 Urval av lärare och förberedelser .....	106
5.3.2 Genomförande och material.....	106
5.3.3 Utgångspunkter för analysen .....	110
5.4 Analysmetoder .....	112
5.4.1 Ideationella betydelser: transitivitetsanalys, sociala aktörer och handlingar .....	113
5.4.2 Analys av textmaterialet: Associationer .....	116
5.4.3 Legitimeringar.....	119
5.4.4 Interpersonella betydelser: modalitet och diskursmarkörer .....	120
5.5 Avhandlingens redskap och metodologiska avvägningar .....	121
5.6 Etiska överväganden.....	122
6. Konstruktioner av det kritiska i rapporter och styrdokument .....	125
6.1 Analysförfarande med exempelanlys .....	125
6.2 Gemensamma legitimeringskedjor: oundviklighet och förändring .....	129
6.3 Den internationella undersökningen, inledande iakttagelser.....	133
6.3.1 Den kritiska medborgaren – kreativ, mogen och positiv.....	134
6.3.2 Reflektera, tänka – och sedan göra.....	137
6.3.3 Literacy – det kritiska i rörelse.....	139
6.3.4 Konstruktioner av det kritiska.....	146
6.4 Svenskämnet, styrdokument och kritiska konstruktioner.....	149
6.4.1. Svenskämnet på gymnasiet .....	150
6.4.2 Inledande iakttagelser: verb, riktning, legitimeringar och kunskapsuttryck .....	153
6.4.3. Granska och värdera som kritiska verb .....	157
6.4.4 Lära och reflektera som kritiska verb.....	159
6.4.5 En kritisk teknik – citat- och referatteknik.....	163
6.4.6 Några dissociationer.....	165
6.5 Kritiska diskurser i svenskämnets kontext.....	167
7. Det kritiska uppdraget.....	173
7.1 Analysförfarande med exempelanlys .....	173

7.2 Förutsättningar för och legitimeringar av det kritiska uppdraget .....	176
7.2.1 Tid och kunskapskrav – ”bara bocka av” .....	176
7.2.2 Tid för det kritiska – ”att andas” .....	179
7.2.3 Digitaliseringen – ”oh tjena” .....	183
7.2.4 Sammanfattning .....	186
7.3 Kritiska uppdrag .....	186
7.3.1 Svenskämnets kritiska uppdrag i förhållande till andra ämnen och aktörer .....	189
7.3.2 Intertextualitet, tolkning och filterbubblor.....	192
7.3.3 Språket.....	196
7.3.4 Källkritik och informationssökning eller förstå och referera.....	200
7.3.5 Demokratiska aspekter .....	205
7.3.6 Medvetandegörande och rörliga intellekt .....	210
7.3.7 Sammanfattning .....	214
7.4 Läraren som inramare – ”vilken makt du har” .....	215
7.5 Sammanfattning.....	219
8. Elever i klassrummets kritiska praktiker.....	223
8.1 Vara.....	224
8.2 Göra .....	228
8.3 Tycka.....	239
8.4 Känna och se.....	245
8.5 Tänka .....	249
8.6 Sammanfattning.....	256
9. Det kritiska och kunskapen .....	261
10. Resultat och diskussion .....	269
10.1 Sammanfattning.....	269
10.1.1 Kritiska diskurser .....	270
10.1.2 Kritiska uppdrag.....	272
10.1.4 Uppdrag, diskurser och praktiker .....	274
10.2 Svenskämnets möjligheter att verka för medvetandegörande (diskussion).....	275
10.3 Några didaktiska implikationer .....	278
10.4 Metoddiskussion.....	280
10.5 Utblick.....	282
Summary .....	283
Litteratur /References .....	293
Bilagor.....	315

## Tabellförteckning

Tabell 1. Översikt klassifikation och inramning .....	47
Tabell 2. Översikt synlig och osynlig pedagogik.....	48
Tabell 3. Översikt över det internationella textmaterialet.....	91
Tabell 4. Översikt över det nationella textmaterialet .....	93
Tabell 5. Översikt deltagande lärare .....	97
Tabell 6. Samtalskortens innehåll och varifrån det har hämtats.....	98
Tabell 7. Översikt över tid, deltagare och dragna samtalskort.....	100
Tabell 8. Transkriptionsprinciper för analysarbetet och presentation i avhandlingstexten.....	102
Tabell 9. Översikt över observationsstudiens material .....	109
Tabell 10. Översikt kategorisering av associationer som starka, svaga eller över- och underordnade .....	117
Tabell 11. Översikt över analytiska redskap .....	121
Tabell 12. Analysexempel transitivetsanalys och associationer .....	126
Tabell 13. Förekomster av ”kritisk” i det internationella materialet.....	133
Tabell 14. Definitioner av literacy i EU2006 och EU2018.....	140
Tabell 15. Jämförelse ramverk PISA 2009 och 2018.....	142
Tabell 16. Jämförelse läs- och skrivkunnighet i det internationella materialet med Critical literacy.....	146
Tabell 17. Förekomster ”kritisk” i lgy 11 och ämnesplan .....	153
Tabell 18. Verb, riktning och legitimeringar i läro- och ämnesplan.....	155
Tabell 19. Jämförelse mellan det internationella och nationella materialet.....	168
Tabell 20. Analysexempel transitivetsanalys och sociala aktörer, handlingar och legitimeringar .....	175
Tabell 21. Betydelser som skapar kravdiskurs.....	177
Tabell 22. Betydelser som skapar motståndsdiskurs .....	178
Tabell 23. Tid för reflektion, kunskaper och kritisk läsning .....	181
Tabell 24. Uttryck för närhet och periferi till svenskämnets kärna.....	187
Tabell 25. Begrepp för analys av det kritiska uppdraget .....	188
Tabell 26. Uppdrag Skönlitteratur och Tekniska aspekter och Algoritmer och filterbubblor .....	193
Tabell 27. Uppdrag intertextualitet.....	195
Tabell 28. Uppdrag Språklig analys .....	197
Tabell 29. Uppdrag retoriska och skönlitterära begrepp och språklig analys av röster, attityder och budskap.....	198
Tabell 30. Uppdrag källkritik och kritisk granskning av text.....	201

Tabell 31. Uppdrag Förstå och referera och Söka och göra urval (utan processer och aktörer).....	202
Tabell 32. Uppdrag Kritisk läsning och Vetenskapligt skrivande .....	204
Tabell 33. Uppdrag förbereda medborgare, grupp 1.....	205
Tabell 34. Uppdrag medborgare och bildning, rektors uppdrag och lärarens..	207
Tabell 35. Uppdrag självreflektion och inta olika perspektiv, grupp 3 .....	210
Tabell 36. Uppdrag Skapa rörligt intellekt.....	212

## **Figurförteckning**

Figur 1. Överordnade rubriker, satser och legitimeringsnivåer, förekomst 3 DeSeCo.....	130
Figur 2. Legitimeringskedja av kritiskt tänkande i PISA 2009.....	144
Figur 3. Legitimerings- och uppdragskedja, ”medborgare”, samtal 4 .....	208
Figur 4. Legitimeringskedja välja text, grupp 3.....	211
Figur 5. Fokussamtalens konstruktioner av det kritiska uppdraget i form av skalor .....	214





## 1. Behovet av det kritiska

Att förbereda elever inför ett aktivt deltagande i samhällsliv och demokratiska processer är en av skolans huvudsakliga och viktigaste uppgifter, bredvid kunskapsuppdraget. Båda dessa uppdrag verkar bli svårare. Samhället förändras snabbt och den informationsbas från vilken vi kan utveckla vår kunskap växer ständigt. Demokrati och uppenbara sanningar utmanas av fake news, skeva urval, lögner, nättroll, filterbubblor, individfokus och narcissism (Bauman 2016; Janks 2018; McLaren 2020). Vår värld präglas av epistemologisk kris och vi lever i ett ”relativist universe of competing significations with no fixed epistemological grounds” (Luke 2013:136). Vikten av kritiskt tänkande lyfts därför oavbrutet och verkar ha fått en ”buzz phrase”-funktion, och används flitigt i policydokument kring undervisning och skola (Ryen 2020). Behovet av kritiska medborgare upprepas flitigt i högststatusaktörers rapporter och ramverk. Kritisk förmåga, kritiskt tänkande och kritiskt förhållningssätt kopplas i dessa ramverk samman med god läs- och skrivförmåga, deltagande, demokrati och ett slags extra lyckat medborgarskap (Wan 2014:21ff). Förväntningar på medborgares kritiska kompetens görs utifrån en autonom literacysyn (Street 2003), där läs- och skrivförmåga ses som en mätbar och universell kompetens. Det är en sådan syn på literacy som vi möter i PISA<sup>1</sup>-undersökningar och OECD:s och EU:s policydokument. Vänder vi oss istället mot mer kritiska perspektiv, såsom critical literacy, grundade på diametralt motsatta värderingar, finns även där förväntningar på att eleverna ska vara aktiva, kritiska medborgare och förändringsagenter (jfr Morrell 2009). Synen på vad som är kunskap, lärande och undervisning är också under omvandling. Delar av denna omvandling måste ses i relation till digitaliseringens inverkan på våra liv och våra föreställningar om kunskap och dess natur (Lankshear et al. 2000). I OECD:s och EU:s ramverk konstrueras kunskap som mätbara förmågor och kompetenser kopplade till individens lärande, och kunskapsekonomins behov (Bernstein 2000; Wahlström 2016; Biesta 2021; Liedman 2021). Med ett sådant fokus på individens lärande har själva undervisningen, och därmed läraren, förpassats till en mer undan-

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment.

skymd plats (Martin 2013b; Biesta 2015; 2021; Sjöberg 2011b; Sjöstedt 2013) med begränsat inflytande. Samtidigt anas en motrörelse som vill lyfta just kunskapens roll i undervisningen (Freebody 2013b; Martin 2013b; Maton & Muller 2009).

Inför läroplansreformen 2011 uttrycktes behov av att stärka högskoleförberedande kompetenser såsom ”kritiskt tänkande”, ”perspektiv”, ”källkritik” och ”vetenskapligt förhållningssätt” (SOU 2008:27). Kritiskt tänkande i olika former har efter andra världskriget ingått i svenska läroplaner (se Borsgård 2021). Exempelvis framhåller 1946 års Skolkommision ”ett kritiskt sinnelag, som ger motstånd mot andliga farsoter” (SOU:1948:27:20). Däremot varnar Skolkommisionen för att en sådan inriktning slår över i ”negativism”. Skolan måste därför också väcka elevers ”lust att engagera sig”. I undervisningen ska ”arbetsmetoder, som främjar elevernas självständighet och kritiska sinnelag” användas (s. 21). Läromedel ”med olika grundinställning” ska användas och på så sätt ”befrämjas den kritiska inställning till lärostoffet, som bör vara både medel och mål i studiearbetet (s. 42). Som studiemål anges ”förmågan att tänka kritiskt och undvika falska generaliseringar” liksom ”förmågan att relativt snabbt läsa” (s. 120). Det finns därmed en historiskt grundad tradition i våra läroplaner mot att utveckla elevers kritiska tänkande och läsning som möter nutida diskurser kring det kritiska i en globaliserad samarbetskontext där undervisningsmål framställs i policydokument från högststatusaktörer såsom EU, PISA och OECD (Wahlström 2016b; Biesta 2020). Singapore var ett av de länder som först uttryckligen efterfrågade kritiskt tänkande som en eftersträvansvärd kompetens, eftersom det behövs för att utveckla teknologi-, informations- och finanssektorerna (Luke 2000). Det fanns alltså ett behov av kritiskt tänkande entreprenörer som skulle kunna avgöra om idéer var genomförbara eller inte. Det finns också skäl att anta att intresset för kritiskt tänkande inte är i avtagande. OECD-rapporten *21<sup>st</sup>-Century Readers* (2021) pekar på att endast 9 % av eleverna kan skilja fakta från åsikter. Elever som mest effektivt kan navigera och värdera källors trovärdighet är också de som enligt PISA:s ramverk kategoriseras som goda läsare. God läsförmåga kopplas i rapporten dessutom till frekvent läsning och vana vid att läsa längre texter och är dessutom negativt kopplat till frekvent användning av digitala verktyg, bland annat i Sverige (jfr Rasmusson 2014). I en opublicerad OECD-rapport (2015) framhävs vikten av kritiskt tänkande, tillsammans med kreativitet, och det uttrycks också farhågor om att undervisningen inte tillräckligt systematiskt ägnas åt detta. En av orsakerna som framhålls är att kritiskt tänkande inte verkar bedömas. I rapporten ges där-

med en tämligen mekanisk, eller måhända realistisk, bild av undervisningens incitament.

Nygren & Guath (2021) pekar på att det i ett svenskt perspektiv finns stora skillnader mellan gymnasieelevers förmåga att värdera källor. Störst är skillnaderna mellan elever på yrkes- respektive studieförberedande program. Skolinspektionen (2018) har undersökt undervisning i svenska och samhällskunskap under grundskolans senare år när det gäller kritiskt förhållningssätt, informationssökning och källkritik. Ämnena är utvalda eftersom de just ”rymmer källkritiskt förhållningssätt” (Skolinspektionen 2018). Rapporten hänvisar dessutom till Skolverkets Kommentarmaterial för ämnet svenska på grundskolan, där ämnet ges huvudansvaret för progressionen inom informationsökning och där eleverna förväntas kunna använda dessa kunskaper även i andra ämnen. I rapporten framhävs samtidigt, och något motsägelsefullt, att goda ämneskunskaper är viktiga för att kunna avgöra en källas relevans (se Nygren & Guath 2021). En stor del av skolorna uppvisar brister gällande källkritik riktad mot digitala källor, bilder och film. Särskilt efterlyser Skolinspektionen en tydligare riktning av innehållet mot de sociala medier och plattformar som eleverna regelmässigt använder utanför skolan, samt undervisning om den teknik som styr sökfunktionernas riktning och urvalsprocesser. De lyfter också behovet av att reflektera kring och se information som konstruerad. Fortbildningsinsatser för lärarna är dock en förutsättning för detta. Det finns alltså med Skolinspektionens ord ”brister” som måste åtgärdas inom åtminstone grundskolans svenskämne.

Det finns följaktligen en förväntan både internationellt och nationellt på att skolan ska stärka elevernas förmåga att tänka kritiskt. Den som ska göra detta är läraren, den som kan materialisera världen genom att ”put something on the table”, så att det blir möjligt att undersöka den och samtala om den (Arendt 1968/1983 i Masschelein & Simons 2015:88; Biesta 2020). För att något ska kunna betraktas, undersökas och samtalas om, behöver läsande och skrivande användas som ett sätt att sakta ner tiden; en skola utan läsande och skrivande finns inte (Masschelein & Simons 2015). I kontrast mot denna skola som idé, står dagens verkliga, genom ett kurssystem<sup>2</sup> upphackade gymnasieskola där skolan lite tillspetsat förväntas leverera en armé av effektiva och kreativa entreprenörer, samtidigt som lärarna anses vara ”operationally central but strategically marginal” (Jones 2003:162 i Maguire et al. 2010; jfr

<sup>2</sup> Förslag om ämnesbetyg i gymnasieskolan har lanserats och kommer eventuellt implementeras från år 2025.

Sjöberg 2011ab; Sjöstedt 2013 för svensk kontext).<sup>3</sup> De både upphöjda och misstrodda lärarna har ansvaret för leveransen av undervisning och av, bland annat, kritiska, självständiga elever inom ramen för en målstyrd undervisning, riggad för mätningar genom nationella prov och kunskapskrav.

Kunskapsfrågan är möjligen särskilt viktig för svenskämnet, där innehåll och riktning under perioder diskuterats mycket (Molloy 2017). Fokus på mätbarhet är också tydligt i svenskämnet där en diskrepans är märkbar mellan de vida syftesformuleringarna och de snävare kunskapskraven (Lundström et al. 2011). Skönlitteratur och språk som unikt och utmärkande för svenskämnet bör också kunna öppna för andra sätt att utveckla det kritiska än i andra ämnen. Kanske kan *critical literacy* vara ett sätt att sammanföra kunskaps- och demokratiuppdraget (Molloy 2017)? Då kan ett uppdrag vara att elever ska kunna läsa, förstå och använda texter och kunna läsa dem motvalls för att blottlägga textens bakomliggande intressen (Janks 2018). Skönlitteraturens ”heliga” roll och dess möjlighet att synliggöra perspektiv kan också bidra med sätt att arbeta med det kritiska som är särskiljande för svenskämnet (Erixon 2010a, 2014, 2016; Larsson & Olin Scheller 2020, Olin-Scheller & Tanner 2019). Men även arbetet med skönlitteratur ingår under lgy 11 i ett målstyrt kursystem, där lärandet, om det ska räknas, måste vara synligt och mätbart (Borsgård 2021; Lundström et al. 2011). Svenskämnet måste också förhålla sig till nya teckenvärldar och en mängd olika multipla literacies där verbalspråket endast utgör en del (Magnusson 2014).

Trots de ovan nämnda möjligheterna och svårigheterna bör svenskämnet ha särskilda förutsättningar och förväntningar på sig när det gäller att utveckla kritiska elever och medborgare. Vad innebär egentligen ”det kritiska” i svenskundervisningen, med både ett språkligt och skönlitterärt innehåll i form av tryckta och digitala texter i en rad olika modaliteter? Hur förbereder svenskämnet eleverna för denna ”flytande värld” (Bauman 2016) med ständigt skiftande representationer där inget står still? Hur kan andra kritiska textpraktiker än de som enbart utgörs av rutiniserad källkritik synliggöras (Norlund 2009; Nemeth 2011)? Dessa frågor bildar utgångspunkten för min studie. Själva arbetet och sökandet efter det kritiska i svenskundervisningen har jag under avhandlingsarbetet liknat vid en kartläggning av en okänd biologisk art: Hur kan arten beskrivas? Var lever den och vad lever den av? Och kanske ännu viktigare: vilka är de största hoten? Min avhandling handlar

<sup>3</sup> Jämför lärarens roll i SOU:27(1948:21): ”Enligt själva den demokratiska skoluppfattningen bör dessutom läraren ha frihet att söka sig fram till de metoder, som gör det möjligt för honom att personligen fylla sin uppgift på bästa sätt; undervisningens effektivitet är bäst betjänt av sådan frihet.”

dock inte om vad det kritiska *egentligen är* utan bör betraktas som ett försök att förstå svenskämnet och svensklärares konstruktioner av vad det kritiska *kan vara*, vad det *borde* vara eller *inte* vara, samt lärares och elevers möjligheter att inom svenskämnet och undervisningen agera i relation till andras konstruktioner av det kritiska.

Mitt avhandlingsprojekt utgörs av tre delundersökningar. Den först presenterade är en diskursanalys av sex stycken policydokument och ramverk producerade av internationella högstatusaktörer samt nationella styrdokument och andra policytexter av relevans för svenskämnet på gymnasiet. Den andra delundersökningen, som är att betrakta som mitt huvudmaterial, är en analys av lärares fokussamtal och lärarnas utsagor om och beskrivningar av kritiska praktiker, vad det kritiska kan tänkas vara, och hur det kan komma till uttryck i klassrumspraktiken. Den tredje delen är en begränsad klassrumsstudie om åtta lektioner. Projektet utgår i sig inte från en färdig definition av ordet ”kritisk” utan ordet ges innebörd utifrån det material som samlas in. Däremot hämtas begrepp från critical literacy mot vilka bilder av det kritiska kan diskuteras och fördjupas (se 3.1). Kritiska praktiker innebär i avhandlingen de handlingar och situationer som relevantgörs som kritiska i lärarnas fokussamtal, i observationsstudien och i det undersökta textmaterialet. Undersökningen vilar på antagandet att klassrumspraktikens mikrokontext bör ses som en del av en makrokontext. Däremellan återfinns skolans ämneskultur, läroplan och ämnesplan, fortbildningsmaterial och läromedel och mer abstrakta politiska diskurser. Därför kartläggs också hur ordet ”kritisk(t)” explicit används i styrdokumentet och även i en internationell kontext som på flera sätt har bäring för vad skolan och svenskämnet är och kan bli.

### 1.1 Avhandlingen i relation till licentiatstudien

I licentiatstudien ”Jakten på den godkända texten. Läspraktiker och internetanvändning på gymnasieskolan” (Nemeth 2011) undersökte jag genom fallstudier elevers läspraktiker i mötet med internettexter, främst i andra ämnen än i svenska, nämligen samhällskunskap, historia, religion och naturkunskap. Lektioner och elever observerades inför och under mötet med internettexterna. Genom skärminspelningar kartlades vilka internetsidor som eleverna gick in på, hur länge de stannade, nedscrollningar och användning av länkar. Samtidigt spelades elevers och lärares interaktion in. För analysen användes ett New literacy studies-perspektiv i kombination med Systemisk funktionell lingvistik. Resultatet visade inte oväntat på rutinerade läspraktiker kopplade till källkritik och urvalsprocesser. Eleverna använde också multimodala

resurser för att skapa betydelser såsom ”pålitlighet” och ”auktoritet”, det vill säga för att bedöma trovärdighet genom färger och typsnitt liksom förhållandet mellan mängden text och bilder. Skriftkulturens och skolpraktikens värderingar utmynnade i att eleverna i stort sett enbart vände sig till encyklopediska texter, myndighetstexter eller texter som lärarna hade rekommenderat, ofta forskningsstudier som förutsatte kunskaper och språk som inte var tillgängliga för eleverna. Eleverna valde därmed texter där det kritiska arbetet redan var avklarat och läspraktikerna utgjordes till stor del av en slags jakt på redan sanktionerade texter (jfr Anward 2005:75). Inom ramen för den sortens läspraktiker blir det kritiska textarbetet som reflektion inte särskilt framträdande och möjligheten till träning i kritisk läsning och arbete med källkritik begränsad. Varken lärare eller elever föreslog att även dessa sanktionerade texter behöver granskas kritiskt. I jämförelse med den tid när materialet till licentiatstudien samlades in har gymnasieelever idag tillgång till en egen dator i skolan samtidigt som många också använder sina mobiltelefoner för både läsande och skrivande, även i skolarbetet. Nya digitala medier har både kommit och försvunnit. Därför finns det anledning att anta att eleverna nu i ännu högre utsträckning möter och använder digitala, multimodala texter i svenskundervisningen. Avhandlingen tar avstamp i licentiatstudiens resultat men jag skiftar denna gång fokus, från andra ämnen, mot svenskämnet och från enbart eleverna mot främst svensklärarna. Under arbetet med licentiatstudien blev det också uppenbart att det kritiskas relation till kunskap borde utforskas (se Lankshear et al. 2000). Dessutom har en ny läroplan, en ny ämnesplan för svenska och ett nytt betygssystem införts. Målstyrningen har ökat ytterligare vilket i undervisningen och för lärare framträder genom kunskapskrav, nationella prov som starkare kopplas till betygen och omfattande dokumentationskrav. Skolans roll som fixare av samhällets problem har under perioden förstärkts och svensklärarna är några av de aktörer som förväntas leverera anställningsbara, kritiska och aktiva samhällsmedborgare.

## 1.2 Avhandlingsarbetet i relation till utbildningsvetenskap och svenskämnets didaktik

Avhandlingsprojektet genomförs inom ramen för utbildningsvetenskap (Fransson & Lundgren 2003:105). I det här fallet görs avhandlingen inom universitetsämnet svenska och undersöker undervisning i svenska på gymnasiet. Undervisning i svenska och hur ordet ”kritisk” tolkas och öppnar för lärares olika val när det gäller planering, arbetssätt och metoder för det

kritiska textarbetet och textanvändning i stort är alltså i fokus. Undervisning ses av Kroksmark (1997) som något där någon, i min undersökning läraren, gör medvetna val kring metoder och innehåll, med syftet att någon annan, i det här fallet eleverna, ska lära sig (ibid: 84). Min avhandling skrivs därmed i ett skolnära och didaktiskt perspektiv på utbildningsvetenskap. Didaktisk forskning undersöker vanligen undervisningsprocessen och lärarens tankar kring den (Kansanen 1997) men kan även närma sig sociologi genom att undersöka hur politiska krav i form av rapporter kan iakttas som spår i läroplanen och hur detta kan få konsekvenser för det som händer i klassrumspraktiken (jfr Ligozat & Almqvist 2018). Det kan emellertid vara vanskligt att se styrdokumentet som direkt och logiskt kopplade till undervisningen och det krävs en medvetenhet om att de angivna målen för en aktivitet i klassrummet eller för lektionen inte direkt kan ”härledas från inlärningsmål på en högre och mer allmän nivå” (Jank & Meyer 1997:68). Avhandlingen ska främst betraktas som en diskursanalys av praktiker och diskurser inom svenskämnet och dess kontext, där kritiska aspekter finns representerade och kritiska uppdrag framträder. Däremot går det inte att bortse från att dessa kritiska uppdrag också, men inte enbart, formas genom lärarnas medvetna didaktiska val (Comenius 1657/1999; Molloy 2017). Dessa medvetna didaktiska val kopplade till specifika undervisningssituationer undersöks inte i avhandlingen.

### 1.3 Avhandlingens disposition

I föreliggande kapitel har jag gett en bakgrund till avhandlingen och hur den förhåller sig till mitt tidigare licentiatarbete och utbildningsvetenskap och svenskämnets didaktik. I kapitel 2 presenteras avhandlingens syfte och de frågeställningar som undersökningen utgår ifrån. I kapitel 3 redogör jag för avhandlingens teoretiska och analytiska ramar: critical literacy och Bernsteins kodteori för den övergripande analysen samt van Leeuwens diskursanalytiska tolkning av sociala praktiker och systemisk funktionell lingvistik för det språknära analytiska arbetet. I kapitel 4 redogör jag främst för aktuell forskning kopplad till critical literacy och andra kritiska aspekter och svenskämnets särskilda kontext och gränser. I kapitel 5 redogör jag för insamlingsmetoder, materialets olika delar och ger en översikt över analysmetoder och de analytiska begrepp som har använts för avhandlingens olika material. Jag redogör också för de etiska överväganden som studien föranlett. I kapitel 6 presenterar jag resultaten av diskursanalysen av undersökta internationella policydokument och ramverk samt i nationella styrdokument. Detta kapitel används för att besvara forskningsfråga 1. I kapitel 7 visar jag

först på diskurser som rör svenskämnets förutsättningar för ett kritiskt uppdrag och kritiska praktiker. Därefter presenterar jag de kritiska uppdrag som framträder i lärarnas fokussamtal och till sist hur lärarna konstruerar sig själva som aktörer och inramare i de kritiska praktikerna. Detta kapitel besvarar i stort forskningsfråga 2. I kapitel 8 redovisar jag resultatet av analysen av diskurser där eleverna ingår som sociala aktörer i de kritiska praktikerna. Kapitlet bidrar till att besvara forskningsfråga 3. I kapitel 9 redogör jag för diskurser kring kunskap. Detta kapitel bidrar till att besvara forskningsfråga 2. Tillammans besvarar resultatkapitlen 6–9 forskningsfråga 4. Kapitel 10 utgör avhandlingens sammanfattande resultat- och diskussionskapitel. Först ges ett sammanfattande svar på forskningsfrågorna. Därefter tar en resultatdiskussion vid och resultatens didaktiska implikationer diskuteras. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.



## 2. Syfte och frågeställningar

Avhandlingsarbetet undersöker svenskämnets kritiska uppdrag, diskurser och praktiker och syftar till fördjupade kunskaper kring hur detta uppdrag skapas och uppfattas när det gäller arbete med och utveckling av elevers kritiska förmåga och förhållningssätt och hur det uppfattade uppdraget sätts i rörelse i skolpraktikens textmöten. Vidare undersöks hur det kritiska praktiker kan sägas vara förknippade med särskilda värderingar och legitimeringar. Särskilt intresse ägnas åt hur svensklärarna balanserar å ena sidan den förutsatta eller inbyggda frihetsaspekt som kan eller bör ingå i ett kritiskt förhållningssätt och å andra sidan de begränsningar och ramar som undervisning skapas inom där vissa krav på det kritiska finns (Luke 2017). Dessutom kan det finnas krav på att det kritiska ska kunna synliggöras för att mätas inom ramen för en målstyrd undervisning där nationella prov och kunskapskrav utgör en del av svenskundervisningen. Samtidigt är en exakt plan för hur critical literacy ska implementeras och användas i skolan i sig en motsägelse (Sefton-Green 2018; Luke 2000). Det är också troligt att svenskämnets dualistiska tradition med litteraturvetenskapligt och språkligt innehåll eventuellt kan utmynna i olika slags kritiska praktiker, särskilt i beaktande av ämnets förändringar mot exempelvis digitala medier (jfr ämnet engelska i Christie & Macken-Horarik 2009:161). Vilka möjliga öppningar och begränsningar för det kritiska ges genom diskurser på övergripande nivåer i förhållande till den lokala kontexten, undervisningspraktiken och lärarnas uttryckta förståelse av vad det kritiska i svenskundervisningen *är* och *kan* vara. Med andra ord: vad blir det egentligen av ”det kritiska” i svenskundervisningen på gymnasiet?

Följande frågeställningar används:

- Vilka textpraktiker och diskurser kring det kritiska framträder i styrdokument och nationella prov, kommentarmaterial och i internationella policydokument?
- Hur konstruerar lärarna det kritiska uppdraget och hur förhåller det sig till deras uppfattning av svenskämnets kärna, gränser och kunskapspraktiker?

- Vilka kritiska textpraktiker (kan) skapas inom ramen för svenskundervisningen?
- Hur förhåller sig svensklärarnas uppdrag och diskurser kring de kritiska textpraktikerna till diskurser kring det kritiska i internationella policydokument och ramverk och de svenska styrdokumenterna?

Den första frågeställningen utgår endast från textmaterialet och ska också ses som en bakgrund till de övriga materialen. Den andra och tredje frågeställningen handlar om lärarna och eleverna, det kritiska uppdraget och den kritiska praktiken. Den fjärde frågeställningen för samman de tre olika delundersökningarna och de framträdande diskurser som synliggjorts i materialet i stort. I nästkommande kapitel redogör jag för de teoretiska och analytiska ramar som har väglett arbetet.

### 3. Teoretiska ramverk

För att på ett mer övergripande sätt begripliggöra de sociala praktiker och diskurser som innefattar undervisningens kritiska aspekter använder jag mig av begrepp hämtade från två teoretiska perspektiv: critical literacy (Freire 2017; 1974, 1987)<sup>4</sup> och Bernsteins kodteori (Bernstein 2000, 2003). Critical literacy bidrar med utvalda begrepp som jag menar kan synliggöra en möjlig rörelse från det okritiska mot det kritiska, utan att detta måste läsas till enbart svenskämnets mål eller kunskapskrav. Bernsteins kodteori bidrar genom att ge modeller för att beskriva och förklara svenskämnets identitet, undervisningspraktikens möjligheter, begränsningar och kunskapsaspekter kopplade till kritiska aspekter. De två överordnade perspektiven, liksom den språknära analysramen baserad på systemisk funktionell lingvistik (Halliday & Matthiessen 2014) och sociosemiotiskt grundad diskursanalys (Van Leeuwen 2008) förenas på flera sätt: för det första genom att betrakta människan, hennes kommunikation liksom användandet av olika språkliga och fysiska redskap som en inneboende del av sociala sammanhang och för det andra genom att betrakta språkliga uttryck och kunskapsformer som inte enbart situerade i en begränsad social praktik, utan också som uttryck för övergripande samhälleliga kontexter och maktstrukturer. Den tredje gemensamma nämnaren, vilken kan ses som en följd av de två första, är att språket både skapar och synliggör sociala orättvisor och ojämn maktfördelning och att ett synliggörande i förlängningen kan forma en jämlikare värld, skola och undervisning.

I detta kapitel redogör jag närmare för de övergripande teoretiska perspektiven och de begrepp som är av särskild vikt för det övergripande analytiska arbetet. I 4.1 ger jag en allmän introduktion till critical literacy och dess inriktningar, därefter redogör jag för Freires tankar kring critical literacy,

---

<sup>4</sup> Freires originaltexter är på portugisiska. Jag har läst dem i engelsk översättning och i svensk när sådana är tillgängliga. Fredrik Rodhes svenska översättningar från 1970-talet baserades på amerikanska översättningar medan Naida Alves nyöversättning av *Pedagogy of the oppressed* från (2021) har gjorts direkt från portugisiska. Jag strävar efter att använda de svenska översättningarna vid citat men använder ibland ändå den engelska varianten när jag menar att den uttrycker samma sak effektivare eller med tydligare retorisk elegans. Barros (2020) påminner dock om att exakthet, dubbeltydighet och känslan i Freires ordval ibland gått förlorade i översättningarna.

synen på literacy som social praktik och undervisning samt några för avhandlingen och för svenskundervisning aktuella rekontextualiseringar av delar av critical literacy. Till sist presenterar jag de analytiska begrepp som är hämtade från Freires critical literacy samt hur jag selektivt lutar mig mot några bärande idéer. I delkapitel 4.2 presenteras de delar av Bernsteins kodteori som är relevanta för min studie, hur de används och varför. I 4.3 introduceras de sociosemiotiska ingångar som används i den språknära analysen och de analytiska begrepp som används. I 4.4 presenterar jag en sammanställning av avhandlingens analytiska begrepp och redskap. I anslutning till det diskuterar jag de teoretiska ramverkens kompatibilitet.

### 3.1 Critical literacy – ett mångfacetterat begrepp

Jag inleder med en allmän presentation av critical literacy och övergår därefter i 3.1.1 till att presentera några bärande idéer i Freires critical literacy, vilka är av särskild vikt för min studie. I 3.1.2 presenterar jag literacybegreppet i förhållande till kunskap och undervisning. I 3.1.3 redogör jag för kritik som riktats mot critical literacy. 3.1.4 innefattar en redogörelse för omskrivningar av critical literacy. I 3.1.5 redogör jag för de begrepp jag hämtar från teorin.

Critical literacy är på flera sätt ett svårfångat begrepp, i ständig utveckling och förändring (Kincheloe 2007). Det kan stå för en slags kompetens, konkreta undervisningsmetoder, sätt att vara i klassrummet, förhållningssätt gentemot texter och ett sammansatt teoretiskt fält (Veum & Skovholt 2020; Vasquez et al. 2019; se kapitel 2.4 och 4). Är det då en teori? Luke (2013) ifrågasätter i viss mån detta eftersom critical literacy snarare anammat delar från en mängd vetenskapliga fält såsom New literacy studies, multiliteracies, sociolingvistik, genusteori, lingvistisk etnografi, kritisk diskursanalys och kritisk pedagogik (Luke 2000; Vasquez et al. 2019; Janks 2010). Gemensamt för dessa fält är att de betraktar språk som uttryck för maktförhållanden i en större social kontext och att språk även konstituerar och speglar den sociala kontextens, situationens och den övergripande strukturens, maktförhållanden. Det innebär att språket också kan och också bör användas för att avtäckas orättvisor och för att forma alternativa betydelser och verkligheter (Giroux 2007). Särskilt har två tydliga inriktningar av critical literacy utkristalliserats: kritisk pedagogik och kritisk textanalys (Luke 2013). Kritisk pedagogik<sup>5</sup> baseras till stor del, men inte enbart, på Freires tankar om en frigörande pedagogik, grundad i ett historiskt-materialistiskt (marxistiskt) synsätt, där

<sup>5</sup> Freire använde själv inte begreppet kritisk pedagogik för att beskriva sin egen undervisning, utan ”dialogisk pedagogik” eller ”frigörande lärande” (Barros 2020).

kultur, värdesystem, identitet, språk och röst sätts i relation till politisk och ekonomisk makt (Luke 2013; Giroux 2007; Vasquez et al. 2019). Dessutom påverkades Freire av teologi, kristet symbolspråk och psykoanalys (Barros 2020; McLaren 2020). Freire utarbetade sin kritiska pedagogik för analfabeter tillhörande urbefolkningen i Brasilien under 1950- och 60-talen, dvs. i en specifik historisk kontext och dess tillämpbarhet i andra slags utbildnings-system kan inte betraktas som självklar (Roberts 2004; Barros 2020). Den andra inriktningen, en gren av *critical literacy* ibland benämnd som *critical language awareness* (Fairclough 1993), riktas mot text och kan sammanfattas som kritisk textanalys med syfte att synliggöra diskurser, ideologier och avsikter (Luke 2013, 2000, 2015, 2017; Janks 2018). Även *critical media literacy* med inriktning mot digitala medier och internet ingår numera här. *Critical literacy* används också som en mer avancerad och individcenterad läsförståelse, kännetecknad av lässtrategier för att synliggöra författarintentioner, bias men även stereotyper som *critical literacy* (Luke 2013). Då utgör det en mycket specialiserad ”reflexiv och kritisk dimension”<sup>6</sup> av fördjupad ämneskunskap, som i den första delen av följande beskrivning: ”[*Critical literacy*] is most often practised by those who are already on top of the specialized demands of an academic discourse or who are viewing from the point of view of a marginalized discourse” (Macken Horarik 1996:244). I citatet sammanför Macken Horarik *critical literacy* som en akademisk ämnesspecialisering med ett synsätt nära Freires på ett möjligen oproblematiserat sätt (jfr Stone 2012). Begreppet används också allmänspråkligt för att beskriva en allmän, kritisk och medborgerlig kompetens i mötet med text, särskilt gällande digitala medier, texter och informationssökning.

### 3.1.1 Freires *critical literacy*

Orsaken till att *critical literacy* är ett sådant undflyende begrepp kan vara att Freire menade att teori och praktik inte går att separera, utan de är endast två sidor av samma sak (Freire 1970, 1973; Roberts 2004). I många forskningsstudier som utgår från *critical literacy* nämns närmast Freires arbeten endast pliktskyldigast, möjligen eftersom hans texter i en västerländsk utbildningskontext kan uppfattas som alltför politiska. Kanske spelar det också in att delar av hans resonemang är djupt rotade i en fenomenologisk och teologisk grund (Roberts 2004; Barros 2020). Hans texter, som är skrivna i en mängd

<sup>6</sup> Macken Horarik (1996) använder registerbegreppet från Systemisk funktionell lingvistik (se 4.3) för att beskriva skolkunskaper som en rörelse från ett vardagligt register över ett specialiserat register till ett reflexivt och kritiskt register. Rörelsen kan äga rum under ett undervisningsförlopp såväl som under en hel skoltid.

olika genrer, kan trots hans uttryckta intentioner att skriva enkelt och kortfattat, uppfattas som antingen svårgenomträngliga eller sentimentalt överdrivna (Jackson 2007). De öppnar därmed också för ibland disparata tolkningar. Nedan presenterar jag delar av Freires syn på världen, orden och kunskap och bäddar in de utvalda analytiska begreppen i ett sammanhang relevant för min avhandling.

För Freire ingår alltid ord och värld i en ständig växelverkan, där båda kan ”läsas” och ”skrivas” och där målet är medvetandegörande (se nedan) om verkligheten och frihet, inte bara för de förtryckta, utan även för de förtryckande (Weffort 1973; Freire 1975). Att kunna se och förstå (läsa) världen i form av en objektiv och konkret verklighet är av avgörande betydelse, eftersom det endast är gentemot en sådan verklighet som ett handlande subjekt kan förhålla sig kritiskt (Freire 2017:11). En förutsättning för detta är förståelsen för den historiska kontext, epok, som människan befinner sig i (Freire 2013/1974). Verkligheten utgörs alltså inte enbart av det som finns omkring oss här och nu, utan även vår gemensamma historia och det finns även en medvetenhet om det som ska bli: förändring och hopp (Giroux 2007). Epoker är resultatet av människans strävande efter att nå särskilda mål och de val de gör i denna strävan (Freire 2021/1970). Genom att förstå hur epoker löpande genom historien avlöser varandra som en ”historiskt-kulturell tidvattenvåg” kan verkligheten betraktas som föränderlig (Freire 1975:48). Det är särskilt i gränslandet mellan två epoker som en ”especially flexible, critical spirit” behövs (Freire 2013:6). Att förstå sin plats i historien är en förutsättning för medvetandegörandet och för att kunna bli ett handlande och ansvarstagande subjekt som ”aktivt [kan] ingripa i verkligheten” och inte förbli en åskådare eller ett objekt som endast ”dras med i förändringens kölvatten” (Freire 1975:48).

Människan har både möjlighet och ett ansvar att bidra till förändring som leder till frigörelse. Processen att förstå detta beskrivs som en del av medvetandegörandet,<sup>7</sup> det vill säga själva ”utvecklingen av den kritiska medvetenheten” (Freire 1975:61, kursivering i original). Avgörande för medvetandegörandet är gemensam reflektion, vilken hos Freire är tätt sammanlänkad med handling<sup>8</sup> (Freire 1975; Shpeizer 2018). Genom medvetandegörandet kan människor lämna sin semi-intransitivitet där de ”inte [kan] uppfatta

<sup>7</sup> I original *conscientização*. Jag använder genomgående medvetandegörande för detta begrepp. Barros (2020) menar dock att begreppet till viss del har feltolkats av förkämpar för critical pedagogy och att det för Freire även innefattar en direkt, intensivt känslofyllt och intuitiv närvaro tillsammans med andra i en pedagogisk praktik. Jag menar dock att det även i Freires verk finns täckning för den ovan beskrivna tolkningen.

<sup>8</sup> Freire använder ordet *praxis* vilket innebär reflekterade handlingar. Se Gustafson (2013:87f) för resonemang kring kring praxis och praktik.

problem [...] utanför deras egen sfär av biologiska behov” (1975:59). De kan då bli transitiva<sup>9</sup> och få en riktning utanför sig själva genom att ingå i en ständig dialog med världen, andra och sig själva (Freire 1975:59, Freire 2013:14; Cheu-Jey 2009:146). Utan en fortsatt medvetandegörandeprocess och genuin reflektion är risken stor att människan inte når bortom en naiv transitivityt kännetecknad av nostalgi, flockmentalitet, förenklingar, svag argumentation, förlitande på känslor, instinktiva handlingar, polemik istället för dialog och en dragning till fanatism (Freire 1975:59; 2013:14; 2021:38).

Målet för medvetandegörandet är kritisk transitivityt, grundad i en dialogisk syn på mötet med människor och värld, reflektion, djup förståelse, ett gediget prövande av både egna och andras argument, ansvarstagande, aktivitet istället för passivitet, öppenhet för förändring samt medvetenhet om både egna och andras fördomar (Freire 2013:15). Det handlar alltså om ett medvetandegörande som leder människan bort från det enbart instinktiva och intransitiva och istället mot kunskaper (facts) om den objektiva världen, det vill säga det som finns utanför oss själva (Freire 2017:26; Luke 2013:146). Kunskapen förflyttar oss från ”the instinctual unmediated, stimulus-response behavior [...] to meaning making, to mediated activity, to making culture” (Berthoff 1987/2001:xix). Begreppen fångar därmed en slags utvecklingsgång. Freires critical literacy kännetecknas samtidigt av en stark realism,<sup>10</sup> där den materiella verkligheten, världen, inte kan betraktas som endast språkligt konstruerad (Luke 2013). Att enbart avfärda denna objektiva kunskap om världen på grundval av rätten till ett eget perspektiv eller en egen åsikt, menar Freire är subjektivism (2017:24ff). Objektivitet (fakta om världen) och subjektivitet (människan själv) kan enligt Freire inte betraktas som motsatser till varandra utan är istället beroende av varandra (Freire & Macedo 1978). Det går därför inte att enbart utgå varken från subjektet (subjektivism) eller objektet (objektivism) för att beskriva verkligheten. Istället måste man våga undra, tvivla och tänka tillsammans för att undvika att ”become too certain of one’s certainties” (Roberts 2004:372). Mot bakgrund av detta övergår jag i nästa delkapitel till att beskriva Freires syn på literacy, kritik som riktats mot det kritiska i critical literacy och förslag på hur kritiken skulle kunna värderas.

<sup>9</sup> Transitivityt, kritisk transitivityt och naiv transitivityt är i översättningarna av Freires texter synonyma till transitivt medvetande och naivt medvetande. Jag använder dock främst de förstnämnda.

<sup>10</sup> Att bli kritisk är att träda in i verkligheten (Freire 2013:16, min översättning)

### 3.1.2 Literacy, kunskap och undervisning

För Freire är literacy-begreppet endast användbart om man betraktar det som en uppsättning praktiker vilka antingen stärker och frigör människan och främjar äkta demokrati eller endast reproducerar orättvisor och ojämlika strukturer (Freire & Macedo 1987:141; jfr Endres 2001). Det är därmed en syn som ligger nära det som inom New Literacy studies anges som ideologisk literacy som är beroende av kontext och kultur och öppnar för ifrågasättande och synliggörande av maktstrukturer eller autonom literacy som ses som en teknisk och ”neutral” förmåga vilken ofta resulterar i ett bristtänkande kring de som inte tillhör västerländsk medelklass (Street 1989). I ett literacy-perspektiv är läsande och skrivande tätt sammanflätade (Nelson 2012). I de frigörande literacypraktikerna finns alltid politik, (äkta) kunskap och kreativitet. Att läsa innebär att se, förstå och tolka och är inte begränsat till textens ord. Istället bör man först läsa världen, eftersom man då också kan förstå ordet och dess objekt eller motsvarighet i världen. Det betyder inte att fonem eller stavning är oviktiga, utan att dessa måste byggas in i ord med en för deltagarna signifikant betydelse (Zelaya 2015). Den tekniska aspekten av literacy är därmed fullt inlemmad i den semiotiska. Ord saknar nämligen enligt Freire betydelse utanför kontexten (Freire 1975:18). Därför motsätter Freire sig starkt en endast teknisk och mekanisk syn på läsning och på kunskap, det vill säga en autonom syn på literacy. Läsning begränsad till härmande av fonetiska ljud, eller grammatik som rätt eller fel utgör exempel på sådana. En sådan autonom syn på literacy reproducerar och befäster enbart ojämlika strukturer och praktiker. Läsning blir alltså endast meningsfullt när förståelse skapas och därför måste orden ha en förankring i världen, det som människan känner till (Freire 1975; Freire & Macedo 1987). Läsning av världen innebär att tolka och förstå den, medan skrivandet av världen handlar om att genom medvetet arbete förändra den. Därför föregår läsningen av världen egentligen läsningen och skrivandet av ordet (Freire 1975:18). Literacy betraktas inom critical literacy och andra närbesläktade perspektiv såsom New Literacy Studies, New Literacies, Multiliteracies som deltagande i sociala praktiker där semiotiska system (exempelvis skrift, bild, film, ljud) ingår och används ”utan större ansträngning, effektivt och kritiskt” (Freebody & Luke 2003:2, min översättning; jfr Christie & Macken-Horarik 2009). Den allt vanligare pluralvarianten ”critical literacies” fångar därmed dels att det rör sig om en oändlig mängd sociala praktiker, dels att en mängd olika semiotiska resurser kan användas för att uttrycka och tolka mening (se 3.1.4). En social praktik grundas på normer och värderingar om vad som är viktigt, oviktigt,



bra eller dåligt (Luke 2013; jfr Van Leeuwen 2008). Dessa är antingen medvetna eller inbyggda och implicita i den sociala praktiken. De är inte heller enbart konsekvenser av exempelvis den teknik som används och dess möjligheter och begränsningar (Luke 2013). Även undervisningspraktiken är uppbyggd genom sådana normativa val. Literacy-undervisning handlar därför om att föra in elever i kulturellt styrda och normativa sätt att använda och skapa texter, i vid bemärkelse, och förståelse för hur texter kan användas institutionellt (Luke 2013). Inom ramen för critical literacy får eleverna dessutom redskap för att analysera texter och diskurser och hur dessa beskriver världen (ibid; Janks 2014). Critical literacy kan dock aldrig stanna där utan syftet måste, i linje med Freire (1975), vara en strävan efter förändring och förståelse för hur texter förändrar världen: "Critical literacy education [...] is premised on the imperative for freedom of dialogue and the need to critique all texts, discourses and ideologies" (Luke 2013:145).

Det sker därmed alltid ett växelspel mellan läsningen av och tolkningen av värld och ord. När detta växelspel ska fångas i form av en modell finns som alltid en risk att den inbyggda dynamiken, kreativiteten och mötet mellan människor omvandlas till en förenklad och mekanisk process. En sådan process gällande critical literacy inleds ofta med läsningen av ordet (i övergripande bemärkelse) och övergår sedan till en jämförelse med världen (läsande av världen, kanske i form av elevernas egna erfarenheter) för att avslutas med ett omskrivande av ordet i syfte att omvandla världen<sup>11</sup> (se Janks 2018; Duncan-Andrade & Morrell 2007; jfr Kress 2010). Ofta saknas också uttryck för kunskap i medvetandegörandeprocessen. Kunskap är alltid närvarande hos Freire även om kunskapsutvecklingen varken kan ske genom att läraren överför kunskapsfragment till eleverna eller genom propagandistisk plakatundervisning, som ju också innebär överföring av färdiga tankar (Freire 2021:84ff). Kunskapen måste istället erövrats av den lärande, i en reflekterande dialog med andra lärande och läraren (som också är lärande). I denna dialog är den gemensamma kritiska prövningen av tankar och kunskap förutsättningen (Freire 1975/1973; Luke 2013:142f; Rodhe 1975). Den kritiska prövningen kan också riktas mot enskilda ord (Zelaya 2015). Förståelse, medvetenhet och kritisk transitivity kan inte heller nås genom att eleverna förses med förenklade formler eller mallar utan endast genom "äkta tänkande" och genom "undrande" snarare än "görande" (Freire 1975:79f; Freire 2013:33; jfr Fairclough 2010; Roberts 2004).

<sup>11</sup> Liknande processer återfinns inom exempelvis Multiliteracies och New Literacies.

Det är också omöjligt att flytta över critical literacy som ett färdigt paket med metoder och tankesätt från en kulturell kontext till en annan (Freire & Macedo 1987; Giroux 2010). Förklaringen ligger i Freires syn på det kritiska i förhållande till textens (ord) och den sociala praktikens (värld) kontext. För att fullständigt kunna förstå ord och värld, och därigenom vara kritisk, måste allt det som samverkar för att skapa kontexten ingå: ”sociala, politiska, historiska, kulturella och ekonomiska faktorer” (Freire & Macedo 1987:133; jfr Giroux 2010). Det är enligt Freire av yttersta vikt att utgå från just den historiska kontext, epok, som de lärande befinner sig i. Därför kan critical literacy i praktiken aldrig vara densamma i olika historiska kontexter (se Weffort 1975/1973; Vasquez et al. 2019). Om en svensk svensklärare ändå lyckas förstå den kontext i vilken Freire utvecklade sin pedagogik och vill tillämpa hans tankar i en ny kontext, måste dessa ändå ”skrivas om” eller ”återuppträffas” för att fungera i den nya kontexten (Freire och Macado 1987). Att Freire undviker att ge konkreta och exakta råd för hur critical literacy bör tillämpas bottenar också i hans övertygelse om att kunskap inte kan förmedlas utan endast uppnås genom att människan tänker och reflekterar själv för att undvika ”domestication of the mind” (Freire & Macedo 1987:135).<sup>12</sup>

I critical literacy spelar samtidigt medvetandegjorda och autonoma lärare,<sup>13</sup> en viktig roll såsom ”transformative intellectuals”<sup>14</sup> (Giroux 1987:25, jfr Norton 2013; Jackson 2007). Även om lärare och elever lär av varandra betyder det emellertid inte att läraren ska upphöra att vara lärare. Eleverna kan nämligen inte på egen hand bli kritiska, utan den kritiska medvetenheten måste utvecklas med hjälp av utbildare eller lärare i ett genomtänkt utbildningssystem ”som kan bära skepticisms börda” (Karl Mannheim, *Diagnosis of Our Time* 1943 i Freire 1975/1973:75). Den medvetandegjorda läraren är därmed förutsättningen för att eleverna ska kunna bli modiga, kreativa och kritiskt tänkande (jfr Luke & Freebody 1999) och det är därigenom läraren får sin auktoritet (Giroux 2007). Detta uppdrag är emellertid omöjligt om lärarnas autonomi kringskärs genom att ”ett administrativt nätverk ständigt övervakar och kontrollerar dem, eftersom lärarna varken är att lita på eller kan arbeta självständigt” (Giroux 1987:25, min översättning). På så sätt torde det vara omöjligt eller åtminstone mycket svårt att på en institutionell nivå införa

<sup>12</sup> Freire (2021) beskriver det som brukar kallas för traditionell undervisning som bankundervisning där läraren gör insättningar av kunskapsfragment i elevernas ”tomma” huvuden.

<sup>13</sup> Det vill säga de lärare som är kritiskt transitiva och som ser sig själva som medvandrar snarare än lärare inom ett utbildningssystem där kunskap liknas vid ett banksystem där läraren ska fylla elevernas tomma huvuden (Freire 1970).

<sup>14</sup> Ibland översatt till svenska till det mer tekniska uttrycket ”förändringsagenter”.

critical literacy som en slags allmän metod, eftersom det paradoxalt nog riskerar att ta död på det kritiska (Luke 2000).

I delkapitlet har jag redogjort för Freires tankar och några tolkningar av dessa kring literacy, undervisning och läraren. I nästa delkapitel beskriver jag en kritik som riktats mot just det kritiska i Freires kritiska pedagogik och därefter beskriver jag några för skolan ”ofarligare” eller mer lätthanterliga tolkningar och varianter av critical literacy.

### 3.1.3 Kritik mot det kritiska

Många värjer sig emellertid mot den som de menar dikotomiska och för-enklade världsbild som Freire utgår ifrån. En av kritikerna är Cheu-Jey (2009) som diskuterar hur det ”kritiska” som del av critical literacy kan valideras eller legitimeras. En orsak är att Freire inte egentligen definierar vad själva kritiken består av, däremot legitimeras den genom orättvisor och framtida frihet. Cheu-Jey menar att en alltför ensidig inriktning av det kritiska göder en ensidig syn på människan som antingen förtryckt eller förtryckare. Det leder det kritiska fel, eftersom människan är komplex och motsägelsefull och beroende på situation kan fungera både som förtryckt och förtryckare (jfr Jackson 2007). Det ”kritiska” i literacy måste istället ses i relation till den överordnade uppgiften: att skapa förståelse (Cheu-Jey 2009; Endres 2001). Förståelse av ord och värld som läsning, tolkning, kunskap och reflektion och som resultat av dialog (mellan människor och/eller mellan ord och värld) är dock fundamentalt för Freire. Cheu-Jey bortser i sin kritik till viss del från den egenreflektion som Freire menar måste ingå i en kritisk praktik och Freire för också fram vikten av att ifrågasätta även förtryckta elevers fördomar och destruktiva värderingar (Freire & Macedo 1987; Stone 2013:38). Oavsett vem vi är behöver vi förstå oss själva och hur vi är en del av politiska och historiska strukturer. Däremot är det problematiskt om denna självreflektion, ”externalizing the self” och elevernas ”innermost emotions and core experiences” inte bara delas utan också sätts på pränt i undervisningen (Luke 2017:165-166, se vidare 3.2). I anslutning till kritiken av ensidighet i kritikens riktning ger Cheu-Jey (2009) förslag på hur kritikens natur och validitet kan avgöras. Han använder sig av en begreppsapparat hämtad från Habermas där validitetskrav kan ställas utifrån tre kategorier: *objektiv*, jämförelse med världen och andra källor (”Jämställdheten ökar/minskar i Sverige”), *subjektiv*, jämförelse med det jaget känner eller tycker (jag känner att det inte stämmer) och *normativ*, där en grupp har gemensamma intressen och värderingar om något specifikt, exempelvis vad som är bra, dåligt, gott eller ont (Lärare som uttrycker att det är viktigt att eleverna underbygger sina

argument). Med tanke på Freires utgångspunkt att det subjektiva och det objektiva inte helt kan skiljas åt, bör därför kritik som kan valideras på mer än ett sätt värderas högre: objektivt, subjektivt och, med tanke på den tyngd som Freire lägger på dialog, även normativt.

### 3.1.4 "Omskrivningar" av critical literacy eller kritiska aspekter

Svårigheterna att tillämpa Freires version av critical literacy i västvärldens utbildningssystem i kombination med en enorm spridning av hans idéer har bidragit till att critical literacy ständigt omvandlas och rekontextualiseras (Endres 2001), det vill säga en "discursive 'thickness'" vilket leder till "a universe of possible ideas", om hur Freires idéer kan användas för nya tankar kring undervisning (Barros 2020:169). Även om inte alla uttryck för kritiska praktiker i teorier och metoder kan betraktas som direkta omskrivningar ("rewritings" i Freire & Macedo 1987:35) av critical literacy vill jag ändå i följande delkapitel översiktligt beskriva det kritiska i relation till några i Sverige tongivande tolkningar av teoretiska och pedagogiska ramverk där critical literacy är en uttalad del eller där det kritiska har en framskjuten plats: Hilary Janks, The four Resources Model av Luke & Freebody (1999; Luke 2013, 2017), genrepedagogik och multiliteracies. I denna bakgrund ingår också critical literacys relation till det kritiska i genrepedagogik. Delkapitlet kan också fungera som en introduktion av tidigare forskning (kapitel 4).

I Sverige används ofta Hilary Janks undervisningsnära och med svenskt utbildningssystem relativt kompatibla tolkning av critical literacy. I detta ingår att förstå att språk och makt inte kan betraktas utan varandra och att detta kan synliggöras genom diskursanalys för att skapa medvetenhet om att texter, bilder och andra artefakter skapas inom ramen för diskurser, dvs. sätt att tänka och vara kopplade till maktförhållanden och ideologier (Gee 2013; Janks 2014, 2018; Endres 2001). Den centrala uppgiften för critical literacy är att undersöka vem som har makt (ideologiskt och ekonomiskt) över vilka texter, diskurser och informationsflöden och hur texters och diskursers status skapas och förändras i sociala och kulturella kontexter (Janks 2010; Vasquez et al. 2019). I många svenska studier som använder eller inspireras av critical literacy används Janks fyra "noder" för utvecklande av en kritisk undervisning, domination (språk och makt), access (tillgång till samhällets högt värderade diskurser), diversity (identitet och mångfald) och (re-)design (multimodala transformeringar av representationer) (Janks 2000; 2010; 2014). Janks betonar att noderna är beroende av varandra men de riskerar ändå att tolkas som fristående kvalitetstecken. Exempelvis sätts ibland likhetstecken mellan "access/tillgång" och (synligt) "engagerade" elever (se ka-

pitel 4), vilket är problematiskt eftersom varken graden av deltagande i undervisningen eller det lärande som det synliga deltagande leder till egentligen kan valideras (Bloome et al. 1989; jfr Åberg & Olin-Scheller 2018). Janks fyra noder riskerar därför att reduceras till mätpunkter i en utvald situerad praktik istället för att synliggöra medvetandegörande som en långsiktig process. Jag menar också att den självreflektion, självprovning och självförändring, både för elev och lärare, som är avgörande i Freires tankar kring utbildning (Freire 1976:44; Freire & Macedo 1987:47; Giroux 2007), riskerar att hamna i bakgrunden om Janks fyra dimensioner används instrumentellt mot en klassrumspraktik. Avtäckandet handlar ju inte bara om världen och orden utan även om jagets roll som uttolkare av dessa (Janks 2000). Identitet ingår visserligen i noden identitet och mångfald (diversity) men reflektionsaspekten verkar svårare att realisera och fånga (jfr Olin-Scheller & Tengberg 2012). Genom textanalys kan verklighetsbilder och idealläsare synliggöras och det är samtidigt viktigt att förstå hur känslor och föreställningar kopplade till vår identitet också positionerar oss i relation till texter (Janks 2018). På så sätt får elever förståelse för varför det är svårt att ta till sig texter som väcker motstånd (Fairclough 2015). För att bygga upp ett medvetande kring detta behöver eleverna bygga upp ett metaspråk, vilket ofta hämtas från den Systemisk funktionella lingvistik (se även nedan samt 3.3), med dess syn på hur språkliga val både möjliggörs och begränsas av den sociala kontexten (Janks 2010; Fairclough 1992, 2010, 2015). Janks (2019) påminner dock också om vikten av att även läsa ”med” texten är en kritisk handling eftersom den kritiska tolkningen alltid måste utgå från hur texten positioneras och arbetar för att positionera läsaren. Att läsa ”med” en text som kolliderar med vår världsbild är därför mycket svårt medan det är lätt att läsa ”med” en text som bekräftar vår världsbild. Det kräver därför inte bara att man automatiskt läser från ett annat perspektiv utgående från en specifik identitet även om det är en god resurs. Man måste också läsa från en position som skaver mot den egna identiteten.

Luke & Freebody (1990) har genom sin ”The Four Resources Model” försökt att fånga det mångfacetterade literacy-begreppet: ”code breaker, meaning maker, text user, text critic” (1990:4). De har senare valt att benämna dessa resurser som sociala praktiker (1997:214). I realiteten överlappar praktikerna varandra: att knäcka koden, att förstå och producera skriven, visuell och talad text, att använda texter funktionellt och se vilka sociala relationer som omger dem och har skapat dem, liksom att kritiskt analysera text utifrån vetenskapen att neutrala texter inte finns och att i nästa steg nyskapa dem. Det innebär att textkritik som social praktik inte kan

betraktas som den högsta eller mest avancerade läskompetensen (Luke 2000:454). De sociala praktikerna är under ständig omvandling och är "tied up with political, cultural, and social power and capital" (Luke & Freebody 1999:4). Relationen mellan olika kulturella system för representation och den sociala och ekonomiska verkligheten uppfattar Luke (2013) som nutidens avgörande fråga, med tanke på den flyktighet som kännetecknar vår samtid. Uppgiften för critical literacy är att undersöka vem som har makt och kontroll över vilka texter, diskurser och informationsflöden, liksom hur texters och diskursers status förändras i sociala och kulturella kontexter och vilka konsekvenser texters design och utformning får i olika sociala kontexter (Luke *ibid*). På så sätt behövs ingen egentlig åtskillnad göras mellan skrift som representation och multimodala representationer av världen som mål för critical literacy och det kanske inte heller är helt nödvändigt att uppehålla sig alltför mycket vid de olika "affordances" som olika modaliteter medför med tanke på hur sociala praktikers ständiga omformning i relation till olika teknologier.

Critical literacys mer språkliga inriktning (critical language awareness) och genrepedagogik, vilken vilar på det sociosemiotiska ramverket Systemisk funktionell lingvistik, kan till viss del mötas i en emancipatorisk syn på språkets roll. Zelaya (2015) menar att Freires critical literacy och socialsemiotik i Halliday's version (Halliday & Matthiessen 2014) gifter sig väl, då båda utgår ifrån att språket aldrig kan separeras från dess sociala sammanhang och han citerar Halliday: "language has the property of not only transmitting the social order but also maintaining and modifying it" (1978, s. 186 i Zelaya 2015:184). Genrepedagogiken, som utvecklats från SFL, har som främsta syfte att genom explicit pedagogik ge alla elever tillgång till privilegierades diskurser (Rose 2004; Karlsson 2011b; Christie & Macken-Horarik 2009). Svårigheten att förena critical literacy med genrepedagogik ligger dock i den diametralt skilda synen på explicit undervisning (se 3.2), vilken ur ett critical literacy-perspektiv betraktas som ensidig reproduktion av kulturens värdesatta diskurser, där elevernas egna erfarenheter inte tas tillvara och där de inte utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till världen. SFL betraktar istället critical literacys fokus på den kritiska förmågan som tar avstamp i elevernas erfarenheter och sedan utvecklas i en implicit, organisk och dialogisk process, såsom naiv och otillräcklig (Rose 2007).

Oavsett är målet för de två perspektiven en mer jämlik värld där elever är utrustade med kunskaper, egenmakt och möjlighet att ifrågasätta och förändra. I en förenklad form uppfattas troligen genrepedagogiken som en processinriktad metod för att lära ut eller lära sig läsande och skrivande inom olika

och i samhället högt värderade genrer. Detta görs i gärna genom det så kallade genrehjulet (se Gibbons 2018) i flera steg och inleds med ett gemensamt upptäckande av en genre och ett innehåll genom läsande och diskussion av det lästa, en analys av genrens språkliga och innehållsliga kännetecken, gemensamt skrivande inom genren och till sist ett individuellt skrivande. Det finns därmed, som med alla modeller, en risk att SFL:s dynamiska förståelse av hur betydelse skapas omvandlas till det som Hansson kallar ”en kastrerad genrepedagogik, omvandlad till fiffig skrivmetodik i anställningsbarhetens tjänst” (2011:206), där undervisningen omvandlas till att tröska igenom en mängd fasta idealgenrer. I en sådan tolkning förbigås även möjligheten till djupare förståelse av hur genrer fungerar som realiseringar av skiftande sociala syften, ideologier och värden utanför texten. I den ursprungliga modell av genrepedagogiken som fått stor spridning genom Gibbons böcker kring andraspråksundervisning och Skolverkets webbmaterial för lärare, centreras de fyra delarna av processen runt ”Towards control of/Critical orientation to genre, text” (Rothery 1996; Martin 2013). Här sammanfattas pedagogikens syfte. Det handlar både om att behärska de genrer som ger tillträde till samhällets högt värderade diskurser och att också kunna kritisera dessa och andra texter (Christie & Macken-Horarik 2009).

Delar av critical literacy återfinns också i det manifest som en sammanlutning av forskare, The New London Group, bland andra de ovan nämnda Luke och Kress, formulerade 1996. Gruppen ville med tanke på samhällets genomgripande förändringar, digitalisering och nya sätt att kommunicera utveckla ett multimodalt (och multispråkligt) alternativ till ”literacy”, nämligen multiliteracies (Cope & Kalantzis 2013; Luke 2017). New London Groups manifest för ”a pedagogic of multiliteracies” skapades som en reaktion på samhällets genomgripande förändringar mot en mångfald av literacies och skolans oförmåga till förändring (ibid). Varken undervisning som syftade till att lära ut samhällets högststatusdiskurser, såsom genrepedagogiken önskade, eller en enbart situationsbaserad literacy var tillräcklig. Istället föreslog man att dessa skulle kompletteras med en kritisk inramning och design för förändring (Cope & Kalantzis 2013:107). Multiliteracies-perspektivet ligger nära Freires critical literacy, dels genom processen ”analysera” som handlar om att granska maktförhållanden (se Magnusson 2015:79) och dels genom att man tydligt pekar på behovet av en förändrad maktstruktur och auktoritet i lärarrollen och texter som elever möter. New London group har också, drivit frågan att skolan måste arbeta med en mångfald av olika meningsskapande resurser och särskilt sådana som eleverna möter på sin fritid med tanke på hur skriftens dominans har utmanats genom en mängd

olika modaliteter: multiliteracies istället för literacy (Cope & Kalantzis 2013; Gee 2013). Multiliteraciespedagogiken fokuserar på lärande, inte undervisning och lärande betraktas som en transformation mellan olika semiotiska modaliteter. Den lärande betraktas som en kreativ och innovativ agent, en som kan handla och som designar och transformerar (Cope & Kalantzis 2013). Samtidigt öppnar Cope & Kalantzis för de två olika vägar som kan tas, där den ena är anpassning och den andra ett kritiskt avståndstagande (2013:115). Den kritiska vägen finns alltså med som ett alternativ men måste egentligen inte väljas, utan här kan multiliteracies helt enkelt utmytna i det egna, men inte oviktiga, projektet ”to get a decent job” (ibid:111). En sådan anpassning skulle dock troligen för Freire likställas med att inrätta sig i ett förtryckande system.

Som Luke (Garcia, Luke & Seglem 2018), ursprunglig medlem i New London group, med viss besvikelse noterar, tangerar dock både den ovan nämnda ”åtminstone få ett jobb”-diskursen (jfr PISA 2009) och dessa beskrivningar av vilka kompetenser som framtida medborgare behöver OECDs: en flexibel, kreativ, självständig individ som ska kunna samarbeta med olika personer (jfr Cope & Kalantzis 2013:111,116). Multiliteracies är en väg ”for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next” (ibid: 113), det vill säga en retorik ganska nära OECDs. Cope & Kalantzis tar dock avstånd från just begrepp som förmåga och kompetens: ”Literacy teaching is not about skills and competence; it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation” (2013:116). Den frigörande kraften i multiliteracies, eller det som tydligast kanske kan kopplas till critical literacy är istället dess öppenhet inför förändring och mångfald men Luke (Garcia et al. 2018) varnar för att nyskapandet, transformeringen, riskerar att tappa sin kritiska och dialogiska riktning och reduceras till individens kreativa uttryck. Jag menar att multiliteracies, på det sätt som Cope & Kalantzis uttrycker det, ligger riskabelt nära det som ibland har kallats lärstilar när de talar om elevernas ”preferred mode of representation” och ”learning to one artificially segregated mode will favour some types of learners over others” (2013:121). Samtidigt förnekar de inte skriftens fortsatta betydelse, dock alltid i samspel med andra semiotiska modaliteter.

I de fyra presenterade omskrivningarna finns åtminstone en kärna av gemensamt tankegods hämtat från, eller utvecklat parallellt med, critical literacy och de premisser som det vilar på: att ge tillgång till privilegierade diskurser, att avtäcka och ifrågasätta och att möjliggöra omskrivningar och



därmed förändring. I slutdiskussionen återvänder jag till denna genomgång men jag hämtar inte analytiska begrepp från dessa omskrivningar.

### 3.1.5 Begrepp hämtade från *critical literacy*

Sammanfattningsvis ser jag *critical literacy* som ett perspektiv där reflektion och dialog är framträdande, liksom samspelet mellan ordet (den språkliga diskursen) och världen (den materiella verkligheten, realism). Jag använder dock *critical literacy* av flera anledningar selektivt. Det är exempelvis svårt att anamma *critical literacy* som teori och kritisk pedagogik eftersom den är svårförenlig med det befintliga svenska utbildningssystemet och undersökningens kontext. *Critical literacy*, liksom andra teoretiska perspektiv, för med sig starka normer och tydliga värderingar av hur den sociala praktiken borde se ut (Luke 2013). Lärare som inte har kommit i kontakt med *critical literacy* tidigare är troligen omedvetna om detta ”borde” och en analys av lärares samtal och kritiska praktik riskerar då att utmynna i enbart bristdiskurser kopplade till lärarens praktik. Min avsikt är istället att hitta möjligheter i den undervisning som antingen är eller, enligt lärarna, skulle kunna bli. Jag har för detta valt att använda Freires relativt tidiga begrepp, *kritisk* och *okritisk transitivitet*, eftersom jag menar att dessa begrepp är gångbara, oavsett utbildningssystem, för att också beskriva en förändring eller möjliga rörelser och utveckling under tid, från en mer naiv transitivitet mot en mer kritisk transitivitet. Denna förändring kan innefatta många möjliga kritiska praktiker, vilka var och en för sig inte räcker för att elever ska utveckla en synlig kritisk transitivitet, men som tillsammans kan komma närmare detta. Jag menar att begreppen kan användas för att synliggöra tecken på denna rörelse i lärares utsagor om undervisningspraktiken och konstruktioner av det kritiska där, vad det kritiska är eller kan vara och i elevers utsagor och kanske agerande i observationsstudien och möjligen också i textmaterialets formuleringar. Jag har valt att inte undersöka hur lärarna konstruerar just *critical literacy*, eftersom begreppet inte används av lärarna själva. Jag använder istället *critical literacy* och begreppen *kritisk* och *okritisk transitivitet* som en slags referenspunkt mot vilka det kritiska uppdraget, diskurser och praktiker kan beskrivas. I övrigt är synen på *literacy* som *social praktik* (se även 3.3) en bärande tanke i min avhandling, liksom kunskap såsom grundad i både diskurs och en materiell verklighet (ord och värld, subjektivitet och objektivitet), liksom *reflektionens* roll som självreflektion i kombination med reflektion över världen och dess texter, normer, värderingar och kunskaper. Jag anammar därmed inte Freires utgångspunkt där lärare som kunskapsförmedlare automatiskt ses som förtryckare och eleverna därigenom auto-

matiskt fungerar som förtryckta eftersom relationen mellan lärare och elever i en svensk skolkontext är mer komplicerad än så, särskilt med tanke på den svenska skolans marknadsfiring och målstyrningens förtingligande av kunskaper genom kunskapskraven (se kap. 4). Jag menar även att critical literacy dessutom kan finnas i en tydligt inramad undervisning, men paradoxalt nog kan saknas i klassrum där lärarna bekänner sig till en kritisk pedagogik. Bernstein (1996, 2000) kategoriserar critical literacy som en otydlig pedagogik, och jag menar att Bernsteins kodteori kan erbjuda möjliga förklaringar till den ovan nämnda paradoxen. I nästa delkapitel presenterar jag de delar av Bernsteins kodteori som används i den övergripande analysen.

### 3.2 Bernsteins kodteori

Precis som Freire kan även Bernstein ibland reduceras till en parentes i en artikel. Bernsteins teoretiska grund i sociologi och språk och hans tämligen abstrakta men systematiska kodteori, öppnar troligen inte på samma sätt för lika disparata tolkningar som Freires frigörande pedagogik. Freire och Bernstein enas i målet att med utgångspunkt i en klassanalys blottlägga maktförhållanden för att uppnå jämlikhet och rättvisa (Bourne 2004; Moore 2013), och de innefattas båda i forskningsinriktningen critical studies (Apple 2019). Men medan Freire kategoriserar traditionella västerländska skolformers bankundervisning som ren reproduktion av förtryckande strukturer förkastar Bernstein denna premiss och visar hur en pedagogisk kommunikation är resultatet av makt- och kontrollfunktioner. Den ska dock inte betraktas som enbart reproduktion: "the transmission/acquisition systems [...] do not create copper etching plates in whose lines we are trapped. Nor are the systems, grids, networks, and pathways embedded in either concrete or quicksand" (Bernstein 2003:6; jfr även Luke 2017). Bernstein påminner om att analysen av undervisning inte bara kan omfatta det som förs till undervisningen (elevers bakgrund, kön och klass) utan också måste synliggöra vad som redan finns i den pedagogiska kontexten (Bernstein 2003:178). Både Freire och Bernstein ser språk och social kontext som tätt sammanbundna: "Between language and speech is social structure" (Bernstein 2003:95). Att båda inledde sina yrkesliv som lärare för elever från minoritetsgrupper och arbetarklass kan också vara värt att påminna om. Som helhet är Bernsteins kodteori mycket omfattande och vi kan kalla den tånjbar, "linking the smallest human action, the most ordinary seeming talk ultimately to the principles of social organization, to the production and distribution of power within societies" (Hasan 2001:6). Den kan därmed användas för alla peda-

gogiska sammanhang i vid bemärkelse (familjen, arbetsplatsen, sjukvården), även om den ofta förknippas med formell undervisning och skolsystem (Bernstein 1999; Maton & Muller 2009). Den kan som Moore skriver ”be put to work” (2001:367) och erbjuder sätt att analysera och synliggöra maktaspekter av och mellan sociala strukturer, pedagogiska praktiker och språk och kan därför användas för att undersöka övergripande pedagogiska system, utbildningspolitik, kunskapsdiskurser, klassrumspraktiker och språkanvändning och relationerna mellan dessa. Det gör teorin mycket användbar för min undersökning eftersom empirin hämtats från olika nivåer i utbildningssystemet. Bernsteins kodteori används också flitigt i en rad avhandlingar om svenskämnet och dess undervisning (Andersson Varga 2014; Norlund 2009; Knutas 2008). I följande delkapitel introducerar jag Bernsteins kodteori och de analytiska begrepp jag hämtar från denna. I 3.2.1 ger jag en allmän beskrivning av några av de bakomliggande grundantaganden som är drivande i teorin och som är av vikt för min avhandling. I 3.2.2 presenterar jag de begrepp som på ett mer konkret sätt används för att analysera undervisningspraktiken. I 3.2.3 redogör jag för de begrepp som tydligare är förknippade med kunskap. I 3.2.4 redogör jag för begreppet rekontextualisering. I 3.2.5 redogör jag för de begrepp som är av relevans för avhandlingen.

### 3.2.1 Att kunna tänka det otänkbara

Bernsteins kodteori är resultatet av hans strävan att förstå de bakomliggande processer som inverkar när kunskap omvandlas till ”pedagogisk kommunikation”, det vill säga när överföring av och tillägnande av kunskap äger rum i pedagogiska kontexter (Bernstein 2000:25), det som han också benämner en ”social grammatik” (ibid). Dessa principer står att finna i symbolisk (osynlig) makt och kontroll (synlig) (Bernstein 1999, 2003). Bernstein intresserar sig som ovan nämnt inte för undervisning som ett slutet system för reproduktion, utan snarare för vad som utgör ”disruption and interruption” (Moore 2013:56) i detta system. Liksom hos Freire finns även hos Bernstein kopplingar till religion, men i Bernsteins fall handlar det om att, med stark inspiration från Durkheim, förstå hur religion skapar sociala strukturer, olika slags kunskaper och förklaringar av det som går bortom våra sinnens upplevelser av ett här och nu (Bernstein 2000; Moore 2013). Idag har religionens roll som förmedlare av detta annars oåtkomliga, osynliga, och ”heliga”, ersatts av skolan som institution men båda är ”system för symbolisk produktion och kontroll” (Moore 2013:43, min översättning). Det heliga har alltså att göra med vad undervisning till stor del är till för, nämligen att öppna för ”the possibility of the unthinkable” (Bernstein 2000:11), vilket också är en

förutsättning för en förändring av världen. På det sättet kan man förstå ”det heliga” i förhållande till ”det profana” (Moore 2013), det vill säga som sätt att förstå, tänka och se, vilka måste medieras genom exempelvis undervisning. Det heliga belyser det profana och får oss att se det på nya sätt. Det heliga har därmed en annan dimension än exempelvis beskrivningar av vad som är heligt och inte i svenskämnet (se Erixon 2010a). Det vardagliga (synliga) och det heliga (osynliga) är beroende av varandra och existerar samtidigt men i olika dimensioner (Bernstein 2000; Moore 2013:113f). Synsättet har med Bernsteins ofta kritiserade och möjligen missförstådda begrepp *utvecklad* och *begränsad kod* att göra, där det heliga inte nödvändigtvis ligger i en utvecklad kod eller det profana i en begränsad kod (Moore 2013:61; se vidare 3.2.3). Denna skisserade bakgrund är ett sätt att äntra det komplexa kodsystemet i stort och de kunskapspraktiker som det kan fånga. I nästa delkapitel övergår jag till att redogöra för begreppen *klassifikation*, *inramning*, *igenkänning* och *realisering*.

### 3.2.2 Klassifikation och inramning

Bernstein intresserar sig alltså för den pedagogiska kontexten, för förhållandet mellan lärare och elev (eller förälder och barn) och hur elever får tillgång till vilken kunskap (access och distribution) och varför (Moore 2013). För att kunna beskriva den pedagogiska kontexten och vad som reglerar den utvecklade Bernstein koder. En kod är ”a regulator of the relationships *between* contexts and [...] *within* contexts” (Bernstein 2003:101, kursiv i original) och definieras som ”a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meaning, forms of their realizations and evoking contexts” (Bernstein 2003:214). Koderna formuleras som par, vilka tillsammans med kodernas styrka (+ eller -) skapar olika värden. Begreppen klassifikation (*classification*) och inramning (*framing*) används vanligen för att beskriva klassrumspraktikers utformning, interaktion och resultat (Bernstein 1999). Genom klassifikation och inramning kan emellertid den pedagogiska kontexten beskrivas både på makro- och mikronivå: den övergripande sociala strukturen som möjliggör olika slags kunskaper och beteenden och den pedagogiska interaktion som äger rum i ett klassrum (Bernstein 2003:101; 214f; Maton & Muller 2009; Donnelly 2018). Klassifikation handlar om hur den pedagogiska kontexten får sin utformning som resultat av maktförhållanden mellan aktörer på olika nivåer (se nedan om rekontextualisering). Det handlar om vad:et i undervisningen och hur detta ”vad” skiljer sig från andra, det vill säga hur den specifika pedagogiska kontexten kan urskiljas av elever (Bernstein 2000:100). Inramning handlar om hur den

kommunikativa pedagogiska praktiken, dess sociala relationer och interaktion får sin utformning genom kontrollen av undervisningens ”hur” (Bernstein 2000:100). Jag övergår nu till att beskriva klassifikation, inramning och relationen mellan dessa, samt hur dessa kan synliggöras.

Klassifikation ”refers to a defining attribute not of a category but of the relations *between* categories” (Bernstein 2000:6, kursiv i original; se även Bernstein 2003:99). Dessa kategorier kan utgöras av agenter, diskurser, skolämnen och praktiker i skolämnen. Klassifikationens styrka (+ till -) är ett resultat av relationerna mellan dessa. Agenter skulle exempelvis kunna utgöras av svensklärare, bibliotekarier, elever, rektorer eller kategorier på andra nivåer såsom Skolverket, OECD osv. Kategorier existerar endast i relation till andra kategorier. Svenskämnets identitet eller specialisering som klassifikation avgörs alltså inte av svenskämnets inneboende egenskaper, utan snarare av svenskämnets särskiljande från andra kategorier, exempelvis gentemot andra ämnen och aktörer: ”it is the insulation between the categories of discourse which maintains the principles of their social division of labour” (Bernstein 2000:6). Särskiljandet från andra ämnen (kategorier), eller en tydlig arbetsfördelning mellan dem, kräver att de har ”a space in which to develop their unique identity, an identity with its own internal rules and special voice” (ibid). För att denna kontext med dessa interna regler och sätt att uttrycka sig ska kunna kännas igen av exempelvis elever i svenskklassrummet, måste den aktuella pedagogiska kontexten kunna skiljas från andra sådana. För att kunna skilja svenskämnet från andra ämnen, eller en litteraturdiskussion från en genomgång av referatteknik, måste eleven få tillgång till igenkänningsregler (*recognition rules*) (Bernstein 2003:102). En mycket stark klassifikation resulterar i en ”special quality of otherness” och även en tydlig hierarki mellan det som räknas som ”common sense”, det som vi alla vet, och ”uncommon sense”, det som kräver deltagande i någon slags undervisning (Bernstein 2000:10). En traditionellt stark klassifikation kan betraktas som ”the force of the natural order and the identities that it constructs are taken as real, as authentic, as the source of integrity” (Bernstein 2000:7). Därmed kan förändringar av styrkan i särskiljandet, uppfattas som hotfulla eftersom klassifikationen är resultatet av maktaspekter mellan olika aktörer och diskurser. Om svenskämnet inte längre, exempelvis av eleverna, kan åtskiljas från andra ämnen, ”then a category is in danger of losing its identity” (Bernstein 2000:6). Klassifikationen kan sägas stå för osynliga maktaspekter som påverkar den pedagogiska kontexten, både på övergripande nivåer (vad ska ämnesplanen innehålla?) och på lokala exempelvis genom hur olika aktiviteter avgränsas från varandra (nu skriver vi, nu läser vi, nu

diskuterar vi). Men det är genom inramningens specifika interaktion som eleverna också kan förstå klassifikationen och vad:ets gränser: den pedagogiska kontexten (Bernstein 2003:100).

Inramning handlar om kontroll av kommunikationen och de sociala relationerna i pedagogiska kontexter. Dessa relationer omfattar alltid en agent, en lärare eller förälder (eller för den delen något icke-mänskligt såsom en digital lärobok), som överför kunskap (i vid bemärkelse) och någon som tillägnar sig det som överförs (acquirer), i den här undersökningen elever. Kontrollen handlar om urval, fördelning av tid (i vilken takt och i vilken ordning) och kriterier för värdering av elevers texter (Bernstein 2000:99f). Det rör sig om frågor som ligger nära de didaktiska grundfrågor som en lärare behöver ta ställning till för att forma undervisningen (se Lilliedahl 2015), men besvarandet av dessa kan i förhållande till kodteorin bli enögt eftersom den mer osynliga klassifikationen både begränsar och möjliggör de svar som kan ges på de didaktiska grundfrågorna. En stark inramning, *f+*, innebär att lärarens kontroll över urval, takt och förväntad progression och bedömningskriterier är hög medan en svag inramning innebär att eleven istället får större kontroll (Bernstein 2003:100). Kontrollen handlar om hur något bör göras i en pedagogisk praktik och för eleven att producera en legitim text, som läraren på något sätt finner värd att bedöma. Eleverna måste både känna igen det specifika i en pedagogisk kontext (igenkänning) och förstå vad som förväntas (Bernstein 2000:104f). Om eleven känner igen en pedagogisk kontext har den större möjlighet att också ta till sig realiseringsreglerna, det vill säga hur en legitim text för den specifika pedagogiska kontexten ska utformas (realisering). Texten får legitimitet genom att läraren (eller annan person) betraktar texten som relevant att bedöma. Den kan utgöras av ett svar på en fråga som läraren har ställt, en skriven elevtext eller elevens beteende i stort. Vad som räknas som en legitim text eller praktik är beroende av den specifika pedagogikens koder.

Inramningens sociala relationer och den kommunikation som möjliggörs genom kontrollen över dessa innefattar två olika diskurser: undervisningsdiskursen och den överordnade regulativa diskursen (Bernstein 2000:13, 32; 2003:65ff, 108). Den förstnämnda handlar om kunskapsöverföring och den andra om social ordning såsom normer kring beteende och arbetsfördelning (vem ska göra vad). I praktiken kan dessa diskurser inte skiljas åt, för den regulativa diskursen omsluter även undervisningsdiskursen: det handlar om att göra saker (läsa, skriva och diskutera) på "rätt" sätt, i en viss ordning och på ett sätt som går att bedöma eller utvärdera (Bernstein 2000, 2003; jfr Freebody 2013ab). Ändå kan de två diskurserna inramas olika starkt (Bern-

stein 2000:13). En lärare kan exempelvis be sina elever att under tystnad slå upp en sida om en skrivregel i läroboken, läsa den och sedan välja ett sätt att berätta om denna för en klasskamrat. Här tenderar den regulativa diskursen vara starkare inramad än undervisningsdiskursen. I Tabell 1 har jag samlat begreppen:

**Tabell 1. Översikt klassifikation och inramning.**

Kod/ princip	Klassifikation +/-	Inramning +/-
Maktaspekt	Symbolisk makt (språk och kunskap)	Kontroll
Perspektiv	Makro	Mikro
Genom	Gränser mellan <u>kategorier</u> (aktörer, diskurser, ämnen)	<u>Sociala relationer</u> (lärare-elev)
Fångar	<u>Vad</u> i den pedagogiska kontexten	<u>Hur</u> i den pedagogiska diskursen
Frågor	Vad hör samman med vad? Vad ska hållas samman? Vad ska hållas isär?	Hur görs vad? När? I vilken ordning? I vilken takt? Vilka kriterier?
Vad krävs av eleven?	<u>Igenkänning</u> (känna igen en specifik pedagogisk kontext)	<u>Realisering</u> (producera en legitim text som del av pedagogisk diskurs)

I den vänstra spalten samlas det som hör till klassifikation, vilken kopplas till maktförhållanden, vem som har makten över orden och kunskapen (makro) som oftast inte är direkt synliga i en praktik men som har konsekvenser för inramningen i den högra spalten, det mer synliga (mikro). Detta ”vad” ska alltså inte (enbart) ses som en lärares fråga under planeringen av ett moment, utan klassifikation handlar om vad som är *möjligt* att välja utifrån kategorier som skapats på mer abstrakta nivåer i utbildningssystemet (se 3.2.3). Klassifikation och inramning handlar därför ofta om regler som i stort kan vara osynliga för både lärare och elever och som eleverna vanligtvis tillägnar sig genom långvarigt deltagande i undervisningspraktiker. Stark inramning i kombination med stark klassifikation resulterar i det som Bernstein benämner en, för eleverna, synlig pedagogik medan svag resulterar i en osynlig sådan (Bernstein 2000:14, 109f, 2003:70ff). Klassifikationens och inramningens koder reglerar elevernas tillgång till olika slags kunskaper och möjlighet att uttrycka dem (Moore 2013).

Bernstein identifierar fyra olika pedagogiska riktningar vilka kännetecknas av olika koder som tillsammans skapar en osynlig respektive synlig

pedagogik. Detta återges ofta i en fyrfältare (Bernstein 2003:72, 213; Martin 2013a:41), men jag har valt att sammanfatta fyrfältaren i nedanstående tabell:

**Tabell 2. Översikt synlig och osynlig pedagogik.**

<b>Pedagogik</b>	<b>Inriktning och legitim text</b>	<b>Pedagogik och kännetecken</b>
Progressiv/liberal (Piaget)	Individen Eleven är texten Misslyckande=elev	c-, f- Osynlig
Radikal (Freire)	Gruppen Elever måste ha ”emancipatorisk potential” Misslyckande=elev	c-, f- osynlig
Traditionell, konservativ Överförings- pedagogik (Skinner)	Individen Text: fokus på vad som är fel Misslyckande=elev	c+, f+ Synlig pedagogik Billig, kräver stöd från hemmet
Subversiv social- psykologiska teorier (Vygotsky, Sydneykolan)	Gruppen Text: Misslyckande=Läraren	C+, f+ Synlig pedagogik Många elever samtidigt=billig

I vänsterspalten återfinns de fyra typerna av pedagogik, i mitten pedagogikens riktning i form av individ eller grupp och vad som räknas som en legitim text. I högerspalten återfinns pedagogikens kännetecken som synlig eller osynlig (klassifikationens (c) och inramningens (f) styrka) samt kännetecken. De två översta pedagogikerna kategoriseras av Bernstein som osynliga. Det innebär att både klassifikation och inramning är svaga och att eleven därför inte vet vad som utgör den pedagogiska kontexten. Den legitima texten utgörs av eleven själv och den bedöms genom kriterier som endast är kända för läraren. Den osynliga pedagogiken söker alltså ingen jämförelse mellan prestationer och fasta kriterier utan istället en slags kompetens, vars bedömningsregler endast är kända för läraren. Freires frigörande pedagogik i den nedre vänstra delen av figuren kategoriseras som osynlig, radikal pedagogik, där gruppens lärande och gruppens relation till andra grupper står i fokus. Den förutsätter ”en emancipatorisk potential” hos eleverna vilken används för att upptäcka ”källan till deras pådyvlade maktlöshet” (Bernstein 2000:51, min översättning). Målet är att förstå relationer mellan olika klasser och att



genom denna förståelse arbeta för förändring (Bernstein 2003:72f). Bernstein menar att osynlig pedagogik, oavsett om den riktar sig mot individ eller grupp låser in eleverna i förväntade identiteter och kringsskär deras frihet (se Luke 2017). Där ges eleverna, som Bernstein uttrycker det, ”till synes” större utrymme (kontroll) att påverka inramningens urval och takt (Bernstein 2000:13).

De två understa pedagogiska riktningarna kategoriseras som synlig pedagogik eftersom eleverna vet (igenkänning) vad som utgör den pedagogiska kontexten och kan producera (realisering) en legitim text. Läraren har kontroll över undervisningen, planerar, fördelar tid och avgör när ett moment är avslutat och hur elevernas legitima texter ska värderas. Detta är också synligt för eleverna. En konservativ pedagogik riktas mot eleven som individ. Den legitima texten utvärderas genom det som saknas eller är felaktigt (Bernstein 2003:54, 2000:57). En sådan pedagogik kräver också stöd från hemmet och att eleverna är goda läsare så att eleverna kan följa undervisningstakten. Den har också en stor fördel: en lärare kan undervisa ett stort antal elever samtidigt (Bernstein 2000:45).

Enligt Bernstein är det dock den pedagogik som baseras på social-psykologiska teorier, längst ner i tabellen, som öppnar för gemensamt deltagande i och skapandet av ett demokratiskt och mer jämlikt samhälle (Bourne 2004; Moore 2013). Det är också den enda pedagogik där ansvaret för en elevs misslyckande inte ligger hos eleven själv, utan hos läraren, som inte har gett eleven tillgång till nödvändiga igenkännings- och realiseringsregler. Martin (2013) menar att genrep pedagogik kan inlemmas där, eftersom elever genom en lärare i en oftast starkt inramad och klassificerad praktik både lär sig samhällets högt skattade diskurser och att kritisera dem (se 3.1). Dessutom lämnar en synlig pedagogik mer frihet till eleverna eftersom bedömningskriterierna är kända och eleverna i gruppen kan turas om att fungera som lärarens dialogpartner (Bernstein 2000). Den enskilda eleven behöver därför inte ständigt producera en legitim text.

Jag antar i min studie att det kritiska kan kopplas till olika koder bildade av klassifikation och inramning och att det även kan handla om mer eller mindre synlig pedagogik, det vill säga elevernas möjligheter till igenkänning och realisering. Detta är dock inte tillräckligt, utan det kritiska kan även antas ta olika former beroende på vilken kunskap som efterfrågas och utvecklas. Sådana kunskapsformer beskrivs i nästkommande delavsnitt.

### 3.2.3 Begränsad och utvecklande kod och horisontella och vertikala kunskapsformer

Även om klassifikation och inramning kan användas för att undersöka hur undervisningen tillgängliggör kunskaper, så fångar de båda kategorierna inte dessa kunskapers natur. Detta fokuseras i följande avsnitt. Jag återvänder inledningsvis till de tidigare nämnda begreppen utvecklad och begränsad kod och introducerar därefter Bernsteins horisontella och vertikala diskurser och de kunskapsformer som de vertikala diskurserna öppnar för: hierarkiska och horisontella.

Begränsad och utvecklad kod har med den inriktning en utsaga har i en specifik social situation att göra, och inte med en individs kognitiva kapacitet.<sup>15</sup> En utsaga kan nämligen betraktas som både begränsad och utvecklad, beroende på kontext (Bernstein 2003:98; Moore 2013:62f). När vi antar att vi har samma kunskaper och har ett gemensamt språk för att tala om dessa kunskaper, så behöver vi inte uttrycka oss explicit, utan kan låta våra gemensamma kunskaper vara underförstådda. Begrepp behöver inte definieras och vi behöver inte utveckla våra utsagor så att den andra förstår. Moore ger oss ett exempel hämtat från Bernstein i form av ett sedan länge gift par vid frukostbordet och där nästan all kommunikation sker implicit. En begränsad kod är alltså ”begränsad” eftersom den rör en specifik social grupp med för situationen gemensamma och relevanta kunskaper, såsom en fokusgrupp bestående av lärare som känner varandra väl eller ett fotbollslag. Den utvecklade koden, eller snarare den ”utvecklande”, behövs när den specifika sociala gruppen (eller en grupp i blivande) ännu inte har samma kunskaper och språk att tala om något tillsammans: ”Utvecklande koder synliggör det osynliga i de begränsade koderna” (Moore 2013:64, min översättning). Därför syftar den utvecklande koden till att deltagarna i situationen eller den sociala praktiken ska uppnå en begränsad kod. Det betyder att oavsett vilka vi är, elever, professorer eller bilmekaniker, växlar vi mellan utvecklande och begränsade koder beroende på kontexten. Därför ligger inte förklaringen till medelklassbarns skolframgång i att de hemma oavbrutet talar i form av en (redan) utvecklad kod<sup>16</sup> medan arbetarklassens barn inte gör det (Moore 2013). Förklaringen ligger istället i den ojämnt fördelade tillgången till de ovan nämnda igenkännings- och realiseringsreglerna. Undervisning måste bygga på en växling mellan begränsad kod, det vi redan vet tillsammans, och

<sup>15</sup> Se Jones (2013) för kritik mot begreppen utvecklad och begränsad kod ur ett New Literacy studies-perspektiv och där de likställs med en autonom syn på literacy.

<sup>16</sup> Det skulle vara som att äta frukost med Wittgenstein: ”Vilken utsökt bacon! Men vad *menar* du med *utsökt*?” (Moore 2013:81, min översättning)

det som måste förklaras genom en utvecklande kod. Den begränsade koden kan därför ses som både inledningen på och målet för undervisningen. En undervisning låst till enbart en begränsad kod skulle inte i egentlig mening vara undervisning eftersom det inte går att lära sig det man redan kan (Moore 2013). Klassifikation och inramning inbegriper därför också inriktningen mot den utvecklande koden som kännetecknande för en pedagogisk diskurs (Bernstein 2000:100). Det är också den utvecklande koden, som sträcker sig ut från det vi tillsammans vet och antar, och därmed öppnar för det ”unthinkable” och det ”not yet thought” (jfr Bernstein 2003:62, fotnot 5; 2003:182, 2000:28ff; Wheelan 2010). Utvecklande och begränsad kod eller *orientations*<sup>17</sup> handlar på en mer abstrakt nivå om vilken slags kunskap som är möjlig att utveckla, och ur ett klassrumsperspektiv hur dessa möjligheter distribueras och formar klassrumspraktiker och elever (Bernstein 2000:28). Kunskaperna medieras genom en specialiserad diskurs där ”abstraktion” är av avgörande betydelse: ”It relates the material world and the immaterial world, it relates an everyday mundane world to a transcendental world” (Bernstein 2000:29). Begreppen *horisontella* och *vertikala diskurser* är ett sätt att synliggöra just dessa möjliga kunskapers struktur (Bernstein 2000:156ff;1999).

Horisontella och vertikala diskurser resulterar i olika slags kunskap (Bernstein 2000:156ff; 1999:158f; Maton & Muller 2009). Inom den horisontella diskursen formas så kallad vardagskunskap, som är tillgänglig för de flesta och som används i ett här och nu. Den är därför avgränsad i segment inom en lokal kontext och är inte möjlig att överföra till andra segment och lokala kontexter: hur man fickparkerar en bil kan inte överföras till hur man stryker en skjorta. Hur man fickparkerar en bil får dig inte att förstå stopplikt och hur man stryker en skjorta får dig inte att förstå hur man tar bort en fläck på den. När man har uppnått den kompetens som var målet, det vill säga utfört en aktivitet i ett segment, kanske med hjälp av någon annan, är kunskapsprocessen klar. Den vertikala diskursens kunskapsstrukturer förutsätter däremot någon form av undervisning och siktet är ställt bortom här och nu, mot framtiden (Bourne 2004), det vill säga utvecklande koder. Det är den vertikala diskursen som är av särskild relevans när det gäller att förstå undervisningens kunskapspraktiker, även om horisontella diskurser självfallet förekommer i en skolkontext (en klasskompis visar hur man kopplar upp sig på skolans nätverk). Den vertikala diskursen utgörs av två olika kunskapsstrukturer: En *hierarkisk* och en *horisontell*. Den hierarkiska är syste-

<sup>17</sup> Koder och orientations innebär egentligen två olika abstraktionsnivåer. Jag gör dock ingen sådan distinktion här.

matisk, explicit, med kumulativt överförd och rekontextualiserad kunskap, där ny kunskap inordnas i en befintlig struktur. Detta är typiskt för fysik och kemi men även lingvistik har en mer hierarkisk uppbyggnad (Maton & Muller 2009). Den andra kunskapsstrukturen är horisontell<sup>18</sup> och kännetecknas istället av specialiserade språk och undersökningssätt samt kriterier för textproduktion och textreproduktion, typiskt för human- och samhällsvetenskap (Bernstein 2000:160f; 1999:162; Maton & Muller 2009). Ett sådant språk kan enligt Bernstein vara litteraturvetenskapens ”specialised languages of criticism” (1999:162). Kunskapen byggs genom att nya segment eller språk läggs till på men på samma nivå som de tidigare. De hierarkiska och de horisontella kunskapsstrukturerna inom den vertikala diskursen skapar i Bernsteins teori olika slags kunskapskoder där de hierarkiska kopplas till stark ämneskunskap med tydlig avgränsning mot andra ämnen. De horisontella kännetecknas av otydligare gränser mot andra ämnen och kan inte heller med samma säkerhet uttrycka kunskapsanspråk vilket innebär återkommande ifrågasättande och omförhandlande av epistemologiska utgångspunkter (Bernstein 2000:11). Även om dessa kunskapsstrukturer aldrig kan betraktas som direkt rekontextualiserade till den reproducerande nivån (se Maton & Muller 2009), bör dessa kunskapsstrukturer och en horisontell kunskapsstruktur på produktionsnivån ha konsekvenser för svenskämnet. Svenskämnet befinner sig med detta synsätt i en slags mellanposition där litteraturvetenskap eventuellt kan bidra med en tydligare horisontell kunskapsstruktur medan exempelvis formell grammatik är uttryck för en mer vertikal kunskapsstruktur. Utgångsläget för svenskämnets kritiska praktiker och kunskapsuttryck är därmed en horisontell kunskapsstruktur men där vissa ”språk” (Bernstein 2000:164) tenderar vara mer vertikala och andra mer horisontella<sup>19</sup> (jfr ämnet engelska Christie & Macken-Horarik 2009). I nästa delavsnitt redogör jag för begreppet rekontextualisering.

### 3.2.4 Rekontextualisering

En elevs möjligheter att få tillgång till kunskaper, och utveckla ett specifikt medvetande, är en del av en övergripande abstrakt mekanism, *the pedagogic device*, som ”acts selectively across available discourses to draw out from them and configure the elements that of what is to count as legitimate know-

<sup>18</sup> Observera att ”horisontell” både står för en slags diskurs jämte vertikal, och en vertikal kunskapsstruktur, jämte en hierarkisk.

<sup>19</sup> Inom Legitimation Code Theory, en utveckling av Bernsteins kodteori och kunskapsstrukturer, undersöks bland annat skilda kunskapsstrukturer mellan ämnen (se Maton & Muller 2009).

ledge and its effective realizations” (Moore 2013:155; Bernstein 2000:25ff). Denna mekanism omsluter tre olika nivåer (arenor, fält) inom vilka olika kunskaper väljs ut eller bort, fokuseras eller blir perifera, eller förändras (Bernstein 2003:59, 2000:xvi). Den första nivån, produktionsfältet, utgörs av universitet och högskolor, där kunskap produceras. Inom det andra fältet, rekontextualiseringsfältet, vilket utgörs av två delar, fångas vissa delar av denna kunskap upp. Det offentliga rekontextualiseringsfältet (ORF) består av internationella och nationella politiska och ekonomiska samarbetsorgan (EU, OECD), politiska instanser (regering, riksdag, utbildningsdepartementet, kommuner) och myndigheter och förvaltningar (Skolverket, Skolinspektionen, utbildningsförvaltningar osv.). Den andra delen, det pedagogiska rekontextualiseringsfältet, innefattar lärarutbildningar men även producenter av läromedel. På denna nivå bör enligt mig även producenter av så kallade lärplattformar och även friskolekoncerners styrelser ingå.<sup>20</sup> Aktörernas olika intressen resulterar i olika slags urval från produktionsfältets kunskaper, vilket synliggörs genom policydokument, prioriteringar i budgetar, lagar, styrdokument, kursplaner, nationella prov och internationella mätningar. Rekontextualiseringsprocesserna sker dock varken oproblemiskt, automatiskt eller konfliktfritt, utan är resultatet av maktförhållanden och en mängd maktkamper, förhandlingar och kompromisser mellan växande ekonomiska intressen, arbetsgivarorganisationer, utbildningsdiscipliner och traditioner och som mest tydligt inom det offentliga rekontextualiseringsfältet (Wheelan 2010).

Det tredje fältet, reproduktionsfältet, utgörs av skolans undervisning på skolnivå och klassrumsnivå. Det innehåll och de pedagogiska metoder som används här, är en konsekvens av rekontextualiseringsfältets ideologiska riktningar: skolans styrning och ramfaktorer, schema, lokaler, fortbildning och lärarnas urval utifrån erfarenheter, samarbeten, ämnessyn, förväntningar på eleverna och andra tidsmässiga och rumsliga faktorer. Återigen är det dock viktigt att påpeka att aktörerna i Bernsteins modell har handlingsutrymme och möjligheter att göra motstånd och möjligheterna till detta är som störst när kunskaper och diskurser förflyttas mellan olika fält (Bernstein 2000:32; Apple 2002). I min avhandling är utgångspunkten att kritiska aspekter rekontextualiseras och att det inom dessa tre olika fält konstrueras olika diskurser och sociala praktiker kring vad det kritiska är, kan eller bör vara. Rekontextual-

<sup>20</sup> Här kan man också fundera över den sammanblandning som äger rum mellan produktions- och rekontextualiseringsfältet med tanke på satsningar på forskning som samarbetande friskolekoncerner har annonserat under 2020-talets inledning, liksom hur Engelska skolans grundare finansierar en professur i framgångsrik pedagogik vid Handelshögskolan. Även Skolforskningsinstitutets inrättande och Skolverkets Läslyft är del av detta.

iseringsprocesserna resulterar i att kunskaper distribueras och värderas på olika sätt vilket resulterar i olika slags kunskapsstrukturer som kännetecknande exempelvis för olika skolämnen, däribland ämnet svenska.

### *3.2.5 Begrepp av relevans hämtade från Bernstein*

Kodteorins fördelar är som inledningsvis nämnt att den både kan användas i analyser på mikronivå av lokala undervisningspraktiker och för makronivåns institutionella och politiska strukturer och diskurser. Klassifikation och inramning används i analysen av alla tre delundersökningar, medan igenkänning och realisering används för fokussamtalen och klassrumsobservationerna. Klassifikation används också för att besvara den del av forskningsfråga 2, gällande svenskämnets uppfattade kritiska uppdrag i relation till svenskämnets kärna, gränser och kunskapspraktiker (se kapitel 7). Rekontextualisering används främst för mer manifesta uttryck för rekontextualiseringar från det offentliga rekontextualiseringsfältet, det vill säga ordval och citat som hämtas direkt från en ursprungstext eller diskurs. Utvecklande och begränsad kod liksom de hierarkiska och horisontella kunskapsstrukturerna används för att undersöka inom vilka kunskapsformer det kritiska framträder. Dessa från början ”innehållslösa” koder operationaliseras genom den språkliga analysen (se 3.3) och begreppen används löpande men är av olika vikt i de fyra empiriska kapitlen. Bernstein intresserade sig också för Systemisk funktionell lingvistik (SFL) och utvecklade ett samarbete med exempelvis dess förgrundsgestalt Halliday. I nästa delkapitel redogör jag för den språkna analysens teoretiska bakgrund.

## 3.3 Diskursanalys

Jag övergår nu till de mer språkna analysmetoderna i form av en diskursanalys, vilken till viss del anpassas efter de tre olika materialens natur. I denna del bygger jag på sociosemiotiska perspektiv utifrån van Leeuwen (2008) och Systemisk funktionell lingvistik (Halliday & Matthiessen 2014). Diskursanalysen används för att språkligt synliggöra, beskriva och följa diskurser och med hjälp av de övergripande teorierna diskutera svenskundervisningens och svensklärares kritiska ansatser. I 3.3.1 definierar jag sociala praktiker och diskurser genom van Leeuwens diskursanalysmodell och i 3.3.2 presenterar jag Systemisk funktionell lingvistik och de analytiska begrepp jag hämtar därifrån.

### 3.3.1 Sociala praktiker, diskurser, rekontextualiseringar och legitimeringar

Den definition jag använder för social praktik i avhandlingen är bred och möjligen förment enkel: "socially regulated ways of doing things" (van Leeuwen 2008:6; 2016:141). Van Leeuwens definition har enligt mig som fördel att den liksom Bernsteins kodteori öppnar för sociala praktiker på både makro- och mikronivå. Även om de sociala praktikerna oftast har en starkt normerande funktion, öppnar de samtidigt för motstånd och förändring (van Leeuwen 2008, jfr Bernstein 2000, 2003). De sociala praktikerna är alltså inte statiska utan utvecklas, kommer till uttryck och förändras som resultat av de sociala aktörernas kommunikation, värderingar och sätt att anpassa sig efter nya situationer och förutsättningar. En social praktik byggs upp av handlingar (actions), vilka ibland men inte alltid måste göras i en förutbestämd ordning (van Leeuwen 2016:141; van Leeuwen 2005:104ff). Handlingar utförs av sociala aktörer, vilka intar specifika roller i den specifika praktiken (van Leeuwen 2008:23ff). Beroende på roll kan deltagarna initiera, utföra eller vara utsatta för handlingar. Dessutom kan material, rums- och tidsaspekter ingå (van Leeuwen 2016). Det är på detta sätt ganska enkelt att se undervisning som en social praktik framför sig: en lektion med en lärare och elever som omväxlande samtalar, läser, lyssnar och skriver under en avgränsad tid och där lärarna och eleverna har särskilda roller eller identiteter men att dessa ibland kan skifta och förändras under ett lektionsförlopp. I alla sociala praktiker finns också föreställningar om och implicita legitimeringar av de handlingar som görs, det vill säga normerande svar på varför något görs och varför på just detta sätt.

Den sociala praktiken är utgångspunkten för diskursanalysen: "discourses are ultimately modelled on social practices" (Van Leeuwen 2016:138). Deltagare samtalar om vad de själva eller andra gör eller har gjort men återger inte den sociala praktiken i sin helhet, som den "är", eftersom den anpassas till den nya kontexten: "discourses transform these practices in ways which safeguard the interests at stake in a given social context" (van Leeuwen 2005). När deltagare i ett samtal skapar representationer av en social praktik förändras aktörers och handlingars vikt och natur; vissa framhävs, exkluderas eller förändras genom att komponenter läggs till som inte finns i den sociala praktiken (van Leeuwen 2008). De sociala praktikerna kan föras med värderingar om vad som är normalt, onormalt, viktigt, bra eller modaliseringar (måste, alltid) och kan framställas som "past or future practices [...] as actual or possible [...] or as right or wrong" (van Leeuwen 2016:147, jfr 2005:104f). De

kan också legitimeras genom att förses med anledningar till att vi gör något (van Leeuwen 2005:104) och varför vi måste göra på ett visst sätt (van Leeuwen 2008:20). På så sätt transformeras de sociala praktikerna när vi talar om dem i olika kontexter och skapar olika diskurser (van Leeuwen 2008, 2016). Diskurser är därmed ”*socially constructed ways of knowing some aspect of reality which can be drawn upon when that aspect of reality has to be represented*” (van Leeuwen 2016:138, kursiv i original). För att fånga denna transformation mellan social praktik och diskurser, använder Van Leeuwen begreppet *rekontextualisering* hämtat från Bernstein (2008:12ff, 2016:139, 141) se ovan 3.2), men med en bredare betydelse. Med tanke på detta bör de diskurser som formas kring det kritiska genom lärarnas fokussamtal skilja sig från diskurser som skapas i OECD:s policydokument och från när elever samtalar om exempelvis kritisk läsning. I fokussamtalen rekontextualiseras svenskundervisningens sociala praktiker och låter dem därigenom

pass through the filter of the practices in which they are inserted. The way in which this happens [...] is usually embedded in [the participants’] common sense, in their habits of relating to each other, and in what they take the purposes of the recontextualizing practice to be (van Leeuwen 2008:12-13).

I avhandlingen använder jag begreppet rekontextualisering både i Bernsteins (2000) och van Leeuwens (2008, 2016) betydelse, men markerar då vilken definition det rör sig om språkligt i texten. En mer exakt beskrivning av de utvalda begrepp som rör sociala aktörer och handlingar och hur de används ger jag i kapitel 5. I nästa delkapitel presenterar jag Systemisk funktionell lingvistik, den sociosemiotiska teori som avhandlingens språknära analyser utgår ifrån.

### 3.3.2 Systemisk funktionell lingvistik och socialsemiotiska redskap

Kännetecknande för Systemisk funktionell lingvistik (SFL) är dess syn på språket som socialt förankrat: ”the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in” (Halliday & Matthiessen 2014:25). *Systemisk* ringar in hur SFL ”seek to understand the nature and the dynamic of a semiotic system as a whole” (Halliday & Matthiessen 2014:20). Systemet blir synligt när möjliga alternativ till det valda uttrycket realiseras. Språket är funktionellt eftersom det är funktionen som styr vilken form yttranden får. Halliday visar hur språket alltid skapas inom och är resultatet av en social kontext som påverkar både vilka meningsskapande resurser som står till buds



och vilka vi väljer att använda (realisera). Vi väljer och skapar mening utifrån situationen: det vi pratar om (verksamheten), relationer vi har med andra (relation) och det sätt som vi uttrycker oss på (kommunikationssätt). (Halliday & Matthiessen 2014:33; Holmberg & Karlsson 2013:19). Betydelse, semiosis, skapas därför parallellt genom tre olika metafunktioner: den ideationella, den interpersonella och den textuella (Halliday & Matthiessen 2014:30; Christie 2002:11).

Den ideationella metafunktionen skapar betydelser för att uttrycka våra erfarenheter, exempelvis när en lärare i fokussamtalen säger: ”Elever skriver sällan källhänvisningar.” Erfarenheter fångas genom de *processtyper* som är resurser för att beskriva olika aspekter av tillvaron (Halliday & Matthiessen 2014:214). I processerna ingår *deltagare*, vem eller vad som deltar i eller berörs av processen, (elever, en källhänvisning) och *omständigheter*, när, var, hur, (sällan) (Holmberg & Karlsson 2013: 73ff). Processtyperna uttrycker olika aspekter av vår erfarenhet. *Materiella processer* innefattar processer som på något sätt påverkar världen eller är synliga (sparkar, ramlar), *verbala processer* är oftast också fysiskt märkbara och innefattar sägande (ropar, uttrycker), *mentala processer* är i regel inte synliga utan äger rum i vårt inre (tänker, känner, drömmer) och den mest abstrakta processtypen, *relationella processer*, kan användas för att beskriva världen eller hur något förhåller sig till något annat (Solen är en stjärna och den har ett planetsystem) (Halliday & Matthiessen 2014:214; Holmberg & Karlsson 2013:102). Halliday & Matthiessen (2014) menar att de materiella, mentala och relationella processerna är mest distinkta, medan de verbala ses som liggandes på gränsen mellan mentala och relationella processtyper (ibid:215f, jfr Holmberg & Karlsson 2013:78). I avhandlingen undersöks främst resurser hämtade från lexikogrammatiken, eftersom jag främst fokuserar på verbalspråket, men människan uttrycker också betydelser genom exempelvis gester, rörelsemönster, bilder och modeller. Förutom att uttrycka vår erfarenhet, så erbjuder den ideationella metafunktionen också resurser för att skapa logiska relationer.

Den interpersonella metafunktionen omfattar betydelser genom vilka vi hanterar våra relationer med andra. Det gör vi genom att formulera påståenden, frågor eller uppmaningar. Det handlar också om vår relation till det vi uttrycker ideationellt i form av *modalitet*, ”an expression of indeterminacy” (Halliday & Matthiessen 2014:179) som i ”kan, ska, möjligen” eller hur vi värderar något såsom hemskt, roligt, svårt (Holmberg & Karlsson 2013: 31ff; 206ff; Halliday 1978:112; Halliday & Matthiessen 2014:176ff). *Modalitet* är alltså en resurs för att förändra en utsagas säkerhet (Holmberg & Karlsson 2013:54ff). Den bidrar därigenom med fler möjliga röster eftersom den

öppnar för förhandling kring en utsagas betydelse (Martin & Rose 2007). Utsagor som inte modaliseras representerar ytterligheter på tänkta modalitetsskalor: ”Kritiskt tänkande är viktigt” och ”Kritiskt tänkande är inte viktigt”. Dessa yttranden gör anspråk på en ”sann” bild av världen, medan uttryck mellan dessa på den tänkta sannolikhetsskalan, kan rymma uttryck såsom ”kritiskt tänkande är ganska viktigt” eller ”kritiskt tänkande är ofta viktigt” (jfr Fairclough 2015:144). Inom Systemisk funktionell grammatik utgår man från fyra skalor för modalitet. Två av dessa är kopplade till språkhandlingen ”erbjuda information” (påståenden) och ger resurser för att uttrycka grader av *sannolikhet* (kanske, troligen) eller *vanlighet* (brukar, ofta, sällan). De handlar enligt Fairclough om ”the speaker/writer’s evaluation of truth” (2015:142). De andra två skalorna innefattar språkhandlingarna ”erbjuda varor och tjänster” (uppmaningar och erbjudanden) och sätt att gradera dessa: *förpliktelse* (kan, måste) och *villighet* (vill, skulle vilja) (Halliday & Matthiessen 2014:146f; Holmberg & Karlsson 2013:58f). De modifierar därmed mellanmännsliga relationer (Fairclough 2015:142).

Modalisering av påståenden realiseras vanligtvis genom modala hjälpverb (kan, ska, måste) eller adverb (alltid, kanske) (Halliday & Matthiessen 2014:179f; Holmberg & Karlsson 2013:59). Omodaliserade påståenden benämner jag vanligen i avhandlingen som *omodaliserade verklighetsanspråk* (Martin & Rose 2007:54). Modalitet skapar också möjlighet att uttrycka låg grad, medelhög grad och hög grad av modalitetsskalorna: ”kritiskt tänkande är sällan viktigt” (låg), ”kritiskt tänkande är vanligen viktigt” (medelhög) och ”kritiskt tänkande är alltid viktigt” (hög) (Holmberg & Karlsson 2013). Även de omodaliserade ytterpositionerna kan förstärkas adverbialt: ”kritiskt tänkande är verkligen viktigt” eller ”kritiskt tänkande är inte alls viktigt”. Sådana förstärkningar, intensitet, graderas av Halliday & Matthiessen 2004:612 som ”total, hög, låg” men ska alltså inte betraktas som förlängningar av modalitetsskalorna. Modalitet kan också uttryckas metaforiskt och inte enbart genom hjälpverb eller adverb, utan genom substantiv och verb i kombination med bestämningar eller i form av andra språkhandlingar (frågor): ”Vi kan förvänta oss att elever blir mer kritiska genom undervisningen” (sannolikhet), ”Får man komma med en liten liten önskan” (villighet) (Halliday & Matthiessen 2004:613 f).

Den textuella metafunktionen utgår ifrån kommunikationssättet i kontexten och organiserar de betydelse som uttrycks genom de andra metafunktionerna, exempelvis genom tema-rema och genom att skapa samband mellan delar av en text (för det första). Den är på så sätt en förutsättning för att betydelseerna inom de andra metafunktionerna ska kunna uttryckas

(Halliday & Matthiessen 2014:30; Holmberg & Karlsson 2013:143). Denna metafunktion nämns i analysen av associationer gällande vad som sätts först eller sist i en uppräknings- eller punktlista (se 5.4.2).

Efter denna genomgång återvänder jag till van Leeuwen som pekar på några begränsningar i hur SFL kan användas för diskursanalys eftersom "sociological agency is not always realized by linguistic agency" (2008:23). Orsaken till detta ligger delvis i att SFL utgår från satsen som analysenhet. Från den hämtas de ideationella betydelseerna (processer, deltagare, omständigheter) och interpersonella betydelser (språkhandlingar, modalitet) liksom textuellt vad som exempelvis fungerar som tema och rema. Van Leeuwen pekar på att betydelser, exempelvis sociala aktörers möjligheter att påverka omvärlden genom handlingar och omständigheter, kan skapas oberoende av och utanför enskilda satser, exempelvis genom att betydelser från olika satser kombineras. Betydelser skapas också inom infinitivfraser och i satsens omständigheter. Van Leeuwen vänder sig också mot att så stor uppmärksamhet ägnas åt skillnaden mellan kongruenta och metaforiska uttryckssätt (se Halliday & Matthiessen 2014:707ff; Holmberg & Karlsson 2013:162ff). Man löper risk att lägga ner större energi på att utreda om något uttrycks kongruent än på att undersöka betydelser kring sociala aktörer och deras handlingar. Som van Leeuwen påpekar behöver de sociala aktörerna inte heller realiseras som deltagare, utan de kan lika gärna finnas i satsens omständigheter: "Med åren ökar svårigheterna för eleverna." En sådan upppackning av de grammatiska metaforerna innebär dock att satsens specifika betydelse till viss del går förlorad (se Karlsson 2011b:39ff).

Från van Leeuwens redskap för diskursanalys hämtar jag också begreppet *association*, vilket innebär att sociala aktörer slås ihop genom paratax som i följande exempel: "I skolan har lärare och bibliotekarier ett särskilt ansvar för att utveckla elevernas kritiska förmåga". Jag använder dock detta i en mer ortodox transitivitetanalys för att undersöka hur deltagare byggs upp av flera enheter (som i exemplet ovan lärare och bibliotekarier). Jag använder det även i en utvidgad mer textuell betydelse för att se hur det kritiska konstrueras som underordnat eller överordnat andra grammatiska deltagare i textundersökningen. I kapitel 5 redogör jag på en mer konkret och exakt nivå för hur de ovan nämnda begreppen används i analysen. I nästa delkapitel sammanfattar jag avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

### 3.4 Något om teoriernas kompatibilitet

Användningen av Bernstein och Freire symboliserar enligt mig en inneboende och säkerligen olöslig konflikt i läraruppdraget, där system som förklaringsmodell (här förenklat representerad av Bernstein) möter förståelse och tolkning grundade i subjektets erfarenheter (här förenklat representerad av Freire). Bernstein, Freire och Systemisk funktionell lingvistik förenas dock i synen på språk och sociala strukturer som oupplösliga, liksom i en strävan efter att förstå och blottlägga maktförhållanden och att visa på möjligheter till social förändring, rättvisa och jämlikhet. De är dock inte överens om vägen dit, då deras syn på utbildningssystemets roll är diametralt motsatta. Bernstein och Freire kan därför knappast konfliktfritt föras samman. Däremot kan de peka mot olika saker i min studie. Kodteorin kan peka på möjligheter och begränsningar på både makro- och mikronivå för det kritiska uppdraget och de kritiska praktikerna. Freires kritiska och okritiska transitivity kan peka på vad det kritiska kan vara bortom det specifika skolsystemets kontext.

Det kan också ses som en motsägelse att i en avhandling om det kritiska i skolan ta bort det "kritiska" från diskursanalysen. Avhandlingens primära syfte är inte att blottlägga maktförhållanden utan att undersöka diskurser av sociala praktiker där det kritiska kommer till uttryck. Det betyder inte att ideologi och maktaspekter är bannlysta från min undersökning, endast att de inte tjänar som utgångspunkter.

## 4. Forskningsbakgrund

Min avhandling innefattar två övergripande teoretiska perspektiv och tre olika material vilka fångar olika nivåer, praktiker och diskurser i utbildningssystemet. I denna något brokiga forskningsöversikt ingår därför vissa läroplansteoretiska och diskursanalytiska studier kring policydokument, transnationella organisationer, läroplan och ämnesplan (Adolfsson 2012; Wahlström 2014ab, 2020; Sundberg & Wahlström 2012), liksom studier, ofta mer ämnesdidaktiska där svenskämnets gränser berörs (Borsgård 2021, Sjöstedt 2013, Erixon 2010a). Huvuddelen av översikten utgår dock från svenska eller nordiska studier, antingen explicit baserade eller inspirerade av någon form av critical literacy (Sundström Sjödin 2019; Molin 2020; Lyngfelt & Olin-Scheller 2016, Åberg & Olin-Scheller 2018) eller någon annan uttalad kritisk aspekt (Norlund 2009; Hansson 2011; Wyndhamn 2013). Studierna är inte genomgående knutna till avhandlingens teoretiska utgångspunkter (Freire 1970, 1987) och Bernstein (2000, 2003) utan är utvalda för att de i huvudsak utgår ifrån och skildrar det kritiska arbetet inom svenskämnets specifika kulturella och sociala kontext, dock inte alltid på gymnasiet. I de flesta svenska studier fungerar det kritiska ofta som en aspekt bland andra, eller som en del av studiens resultat. Studier som enbart fokuserar på sourcing i allmänhet (informationssökningsprocesser) och rent kognitiva studier som fokuserar på allmänt kritiskt tänkande är inte representerade i översikten.

Forskningsöversikten inleds i 4.1 med några nedslag i svensk läroplansteoretisk och diskursanalytisk forskning och fungerar som en ram för kapitel 6 där diskurser i policydokument, PISAs ramverk samt lgy 11, ämnesplanen i svenska, kommentarmaterial och nationella prov analyseras. I 4.2 gör jag några nedslag i internationell forskning där man utgår från critical literacy eller där kritiska aspekter är av avgörande betydelse. I det som jag betraktar som forskningsöversiktens huvuddel, 4.3, övergår jag till att redogöra för praktikinrä och ofta didaktiskt grundade studier om svenskämnet där critical literacy används eller där kritiska aspekter synliggörs eller efterfrågas. I 4.4 sammanfattas kapitlet med tanke på avhandlingens relation till den presenterade forskningen och jag redogör för avhandlingens tänkta bidrag till forskningsfältet.

#### 4.1 Policy, aktörer och diskurser

I följande avsnitt redogör jag mycket översiktligt för några svenska undersökningar av policy- och läroplanstexter, vilka tjänar som en fond för min undersökning och som jag menar att lärare ibland behöver påminnas om: "Educational systems, like any cultural system, are always historically situated, that is, a product of particular cultural and historical forces" (McCormick 1994:107). Jag menar att Bernsteins "pedagogic device" (se 3.2) är ett tankeredskap för att synliggöra detta och det är även anledningen till att jag i detta avsnitt återger viss forskning från ett för mig tidigare relativt okänt fält. Läroplansteori handlar om vilken kunskap som ett utbildningssystem syftar till att skapa och bakomliggande antaganden kring dessa kunskapsbegrepp (Deng & Luke 2008). Förutom just läroplaner kan även utredningar, beredningar, propositioner, policydokument, utbildningsplaner och utvärderingar undersökas. Avsikten med denna genomgång är att visa på några diskurser i läroplanen gy 11, varav några även var synliga i läroplanen 1994 och revideringen av denna år 2000, samt policydokument och internationella mätningar som i olika omfattning och på olika sätt inverkar på den svenska läroplanens innehåll. I genomgången förlitar jag mig som synes mycket på Wahlström (2014ab, 2016b, 2018, 2020). Detta är medvetet, då Wahlström ofta använder just svenskämnet på grundskolan som exempel och för att hon också intresserat sig för critical literacy (Skoog, Skillmark, Wahlström 2015).

Adolfsson (2012, 2013) undersöker genom kritisk diskursanalys de policytexter som fångar diskurser och kunskapskonstruktioner i policydokument inför de två senaste läroplanerna och hur dessa legitimeras, det vill säga genom att peka på större samhällsutmaningar parallellt med problem i det nuvarande utbildningssystemet. Utbildningsreformer måste alltid legitimeras genom att peka på större samhällsutmaningar parallellt med problem med utbildningssystemet. En livskraftig sådan samhällsutmaning och den starkaste legitimeringen som Adolfsson pekar på är förändringsdiskursen.<sup>21</sup> Gymnasiereformen 1994 (Lpf94) präglades av en avreglerad målrationell och sociokulturell kunskapsdiskurs med en situationsbaserad kunskapssyn, där kunskaper anpassas efter olika kontexter. Detta fungerade därför som ett fullgott svar på den kunskapsbaserade och föränderliga arbetsmarknaden genom att ämneskunskap fick lämna plats för övergripande "förmågor eller kompetenser så som förmågan att lära nytt, problemlösning, kritiskt tänkande" liksom ämnesövergripande samarbeten (Adolfsson 2012:23). På detta sätt ägde en uppluckring av traditionella skolämnens gränser rum, och

<sup>21</sup> Jfr 3.3 där van Leeuwen beskriver hur "change" har en särskild status som legitimering.

svenskämnetts syfte framstod som mer abstrakt och svårtolkat (Lundström 2007). Men trots att undervisningen under Lpf94 var målstyrd hade läraren och eleverna tämligen stor frihet att styra över vägen mot målen (Wahlström 2014b:738; Andersson Varga 2014). Eleven konstruerades betraktades som ett aktivt subjekt som kunde skapa sin egen kunskap i olika kontexter (Adolfsson 2012, 2013; Lundström 2007), det vill säga en kreativ, flexibel, anpassningsbar och problemlösande elev (Sundberg & Wahlström 2012:349). Den starka förändringsdiskursen fungerade som en legitimering även av läroplansreformen 2011 (Gy11), men kombinerades med diskurser om en skola i kris bland annat efter nedslående resultat i internationella kunskapsmätningar såsom PISA (Levin 1998; Nordin 2012). Risken för förlorad konkurrenskraft fungerade som en följd av kunskapsekonomin som en drivkraft för ett ännu större fokus på mätbar kunskap, effektivitet, tydligare mål och ökad uppföljning och kontroll. Skolinspektionen, lärarlegitimationen och en förstärkt koppling mellan nationella prov och betyg och nationella prov är alla exempel på sådana kontrollinstanser. Samtidigt ändrades beteckningar såsom ”betygskriterier” och i grundskolan ”mål att uppnå” genom reformen till ”kunskapskrav” (se Wahlström 2014b:738, 2020:596, 2016b; Mickwitz 2015).

Wahlström (2014b:739) menar att grundskolans svenskämne i Lgr11 i förhållande till den tidigare läroplanen kännetecknas av instrumentella värden och att svenskämnetts inneboende humanistiska värden och syften till stor del osynliggörs. Detta trots att syftesformuleringarna endast skulle innehålla ’ren ämneskunskap’ (Sundberg & Wahlström 2012:350). Denna ”rena ämneskunskap” är ett uttryck för nykonservativa diskurser, vilka kombineras med en teknisk-instrumentell ideologi som bland annat går att spåra till det ökande inflytande som högstatusaktörer såsom OECD och EU har (Wahlström 2014ab, Levin 1998). OECD och EU fungerar som noder för flödet av sådana diskurser, vilka sedan rekontextualiseras i nationella policydokument, dock inte utan konflikter. Exempel på sådana flöden av diskurser är ”belägg” (evidence) och även kunskapsuttryck såsom ”förmågor” (skills) och ”kompetens” (competence),<sup>22</sup> en syn på kunskap som redskap för att uppnå mål, liksom legitimeringar i form av den ovan nämnda ”snabba samhällsförändringar” och ”ovisshet” (Wahlström 2014b:733ff; Wahlström 2020). Dessa diskursflöden fanns redan under Lgf94 men har förstärkts genom läroplansreformen 2011 (Sundberg & Wahlström 2012). Det är därmed två mycket olika kunskapsformationer som möts i 2011 års läroplaner, en som handlar om arbetsmarknad-

<sup>22</sup> ”Kompetens”-begreppet används dock inte i sig i läroplanen, enligt Wahlström (2020), bland annat som konsekvens av en nykonservativ diskurs.

och marknadsbaserade krav och kunskap som övergripande kompetenser i kombination med en syn på ”kunskap som axiom” (Sundberg & Wahlström 2012:353, se även Borsgård 2021).

Denna genomgång visar särskilt på särskilt högstatusaktörerna EUs och OECDs växande inflytande över nationella styrdokument, bland annat gymnasier, och hur diskurser kring snabba förändringar i samhälle och arbetsliv legitimerar kunskapsuttryck såsom allmänna förmågor i form av exempelvis ”kritiskt tänkande”. Diskurserna inverkar inte bara på klassifikationen av svenskundervisningen, utan även på hur lärar- och elevrollerna i undervisningen, inramningen, kan förändras genom dessa starka diskurser. Jag skriver här ”kan”, eftersom både Bernstein och van Leeuwen påpekar att diskurser inte rekontextualiseras ”som de är”, utan omvandlas som resultat av förhandlingar och maktkamper. En av dessa maktkamper förs i förhållande till tidigare läroplaner, vilka parallellt med nya diskurser rekontextualiseras in i de nya läroplanerna. I nästa del börjar jag ringa in critical literacy och andra kritiska former utifrån exempel på internationell forskning, där några av ovanstående diskurser också synliggörs.

#### 4.2 Om critical literacy och andra kritiska former i ett internationellt sammanhang

I följande avsnitt har jag valt att tämligen noggrant redogöra för ett fåtal studier där critical literacy explicit nämns, eftersom critical literacy-fältet är mycket omfattande och omfamnar både teori och didaktik. Gemensamt för många av dem är att studierna sker genom avgränsade etnografiska studier där man genom aktionsforskning eller longitudinell etnografi följer ett fåtal lärare eller där forskarna själva agerar lärare. Dessa lärare matchar en idealbild av en kritisk lärare (exempelvis Morrell 2009). Nedan återger jag noggrant ett begränsat antal studier, vilka får representera de typer av studier där critical literacy används. Därefter övergår jag till att skildra forskning som kombinerar critical literacy eller andra kritiska aspekter med SFL. Genomgången är tänkt att fungera som en bakgrund till den svenska forskningssammanställningen och för att visa på några likheter och skillnader. Studierna behandlar alla engelskämnet i motsvarande högstadiet och gymnasiet.

Den första artikeln, dock inte i strikt mening presenterad som en vetenskaplig studie, är på flera sätt typisk för critical literacy. Duncan-Andrade & Morrell (2007) beskriver sin egen undervisning i en klass på motsvarande högstadienivå i ett socioekonomiskt utsatt område. De visar hur lärare har utrymme att utveckla critical literacy inom ramen för ett undervisnings-



system där prov och mätningar är legio. Lärarna utgår från elevernas intressen, kulturyttringar och liv, samtidigt som de arbetar för att eleverna ska utveckla en god läs- och skrivförmåga och få tillgång till och överbrygga klyftan till en litterär kanon. Eleverna utvecklar enligt forskarna genom detta arbete implicit förståelse för likheter mellan sina egna liv och skönlitteratur. Undervisningen dokumenteras med hjälp av matriser och utgår från samarbete och deltagande i en ”respektfull och kritisk” dialog (s. 187). Eleverna förbereds också för att möta, använda, granska och kritisera även maktens språk, exempelvis i ett längre undersökande arbete kring skolsystemet och möjligheter för skolor i socioekonomiskt utsatta områden och i arbete om rasism, rättvisa, identitet och konstruktioner av ”den andra” (s. 195). I artikeln berättas tämligen noggrant om de projekt och texter som eleverna engageras i, men hur man arbetar för att utveckla just eleverna akademiska språk är vagare skildrat, i linje med att utvecklingen av critical literacy alltid går först. I nästa studie ges en tydligare bild av hur en specifik del av undervisningen till.

Leland, Ociepka och Kuonen (2012) undersöker om och hur motsvarande högstadiel elever kan utveckla ett kritiskt förhållningssätt och bli bättre kritiska läsare genom att utveckla sin förmåga att tolka utifrån olika perspektiv, istället för att leta efter endast ett ”rätt svar”. Kritiskt förhållningssätt definieras som att kunna se stereotyper och livsfrågor under textens yta. Med etnografiska metoder följer de, liksom i ovanstående studie, en skolklass i en skola belägen i ett socioekonomiskt utsatt område. Läraren hämtar arbetsmaterialet för sin undervisning i critical literacy från en bok, där olika slags förhållningssätt behandlas, där kritiskt förhållningssätt är ett av totalt sex. Det kritiska förhållningssättet beskrivs som att vi ”letar efter socialt formade stereotyper och mönster eller får oss att se på händelser på ett nytt sätt” och ”pekar ut inneboende stereotyper och hjälper oss att se vilka stora frågor som finns i texten” (s. 430, min översättning). Eleverna använder beskrivningarna av dessa förhållningssätt för att i grupper undersöka bilderböcker som läraren högläser. Eleverna uppmanas att omskapa berättelserna multimodalt, främst genom drama. Resultatet visar att eleverna efter att ha introducerats för dessa förhållningssätt använder ord kopplade till förhållningssätten. Eleverna förstår också de olika förhållningssätten inklusive det kritiska och kan hänvisa till dem i samtalen, och det multimodala omskapandet verkar också fungera som ett stöd för att inta just ett kritiskt perspektiv. I en uppföljande studie i en ny klass utökas ramverkets definition av kritiskt förhållningssätt med ”letar efter tillfällen när någon blir orättvist behandlad” (s. 434, min översättning). Den nya klassen diskuterade också i

högre grad sådana tillfällen. En alltför snäv definition av ”kritisk” påverkar därmed hur samtalen utvecklar sig i undervisningspraktiken.

I de två ovanstående studierna görs som synes ingen språknära analys av den dialog som framstår som så viktig inom critical literacy. Vetter, Schieble & Monét Martin (2020) kommer närmare en språklig analys när de genom aktionsforskning undersöker kritiska samtal och hur dessa framträder i engelskundervisning. De kritiska samtalen definieras som ”diskussioner om makt och privilegier som hjälper eleverna att tänka kritiskt om världen och deras plats i den” (s. 1, min översättning). Mer konkret kan det i samtalen innebära att utmana odemokratiska praktiker, att ta del av och uppskatta andra erfarenheter och perspektiv, att inse att identiteter inte är givna, att delta i samtal om svåra ämnen och undersöka det som tas förgivet. Forskarna följer särskilt en lärare som redan utvecklat en kritisk dialog i sin undervisning i engelska i motsvarande åk 1 på gymnasiet. Majoriteten av eleverna är vita och kommer från familjer där föräldrarna saknar högre utbildning, en bakgrund som den svarta läraren delar med eleverna, och läraren kommer enligt forskarna just därför väl överens med klassen. Eleverna förbereds inför det kritiska samtalet genom att läsa novellen ”Den gula tapeten”, som är vald av läraren eftersom den handlar om förtryck. Dessutom får eleverna tillgång till uppgifter och frågor inför samtalen. Förberedelserna är enligt läraren en förutsättning för att alla elever ska kunna delta och för att samtalet ska kunna utgå från eleverna. Sedan tidigare har eleverna introducerats för en bedömningsmatris genom vilken de kritiska diskussionerna bedöms. Läraren informerar explicit om förutsättningarna för samtalet, nämligen att eleverna ska definiera förtryck och diskutera varför det förekommer och referera till de texter eleverna hittat på egen hand inför samtalet, liksom till den anvisade skönlitteraturen. Det kritiska samtalet undersöks genom lärarens samtalsdrag. Resultatet visar att läraren använder fyra slags utspelsdrag i samtalet: undersökande (öppna frågor för att hjälpa eleverna att undersöka makt och privilegier i sina liv och världen runt dem), avbrytande<sup>23</sup> (uppmärksamma elever på hur stereotyper och fördomar används, ge exempel på egna erfarenheter), inkluderande (öppna för flera perspektiv och marginaliserade röster, använda studenternas bakgrund) och agerande (dela personliga reflektioner om makt och privilegier och bjuda in elever att göra detsamma) (s. 18). Läraren använder dock inte mekaniskt dessa samtalsdrag ”som meningsinledare”, utan som sätt att ”inleda och upprätthålla det kritiska samtalet” (s. 19). Studien pekar därmed på en lärare som redan utövar de ”komplexa

<sup>23</sup> ”[D]isruptive” i originaltexten men jag har valt en mer neutral översättning.

pedagogiska praktiker som kräver kritiska sätt att tänka hos både lärare och elever” och som forskarna menar är förutsättningen för kritiska samtal (s. 2). För läraren handlar det om att ha kunskap om maktförhållanden och vara insatt i critical pedagogy, kunna idka kritisk självreflektion och visa sårbarhet, och att ha kännedom om de samtalssteg som ett kritiskt samtal innefattar. Eleverna måste tränas i att utveckla utsagor, åsikter, idéer och krävande tankearbete och läraren måste på ett finkänsligt sätt hantera oväntade vändningar i samtalen, liksom frivillig och ofrivillig tystnad. Det handlar alltså varken i den här studien eller i den föregående om en svagt inramad undervisning, det som enligt Bernstein kännetecknar Freriers kritiska pedagogik. Temat och en stor del av urvalet är gjort på förhand av läraren. Den litterära textens tolkning är också på förhand given, det vill säga underordnas de aspekter som kännetecknar critical literacy och den får också begränsat utrymme i analysen, möjligen även i undervisningen i sig. Vilka lärdomar som lärare som ännu inte är tillräckligt förberedda för att hålla kritiska samtal kan dra av studien är dock något oklart, men forskarna menar att det ändå är viktigt att se exempel på hur ett arbete med kritiska samtal kan gå till och att visa på viktiga kännetecknen i dessa. De rekommenderar språkligt medvetna lärare att själva på liknande vis undersöka sin klassrumspraktik.

De tre ovan nämnda studierna har ett stort fokus på just pedagogiken och lärarens roll. Dyches, Boyd & Schulz (2021) undersöker i en intervjustudie vad fem ”kritiskt inriktade” engelsklärare i motsvarande åk 9 och gymnasiet framställer som det viktigaste i den kritiska undervisningens innehåll, det vill säga lärarens kunskaper om det kritiska innehållet. ”Innehåll” motsvarar här allt det som läraren använder, både föreskrivet material och det som läraren själv väljer att använda i undervisningen. Undersökningen utgår från SJPACK: ”social justice pedagogical and content knowledge”,<sup>24</sup> det vill säga hur pedagogik och innehåll kan förenas genom social rättvisa. ”Kritiskt” beskrivs i artikeln som ”visa på och avtäckta maktsystem” och en förståelse för historiskt grundat förtryck av grupper i samhället, men även om ”agentivitet, motstånd, kreativitet och glädje” (s. 369). Resultatet visar att det kritiska innehållet i undervisningen baseras på kunskap som är kopplad till ämnesdisciplinen, kunskap om marginaliserade identiteter och om innehåll som inte utgörs av kanoniska texter (andra slags texter, musik, bilder, sångtexter).

Lärarna uttrycker stor medvetenhet om att innehållet varken är neutralt eller utan maktspekter och att engelskämnet präglas av en kanon av vita manliga författare vilka i sig är en konsekvens av universitetets urvalsproces-

<sup>24</sup> Jfr TPACK (technological pedagogical and content knowledge).

ser. Trots detta använder lärarna detta innehåll men för att kunna diskutera hur detta urval leder till osynliggörande. Dessutom används mycket annat material, som lättare engagerar eleverna, för att diskutera maktaspekter eller för att belysa maktaspekter i just de kanoniska, och för eleverna ofta svårlästa, texterna. Trots lärarnas insikter i osynliggörande av grupper och perspektiv, begränsas innehållet till ras och kön. Lärarna undviker att konkret benämna andra grupper än vita, annat än i abstrakta resonemang och termer, "the other". Dessutom visar lärarnas beskrivningar att de har svårt att visa på alternativ till förtryck och därmed elevernas möjligheter till frihet, glädje och kreativitet.

Dessa studier visar både på den bredd som critical literacy kan omfamna och varför det är svårt att sammanfatta critical literacy som ett fält. Gemensamt är att skolor, lärare och forskarnas bakgrund ofta beskrivs noggrant. I ett amerikanskt sammanhang används ras som ett sätt att beskriva identiteten. Critical literacy definieras i de fyra studierna något olika. I den första studien får critical literacy sitt innehåll från den beskrivna undervisningens rörelse mellan elevernas livsvärldar, litteraturen och en ambition att avtäckta maktförhållanden både i ord och värld och uppmaning till handling. De övriga handlar om att hur ett kritiskt förhållningssätt kan utvecklas genom att uppmärksamma stereotyper, makt och privilegier men även genom att ta del av andras erfarenheter, att ingå i dialog och genomlysning av det som tas för givet och att förstå förtryck ur ett historiskt perspektiv. I den sista artikeln lyfts även kreativitet och glädje. Studierna är begränsade, följer ett fåtal lärare och i tre av dem synliggörs det som Freire menar att en kritisk lärare behöver uppvisa: "ödmjukhet, mod, respekt för andra och kärlek" (Shpeizer 2018:44, min översättning). Inte vem som helst kan därmed fungera som en kritisk lärare. Beskrivningarna verkar ändå syfta till att visa på goda exempel, från vilka andra lärare kan lära, men utgångspunkten verkar vara att man redan måste vara en kritisk lärare, inte att man kan bli det. Den inledande studien och den enda som menar att den bygger på critical pedagogy är också den som är vagast medan de övriga är mer konkreta och beskriver lärare som tämligen explicit ramar in undervisningen. Sådana implicita krav finns inte uttryckta på läraren i de studier där SFL och Sydney-skolan kombineras med critical literacy.

Ur ett SFL-perspektiv tolkas det kritiska inte oväntat som en slags språklig medvetenhet som kan användas för att kritisera. Ett stort antal undersökningar av undervisningspraktik eller samarbetsprojekt med lärare har genomförts där SFL, framför allt Sydneyskolans genrepädagogik, och kritisk diskursanalys har kombinerats (se O'Hallaron, Palincsar & Schleppegrell

2015; Simmons 2016; Macken Horarik, Love, Sandiford & Unsworth 2018). Syftet med Macken-Horarik, Love, Saniford & Unsworths (2018) longitudinella forskningsprojekt är att utveckla ett metaspråk för det kritiska arbetet med olika slags texter och semiotiska modaliteter, såväl elevernas egna som undervisningens texter. Forskarna samarbetar med lärare för olika åldrar och eleverna introduceras för analytiska begrepp från SFL introduceras för att både kunna reproducera men även kritiskt granska texter. Simmons (2016) undersöker hur man kan utveckla highschool-elevers critical literacy inom engelskämnet genom att kombinera SFL och diskursanalys genom att ge tillgång till något förenklade begrepp med målet att studenterna "can become thoughtful analysts of language" (ibid:194). De fyra olika delarna i undervisningsprocessen, även om dessa är överlappande, benämns i svensk översättning (min) beskrivning, tolkning, förklaring eller medvetandegörande och problematisering, hämtade från Fairclough (1992; 2015). Simmons menar att detta är ett sätt att systematisera utvecklingen av den språkliga medvetenheten för att stödja ett ansvarsfullt medborgarskap (2015:205). Harste (2014) ger eleverna roller som "lingvistiska och visuella detektiver" och använder för detta också metoder hämtade från Faircloughs Critical language awareness. Eleverna undersöker exempelvis grammatiska drag såsom aktiv och passiv röst, modalitet och agentivitet. I arbetet beskrivs ämneskunskaper inte vara viktiga i sig, utan dessa relevantgörs endast utifrån de frågor som elever ställer. Men Harste vill också rikta blicken mot konstens möjligheter i skolan, eftersom det intuitiva, omedelbara mötet med konst får oss att tänka, känna och verkligen se världen genom att sträcka oss bortom det vi tar för givet.

Ovanstående avsnitt tjänar inte som en sammanfattning av all tillgänglig internationell forskning inom critical literacy utan visar på några diskurser inom nordamerikansk och australiensisk forskning, en enögdhet som dels bygger på genrepdagagogikens inflytande, dels på den utveckling som critical literacy tagit i ett västerländskt land med liknande men inte samma problem som Sverige. Jag vill visa just på det mångfacetterade begreppet och svårigheten att se det som ett fält. I en mer critical pedagogy-trogen är utgångspunkten elevernas liv och slutpunkten medvetandegörande om världen och hur den kan förändras, det vill säga en bild av undervisning som ligger ganska långt från den svenska ämnesplanen (gy11). Lärarrollen är knuten till starka värderingar och lärandeprocessen beskrivs ofta som mer implicit. Jag har också pekat på hur begreppet verkar omvandlas i en critical literacy-baserad praktik men med en stark inramning och en inledande anknytning till elevernas liv och med explicit undervisning i olika slags kritiska förhållnings-

sätt på gränsen till lässtrategiundervisning. Samtalen förbereds både genom hemläxor och genom att särskilda anvisningar och dokument används under litteratursamtal, läsning och skrivande. Där verkar den starkaste anknytningen till elevernas liv komma senare i processen, efter textmötet. Även här framställs omskapandet genom andra semiotiska modaliteter än skrift som viktig. I alla artiklar finns skrivningar om vikten av att använda, utgå ifrån eller återkomma till elevernas erfarenheter och kulturella, multimodala uttryck men att som del av eller parallellt med critical literacy även utveckla elevernas akademiska literacy och ge tillgång till en kritisk blick på texter som representerar en kanon. Critical literacy framställs som en förutsättning för en aktiv medborgare i en multimodal och multispråklig värld. Därför krävs metoder som synliggör även det som vanligtvis inte är mätbart (Morrell 2009). Flera av dessa studier gör detta men skildringarna och resultaten menar jag begränsas av ett fokus på en ideal lärare, där lärarens personlighet och uttryckta identitet skrivs fram som avgörande för att critical literacy ska kunna utvecklas. På så sätt blir bilden av den kritiska läraren begränsad och det kritiska riskerar att bli något som läraren har eller inte har, det vill säga inget som läraren kan utveckla under tid. I nästa delkapitel redogör jag för forskning utifrån critical literacy eller andra kritiska aspekter i en svensk kontext.

### 4.3 Det kritiska i svenskämnet i svensk kontext

Det här kapitlet är att betrakta som huvudkapitlet eftersom jag här återger svensk eller nordisk forskning av relevans för svenskämnet, särskilt gymnasiet och högskolan. I forskning om svenskämnet används critical literacy ibland som ett allmänspråkligt begrepp, i form av att ”läsa kritiskt, vara källkritisk” eller ”vara kritisk”, men oftast utan de starka ideologiska undertoner Freires critical literacy står för (se Cervetti, Pardales & Damico 2001). I Sverige<sup>25</sup> har Hilary Janks fått stort genomslag (Ekvall 2013; Skoog, Wahlström & Skillmark 2015; Hultin & Westman 2015) kanske för att hon har strävat efter en slags medelväg, en ”lagom” ideologisk inriktning. Critical literacy används i studier om svenska som andraspråk (Walldén 2019) och mångkulturella undervisningsmiljöer (exempelvis Ekvall 2013, 2015; Bergh Nestlog 2015) och gällande digitala praktiker och texter (Molin 2020; Hultin & Westman 2015). Flera studier fokuserar på yngre barn (exempelvis Häggström & Schmidt 2020) och Lundgren & Damber (2015) har i ”Critical literacy i svensk klassrumskontext” samlat ett antal forskningsartiklar kring critical literacy med fokus på grundskola (se Eckeskog & Lundgren 2015;

<sup>25</sup> Även de norska forskarna Veum & Skovholt (2020) använder Janks modell.

Schmidt & Wedin 2015). Artiklarna visar ofta på begränsad användning av critical literacy i klassrummet (Schmidt 2013). Jag redogör inledningsvis för studier där critical literacy explicit används. Därefter övergår jag till att redogöra för avhandlingar där det kritiska står i fokus men utan att critical literacy används som teori eller metod. Jag gör även nedslag i studier där det kritiska fungerar som bisak, som del av resultatet eller som konsekvens av detta i diskussionen.

Jag inleder med studier där yngre barn är i fokus. Bergh Nestlog (2015) jämför det meningsskapande arbetet i två klassrum med elever i årskurs 4-6 på två olika skolor med olika socioekonomiska förutsättningar. Bergh Nestlog analyserar undervisningen med hjälp av SFL:s metafunktioner (se 3.3) och låter den ideationella metafunktionen motsvaras av undervisningsfältet, den textuella av undervisningsform och den interpersonella av undervisningsröster, vilka på ämnesnivå motsvaras av ämnesinnehåll, ämnestextualitet och ämnesröster. I ett av klassrummen sammanfaller undervisningsröster och ämnesröster oftare och ger därmed större möjlighet till ett språk att tala om ämnet. Bergh Nestlog använder också Janks analytiska modell med dominans, tillgång, mångfald och design. Även om båda lärarna i undersökningen sägs vara ”starka ledare” som ”styr” strävar de efter att ge eleverna makt över sina egna texter. På skolan med mer begränsade socioekonomiska förutsättningar uppmantras eleverna att utgå från sig själva och sina intressen och det omgivande samhället är en viktig del i innehållet. Trots lärarens intentioner och elevernas entusiasm, verkar emellertid eleverna få begränsad tillgång till ett metaspråk kopplat till ämnet. I det andra klassrummet, på skolan med större socioekonomiska förutsättningar, verkar elevernas möjligheter att ta del av dominant genrer större. I båda klassrummen finns därmed Janks dimensioner av critical literacy med, men Nestlog Bergh föreslår att en kombination av de två olika undervisningspraktikerna skulle kunna resultera i en tydligare kritisk litteracitet. Beskrivningen av denna svåra balansgång mellan elever som kritiska och kreativa aktörer och deras utveckling av ämneslitteracitet, en mer reproducerande praktik, ligger därmed i linje med de ovan nämnda amerikanska studierna (se Janks 2010:24). Även i Schmidts & Skoogs (2020) studie jämförs två klassrum i årskurs 6, här med fokus på kritiska aspekter av elevers och lärares användning av texter. Oavsett om texterna är digitala eller analoga synliggörs kritiska aspekter när elever ställer autentiska frågor och när samtalen får en mer reflekterande prägel, men det kritiska kan enligt forskarna fördjupas ytterligare och kopplas djupare till exempelvis etik och källkritik. Däremot är det otydligare hur lärare bör arbeta för att eleverna ska ställa just autentiska

frågor och vidare hur samtal ska få en mer reflekterande prägel. Det verkar vara enklare att peka på vad det kritiska kännetecknas av än vägen dit.

När det gäller äldre elever undersöker Sundström Sjödin (2019) det kritiskas natur utifrån ett critical literacy-perspektiv. Sundström Sjödin ställer frågor kring det kritiska, vad det kan vara och var det finns. På så sätt ligger frågorna nära konkretiseringen av mina frågeställningar men vår empiri och teoretiska utgångspunkter skiljer sig åt. I en etnografisk studie undersöker hon hur skönlitteratur används och samspelar med aktörer både i form av materiella resurser och mänskliga relationer i svenskundervisning på ett ungdomshem. Sundström Sjödin lyfter bland annat hur literacy och läsning laddas med värderingar och får träda in som lösningen på en samling mycket disparata samhällsproblem såsom att utveckla lärande och språk, förhindra våld och utveckla demokratiska medborgare. I en av delstudierna undersöker Sundström Sjödin ett projekt kring läsning av skönlitteratur där det kritiska framträder som motsägelsefullt, där det kritiska ”can be empowering and oppressive at the same time” (2019:80). Sundström Sjödin formulerar utifrån läsprojektet, och det kritiska utrymme som det skapar, två olika sätt att tänka kring det kritiska. Det första innebär förändring genom empowerment och det andra innebär motstånd. I en annan av delstudierna utökas det kritiska i literacy till ”whatever might draw the reader into the world, be it a book, a teacher or a chair” (2019:82). Materialitet får här en framskjuten plats jämte lärare och elever, och på så sätt synliggörs även maktaspekter knutna till det materiella, i studien bland annat en stol. Detta innebär också att det kritiska får olika uttryck beroende på situationens aktörer i ”moments which are radical and urgent, political, challenging, transformative and liberating” (2019:87). Sundström Sjödin påpekar dock att kunskapskrav och mätbarhet begränsar även dessa elevers möjligheter att vara kritiska och kreativa.

Även Molin (2020) utgår från critical literacy i sin undersökning av kritiskt digitalt textarbete i högstadiets svenskämne. Den första delstudien handlar om vilka digitala läspraktiker som skapas i svenskklassrummet och hur dessa förhåller sig till, eller uppstår som konsekvenser av, det som Molin kallar strukturerande resurser. Dessa strukturerande resurser utgörs av uppgiftsbeskrivningar, den digitala teknologin och elevernas tidigare erfarenheter. Utifrån Luke & Freebodys ramverk (se 3.1.4) undersöker hon de läspraktiker som oftast kommer till uttryck, nämligen avkodning, meningsskapande och funktionell användning. Däremot förekommer kritisk-analytisk läsning sällan i materialet och undervisningen innefattar sällan explicita kritiska aspekter. Den andra delstudien bygger till viss del på Janks



dimensioner och är en intervention som undersöker möjligheter att utveckla critical literacy i digitaliserade klassrum, bland annat i svenskämnet, på högstadiet. Metoder utvecklades stegvis i samarbete med lärare för att synliggöra digitala texters budskap och perspektiv uttryckta genom olika modaliteter (bild, rörlig bild, ljud). Studien visar att digitala redskap kan användas som resurser för att utveckla aspekter av critical literacy men att Janks dimensioner i hög utsträckning förblir osynliga för läraren, detta då eftersom de endast synliggörs när elever arbetar i mindre grupper eller i vissa elevtexter. Detta gäller särskilt när olika modaliteter ger motstridiga meningserbjudanden. Molin pekar på att eleverna verkar sakna redskap för en mer djupgående analys av digitala, multimodala texters konstruktion, vilket skulle kunna uppnås genom gemensamma utforskande samtal kring digitala texter.

Ett liknande resultat visar Lyngfelt & Olin-Scheller (2016) i en undersökning av critical literacy i svenskundervisningen i grundskolans senare del. I undersökningen arbetade eleverna först med argumenterande text i form av så kallad dialogisk strategiundervisning under sex veckor. Därefter fick eleverna se och analysera en film från Försvarsmakten. Trots att de använde begrepp hämtade från momentets argumentationsanalys blev analysen mycket ytlig; eleverna var imponerade av filmens formspråk och tilltal men analyserade varken innehåll eller form kritiskt. Detta kan enligt forskarna ha att göra med att analysredskap från den klassiska retoriken, som eleverna hade fått undervisning om, utgår från skriven text eller tal och att eleverna behöver utveckla medvetenhet kring hur argumenterande text i andra modaliteter än skrift kan se ut. Lyngfelt & Olin-Scheller påpekar också att en klassisk retorisk analysmetod inte i sig fångar maktaspekter i texter: det som utgör critical literacy-perspektivets kärna. Därför efterfrågar de andra analysverktyg inriktade på kontexten, den tänkta publiken och på värdering av argumentationen. De framhäver också att även myndighetstexter behöver granskas kritiskt liksom att critical literacy bör betraktas som hela skolans ansvar och inte enbart kan ligga på svenskämnet. I en annan studie av hur lärare på högstadiet arbetar med att få elever att känna igen och arbeta med argumenterande texter lyfter Olin-Scheller & Tengberg (2017) behovet av metakognition (jfr Olin-Scheller & Tengberg 2012). Även om eleverna känner igen argumentationsstrukturer i andras texter har de svårare att formulera en egen skriftlig argumentation där deras egen kritiska läsning av texter kan synliggöras. Olin-Scheller & Tengberg efterfrågar en undervisning i critical literacy som i högre utsträckning utvecklar den vertikala diskursen (Bernstein 2000, 2003) eller Gees sekundära diskurs, vilket är möjligt genom en läsundervisning där läraren medvetet arbetar för att utveckla elevernas

metakognition. Olin-Scheller (2014) visar ett exempel på hur ett arbete mot ett kritiskt förhållningssätt gentemot information kan utformas i gymnasieskolan. Eleverna på ett yrkesprogram tillverkade efter att ha läst om runor och runstenar i svenskundervisningen en egen runsten och annonserade sedan ut den till försäljning genom en påhittad person. I annonsen planterade eleverna flera tecken på att runstenen var falsk men annonsen väckte uppmärksamhet och renderade även en tidningsartikel i lokaltidningen. Genom arbetet tvingades eleverna att tillsammans reflektera över källkritik som ett sätt att visa att ”teknologin i sig inte ensam [kan] ersätta sunt förnuft och kloka moraliska ställningstaganden” (ibid 2014:218). Åberg & Olin-Scheller (2018) undersöker känslornas betydelse för ett critical literacy-perspektiv i svenskämnet på högstadiet och visar hur elevers möten med texter om känslomässigt laddade ämnen kan försvåra deras möjligheter att inta ett kritiskt perspektiv när de arbetar med argumentation. Därför föreslår de att känslornas, både lärares och elevers, roll i mötet med texter, behöver synliggöras och diskuteras.

Jag övergår nu till studier som undersöker kritiska aspekter med koppling till svenskundervisning, men utan att critical literacy i sig används som teori eller metod. Wennås Brante & Lund Stang (2017) jämför i en intervjustudie norska och svenska gymnasielärares förhållningssätt till kritisk läsning och källanvändning i undervisning liksom styrdokumentens formuleringar kring detta. Kritisk läsning beskriver de som att ”kritiskt granska och utvärdera information före, under och efter läsning” (ibid:2). I studien framkommer att de svenska lärarna i mycket hög utsträckning hänvisar till kunskapskrav och nationella prov och vad som står i dessa. De ger också konkreta exempel på hur arbetet i klassrummet kan gå till exempelvis genom att eleverna lär sig att ställa frågor till texter. De norska lärarna utgår istället från en bredare syn på vad som ryms eller inte i norskämnet. Exempelvis nämner de norska lärarna genremedvetenhet som ett sätt att komma närmare texters syfte. De norska lärarna verkar i förhållande till de svenska lärarna i den här undersökningen ha en bredare bild av vad en kritisk medvetenhet kan bestå av och nämner exempelvis perspektiv och urval och kopplar den kritiska läsningen till skönlitteratur på ett sätt som de intervjuade svensklärarna inte verkar göra.

Norlund (2009) beskriver i sin avhandling hur den kritiska läsningen av sakprosa i svenskämnet på gymnasiet har en undanskymd plats. Genom en diskursanalys i kombination med Bernsteins vertikala och horisontell diskurs undersöks läroböcker, nationella prov och intervjuer med lärare. Norlund använder en typologi bestående av fyra olika slags kritiska läsaktiviteter i sin analys: kritisk-analytiska, kritisk-integrerande, kritisk-evaluerande och kri-

tisk-ideologiska. Kritiska-analytiska aktiviteter innebär ”att sovra, göra jämförelser, dra paralleller, se orsak och verkan, göra tidslinjer” (Norlund 2009:29). Kritiska-integrerande aktiviteter innebär aktiviteter där ställningstaganden från både elever och olika texter kan tas upp och ställas mot varandra. Den aktivitet som Norlund ser som mest återkommande och över-skuggande de övriga aktiviteterna är den kritisk-evaluerande där ”en bedömning av en texts relevans för uppgiftens syfte och/eller bedömning av en texts trovärdighetsgrad” görs (Norlund 2009:29). Detta ligger i linje med resultatet av min licentiatstudie (Nemeth 2011). Vidare placerar Norlund kritisk-ideologiska aktiviteter nära ett critical literacy-perspektiv med fokus på bland annat ”ifrågasättande av världsbilder” och ”underordnade gruppers villkor” (Norlund 2009:29). Norlunds empiri samlades in under Lpf94 och sedan dess har informationssökning och färdigheter kopplade till dessa fått en ännu viktigare roll och digitaliseringen har ökat ytterligare. Dessutom har en förskjutning i svenskämnet kunnat iakttas, där sakprosa på har fått ett större utrymme (jfr Lundström et al. 2011). Denna förskjutning mot digitala sakprosatexter ägt rum på bekostnad av skönlitteraturens roll. Dessutom kan man anta mot bakgrund av den ökande digitaliseringen anta att läroböckernas betydelse har minskat, och att digitala läromedel blivit vanligare.

Ett annat slags kritiskt tänkande undersöker Nygren et al. (2019), nämligen hur kritiskt tänkande operationaliseras i nationella prov i årskurs nio i fyra olika ämnen: matematik, fysik, historia och svenska. Undersökningens material utgörs av ämnesplaner, uppgifter, uppgiftslösningar och riktlinjer för bedömning och konkret jämförs elevers resultat på frågor med koppling till kritiskt tänkande med resultatet från andra ämnens nationella prov och även med elevernas slutbetyg i ämnena. Utifrån materialet formuleras sju dimensioner av kritiskt tänkande varav två berör svenskämnet: *critical thinking in interpreting and integrating information* och *critical thinking in examining and evaluating content and form in Swedish*. Resultatet visar att det är en relativt låg överensstämmelse mellan svenskämnet och de övriga ämnena. Aspekten ”kritiskt tänkande och utvärdering av innehåll och form” (min översättning) visade sig vara särskilt svår för eleverna. Sambandet mellan elevernas slutbetyg i svenska och ”kritiskt tänkande och tolkning av information” är tydligare än slutbetyget och ”utvärdering av innehåll och form” (min översättning). Resultatet pekar på att begrepp såsom att ”granska och värdera” betyder olika saker i olika ämnen, det vill säga kan en elev som visar höga resultat gällande kritisk granskning i historia inte självklart/nöd-vändigtvis uppnå samma höga resultat i svenska. Kritiskt tänkande verkar därmed vara bundet till olika ämneskontexter och framstår inte som en

överföringsbar förmåga.<sup>26</sup> Om kritiskt tänkande i sig leder till bättre ämneskunskaper eller om kritiskt tänkande är samma sak som goda ämneskunskaper, går inte att säga utifrån studien. Därför efterfrågar artikelförfattarna bland annat fler empiriska klassrumsstudier utifrån de nämnda dimensionerna. Eventuellt kan resultatet för svenskämnet tyda på att operationalisering av ”värdering av innehåll och form” kan göras på en mängd olika, legtimerade, sätt i svenskämnet.

För att kunna uttrycka sig om och värdera innehåll och form behöver eleverna troligen ett metaspråk. Detta undersöker Fredrik Hansson (2011) i sin studie av språkdelen av svenskämnet på gymnasiet. Studien visar att svenskämnet på gymnasiet under lpf 94 i låg utsträckning bygger upp ett metaspråk för att fånga de språkliga aspekterna av svenskämnet. Det gäller både i undervisningspraktiken och i läroböcker. Hansson menar att detta, med hänvisning till Bernstein, resulterar i en osynlig eller implicit pedagogik som svårligen låter sig beskrivas av eleverna, trots att eleverna uttrycker att språket är viktigt för att utveckla deras kommunikativa kompetens. Metaspråket bör dock inte enbart användas i elevernas individuella projekt, utan Hansson efterfrågar både ett ”metaspråk och metaperspektiv [...] i ett svenskämne som syftar till att utveckla eleverna till kompetenta och kritiska samhällsmedborgare” (ibid: 204). Metakunskap som redskap i analys och kritisk granskning efterfrågar även eleverna i Parmenius Swärds (2008) avhandling om skrivande i gymnasiets svenskämne, även om dessa redskap inte behöver begränsas enbart till språkliga begrepp. Parmenius Swärd efterfrågar stöttande och kritiska textsamtal liknande högskolans möten mellan handledare och studenter, och påminner också om att detta kräver att svenskläraren har goda kunskaper gällande analytiska redskap från både språk- och litteraturvetenskap.

Genom kritisk diskursanalys undersöker Wyndhamn (2013) hur tolkningar av ”värdegrund” reproduceras och hur kritiskt tänkande formeras i gymnasieskolan. Svenskämnet är i sig inte i fokus men empirin är hämtad från observationer av svenskundervisning och intervjuer med svensklärare under Lpf94. Wyndhamn lyfter bland annat att lärarna inte tydliggör sina urvalsprocesser för eleverna och att kunskapsreproduktionen inte öppnar för kritiskt förhållningssätt gentemot innehållet: både beskrivningar av författare och deras liv liksom tolkningar av deras texter reproduceras och positionerar eleverna enbart som mottagare av kunskapen. Det kritiska förhållningssättet

<sup>26</sup> I OECD:s rapport ”21st-Century Readers konstrueras kritiskt tänkande som en överförbar färdighet (2021:20)”. Påståendet verkar främst grundas på begreppets myckna förekomst i många länders läroplaner.

sparas till senare i undervisningen eller till först efter avslutade gymnasiestudier. När undervisningen undantagsvis öppnar för förhandling kring innehåll och tolkning av texter är elevers möjlighet till ett kritiskt förhållningssätt större, men även här bemöts elevers invändningar som inte passar in i lärarens tolkningar med tystnad. När elever på egen hand ska diskutera begränsas diskussionen av att den inriktas på procedurfrågor eller på att besvara frågor av kontrollkaraktär och diskussionen blir därmed till görande. Eleverna strävar aktivt efter konsensus snarare än att låta tolkningsarbetet utmynna i att olika perspektiv möts (jfr Malmbjer 2007). svenskundervisningen leder därför sällan till kritiskt tänkande eller medvetandegörande om språkets funktion i detta tänkande. Dessutom leder lärarens urval den kritiska blicken mot det som sker utanför skolan, inte mot skolvardagen. I Wyndhamns studie ser jag två möjliga kritiska diskurser, dels genom det kritiska som ska användas sedan, det vill säga en ämnesspecifik fördjupning som lärarna ger uttryck för (se Macken Horarik 1996; Blåsjö 2004, Ask 2007), dels genom en kritisk riktning som liknar critical literacy, vilken Wyndhamn verkar efterfråga, där maktrelationer i elevernas närhet är utgångspunkten för det kritiska arbetet.

Värdegrunds- och demokratiarbete och dess kritiska aspekter och förutsättningar för det i svenskämnet och läroplanen undersöks i flera ofta litteraturdidaktiskt grundade studier. Exempelvis undersöker Borsgård (2021) hur demokrati- och värdegrundsarbete låter sig kombineras med mätbarhetsdiskurser när det gäller skönlitteraturens roll i Gy11. Borsgård utgår liksom jag från olika rekontextualiseringsnivåer, i Borsgårds fall från en transnationell (OECD, PISA och EU), en nationell och en didaktisk nivå. Borsgård ser liksom jag ett behov av att belysa hur transnationella aktörer på olika sätt påverkar diskurser som upptas i nationella policydokument och även, om än i förändrade former, hittar vägen till svenskundervisningens klassrum. Inom den transnationella nivån gör Borsgård även en genomlysning av genrepedagogikens intåg och utbredning i den svenska skolan i allmänhet och svenskundervisning i synnerhet. Den didaktiska nivån undersöks genom intervjuer med lärare i svenska på gymnasiet, genom vilka lärarnas syn på förändringar i undervisningen som skett efter införandet av gy 11 samt deras syn på demokrati- och värdegrundsarbete står i fokus. Borsgård följer demokratibegreppet i skolan ur ett historiskt tidsperspektiv och undersöker hur läsning av skönlitteratur har legitimerats genom diskurser om demokrati, särskilt i de skepnader som det tagit genom erfarenhetspedagogik och där den ”kritiskt sinnade medborgare[n]” är en del av legitimeringens argumentation” (2021:21).

Borsgård följer demokratibegreppet i skolan historiskt, hur läsning av skönlitteratur har legitimerats genom diskurser om demokrati, särskilt i de skepnader som det tagit genom erfarenhetspedagogik och där den ”kritiskt sinnade medborgare[n]” är en del av legitimeringens argumentation (2021:2). Analysen av den transnationella och nationella nivån visar hur läroplanens sociokulturella och konstruktivistiska grund i gy 11 kombineras med mätbarhet och hur skönlitteraturen kringskärs och förlorar i betydelse. Lärarna i undersökningen/studien uttrycker dock en positiv inställning till litteratur som en del av en demokratisk fostran, och dess frigörande och kritiska potential, det vill säga föreställningar om litteratur som något som är svårt att mäta, och de förmår även att ibland motsätta sig styrdokumentet. Borsgård ställer sig emellertid kritisk till förväntingar på att skönlitteraturen ska lösa specifika uppgifter i demokratins namn eller som ett sätt att träna lässtrategier och läskompetens.

Även Knutas (2008) bygger på Bernsteins kodteori och undersöker i en läroplansteoretisk och ämnesdidaktisk studie svenskundervisning på gymnasiet efter gymnasiereformen och den läroplan som infördes 1994. I studien intervjuar Knutas fyra lärare och följer deras undervisning och det framkommer att undervisningen riktas mot individen och som mål anges att eleverna ska ”göra sina röster hörda”. Litteraturundervisningen, som utgår från en slags litterär kanon, framträder som platt, utan större möjligheter till fördjupad förståelse och kritisk diskussion. Lärarna är osäkra på hur styrdokumentet ska tolkas men anpassar medvetet undervisningen efter eleverna (jfr Sjöstedt nedan). Trots att ett behov av en aktiv och kritisk samhällsmedborgare kommer till uttryck konstrueras samtidigt samhället som ”konfliktfritt” (Knutas 2008:290). Därigenom har eleven begränsade möjligheter att genom undervisningen bli ”en *medveten* aktiv medborgare” (Knutas 2008:291, kursiv i original).

Sjöstedt (2013) undersöker i sin avhandling med empiri insamlad under gy94, bland annat med hjälp av Bernstein, hur svensklärares och dansklärares arbete och undervisning på gymnasiet påverkas av faktorer på lokal, nationell och global nivå, det vill säga rekontextualiseringsmönster. Skillnader han ser på klassrumsnivå handlar om urval av texter, som i Sverige sker utifrån att eleverna ska kunna förstå och känna igen sig i texterna medan dansklärarna väljer texter för att de är utmanande. Svenskklassrummet kännetecknas därmed av vardagliga texter, språk och läsning om och genom texter medan dansklassrummet kännetecknas av metaspråk och en specialiserad domän och läsning om och i texter (Sjöstedt 2013:413). Även inom lärarutbildning och läromedel är dessa diskurser tydliga. Vidare kännetecknas styrmedlen i

Sverige av ”individualism, eget ansvarstagande, mångtydlighet, värden, ämnesövergripande arbete, decentralisering och valfrihet” medan de danska kännetecknas av ”individens som del av gruppen, ämnesfokus, tydlighet, bildning, ämnescentrerat, centralisering och ett offentligt examenssystem” (Sjöstedt 2013:414). Sjöstedt uttrycker att styrdokumentet i sig inte behöver ha särskilt stor inflytande på undervisningen men att dessa i kombination med olika styrsystem får sin styrka. Han identifierar också att de svenska styrdokumentet omfattar mer horisontella kunskapsstrukturer och i Danmark mer hierarkiska, bland annat genom en tydlig och till stor del nationell kanon (se Brink 2006). Sjöstedt (2013) ser också att svensklärarna i sin utformning av undervisningen verkar utgå från vem de ska undervisa medan lärarna i danska utgår från varför och vad<sup>27</sup> (jfr Andersson Varga 2014; Lilja Waltå 2016). Förklaringen till skillnaderna ser Sjöstedt i ekonomismens styrmodeller<sup>28</sup> och diskurser och hur dessa haft större inflytande på den svenska skolan och svenskämnet än på danskämnet.<sup>29</sup> Sjöstedt förespråkar med utgångspunkt från Bernstein en tydlig vertikal diskurs och en hierarkisk kunskapsstruktur i form av ”ett bildningsämne med möjlighet att bli subversivt med critical literacy” (Sjöstedt 2013:424). Han hänvisar till genrepedagogik och Macken-Horarikis critical literacy-begrepp, ett specialiserat ämnespråk som bygger på en reproduktiv literacy för att bygga upp elevernas sekundärdiskurs. Sjöstedt visar genom sin avhandling hur undervisningen bara delvis är resultatet av enskilda lärares didaktiska val, och att den också är beroende av styrningsmodeller på andra nivåer i rekontextualiserings-systemet. Sjöstedts avhandling insamlad under Lpf 94 tjänar därmed som en tydlig jämförelsebas för min egen avhandling, på grund av dess lärarfokus, där läraren varken framställs som ett allsmäktigt subjekt i ett vakuum eller som utelämnad åt maktstrukturer och diskurser på institutionell, nationell eller internationell nivå.

Lotta Bergman (2007) följer undervisningen i fyra olika svenskklassrum och visar att detta även verkar innebära fyra olika slags svenskämnen. Bergman använder bland annat Malmgrens (1996) tre olika ämneskonceptioner och ser att klassrummen domineras av olika diskurser beroende på elevernas program och lärarnas syn på svenskämnet och undervisningens syfte. Ett individualiserat färdighetsämne dominerar särskilt en av yrkesklas-

<sup>27</sup> Jämför Deng & Luke (2008:xxx) och vikten av ”vad” för tyska lärares utformning av ämnen och lektioner, med hänvisning till den tyska didaktiken och Klafki.

<sup>28</sup> Politiska och ekonomiska incitament, bland annat New public management.

<sup>29</sup> Förklaringar till detta ligger enligt Sjöstedt bland annat i danska fackföreningars och ämnesorganisationers styrka.

sernas svenskämne, vilket enligt Bergman även begränsar skönlitteraturens möjligheter att öppna för kritisk analys. Undervisningen i svenska för elever på det naturvetenskapliga programmet kännetecknas av en tydlig inramning och progression och inriktas på att förbereda eleverna för det offentliga livet, genom fakta och kunskaper som kan mätas och sammanfattas i individuella prov. När eleverna vid ett tillfälle får större frihet att som grupp arbeta med drama är de mycket entusiastiska men i efterhand kan inte de kunskaper som arbetet utmynnat i utvärderas i form av tydliga omdömen. Läraren för naturvetenskapsklassen för fram att det är särskilt viktigt att eleverna utvecklar ”ett kritiskt och självständigt tänkande” (2007:174) och ”ett kritiskt och ifrågasättande förhållningssätt” (2007:182) men menar samtidigt att det förutsätter ett språk som eleverna ännu inte har. Läraren för estetiklassen, vars undervisning ligger närmare svenskämnet som demokratiämne, uttrycker att det är viktigt att ha ett ”kritiskt förhållningssätt till undervisningens innehåll och till skolan som en institution präglad av medelklassens värderingar” (2007:228). Hon uttrycker vikten av att anpassa innehållet efter eleverna så att även traditionellt akademiska kunskaper uppfattas som värdefulla för eleverna. Eleverna i hennes klass uttrycker att det är ”viktigt och samtidigt svårt /.../ att lyssna och ta in andras perspektiv, att vara självständig och kritisk och våga göra sin röst hörd” (2007:238). Trots detta karaktäriseras ändå undersökningens undervisningspraktiker som reproducerande och Bergman efterfrågar en mer dialogisk undervisning som tar avstamp i de representationer och den sociala verklighet som eleverna lever i där förmågan att kritiskt granska medier ingår. Bergman verkar efterfråga just en tydlig inriktning på multiliteracies och critical literacy<sup>30</sup> i gymnasieskolans svenskundervisning (jfr Magnusson 2014).

Dahl (2015) visar i sin avhandling att det kritiska perspektivet kring skönlitteratur och litteraturhistoria ofta saknas helt i läromedel i svenska på gymnasiet. Det visar sig i att diskussioner kring urval av texter saknas, att forskningsanknytningen är osynlig och att introduktionen till de begrepp som ingår inte kopplas till någon särskild syn på litteratur. Läromedlens bild av läsning av skönlitteratur skapar därigenom en övervägande naiv läsning där elevernas egna erfarenheter står i fokus (Dahl 2015:277) medan möjligheter till självreflektion och tillgång till sociopolitiska diskurser saknas. Dahl påpekar att skönlitterär läsning kan ha stor potential i arbetet med att utveckla kritisk förmåga i undervisningen, även om det i sin tur kräver en kritisk medvetenhet hos läraren vid användning och urval. LiljaWaltå (2016)

<sup>30</sup> Bergman hänvisar här till critical literacy som McCormick (1994) definierar det.



undersöker läromedel i svenska för gymnasiet och dess modelläsare genom att analysera och jämföra två läromedel riktade mot yrkesprogram och hur dessa förändras vid införandet av gy 11. Konstruktionen av modelläsaren visar på en passiv sådan, som reproducerar snarare än skapar och tänker, det vill säga genomsyras läromedlen av ett begränsat och instrumentellt kunskapsbegrepp som inte öppnar för det för eleverna okända, utan endast utgår från det som redan finns kring eleven. I läromedlen saknas alltså uppgifter som öppnar för kritiskt tänkande, och eleverna blir därmed inte förberedd för deltagande i ett demokratiskt samhälle. Även Lilja Waltå pekar, liksom Borgström ovan, på det inflytande som yttre aktörer har på vad skolan och dess kunskapssyn på svenskämnet och lärarna bör vara. Det ytliga svenskämne som konstrueras genom läroböckerna kräver varken kunskap om litteratur eller didaktik och på så sätt kan alla, med lärobokens hjälp, fungera som svensklärare. Det är en avprofessionalisering som äger rum, vilket får konsekvenser för svenskämnet och vad det kan vara.

Liberg et al. (2012a) jämför styrdokumentet för Lpo 94 och Lgr 11, bland annat utifrån Luke och Freebodys Four resources model (se 3.1) och den sociopolitiska skrivdiskursen hämtad från Ivanic (2004). De ser liksom Dahl att den även osynliggörs i svenskämnets styrdokument, i syftesdelen framträder alla fyra praktikfamiljer (knäcka koden, skapa mening/förståelse, använda text, och kritiskt granska och analysera) i Luke och Freebodys Four resources modell, men större fokus läggs på/ägnas åt ”använda olika slags texter” än de övriga praktikerna. Skönlitteratur tilldelas inte någon särskild status utan betraktas i Lgr 11 som en av många slags texter (jfr Skoog, Wahlström & Skillmark 2015). Språk och framför allt färdighetsaspekter av språk har istället fått en mer framträdande roll.<sup>31</sup> Det kritiska får framför allt i de högre årskurserna större utrymme i Lgr 11 än i sin föregångare men maktaspekter, synliggörande av normer och handling för att åstadkomma förändring är inte framskrivna (ibid:488). Detta betraktar Liberg et al. med hänvisning till Luke som en konsekvens av att genrepdagogen fått ett större inflytande på svensk skola (jfr Borsgård 2021). I de delar som behandlar centralt innehåll och kunskapskrav snävas ämnet in ytterligare mot traditionella, och mätbara, färdigheter (läsa, tala, skriva) i kombination medan-

<sup>31</sup> Jfr Erixon et al. som sammanfattar Skolverkets rapport från 2005, det vill säga grundskolans svenskämne under den föregående läroplanen Lgo 1994: ”I ämnet svenska presenterar elever ofta sina åsikter muntligt, de läser litterära verk under de flesta eller alla lektioner. Det minst prioriterade målet i ämnet svenska är arbete med skriftspråkliga normer.” (2012:258, min översättning)

passningar till olika kontexter där även litteraturläsningen begränsas av mätbarhetskravet (jfr Lundström et al. 2011; Sundberg & Wahlström 2012; för gymnasiet se Larsson & Olin-Scheller 2020). Liberg et al (2012a) visar vidare att sociopolitiska-kritiska aspekter inte återfinns i det centrala innehållet och att kunskapskraven för de lägre åldrarna domineras av läs- och skrivinläring. Ämnet ser dock olika ut beroende på årskurser. Vissa sociopolitiska aspekter blir något mer synliga i skrivingar för årskurs 6 och 9, men de mer maktrelaterade delarna av Luke & Freebodys kritiska praktik förekommer i mycket begränsad omfattning. Liknande slutsatser drar Ulla Ekvall (2013) som har undersökt läs- och skrivdelen av det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan utifrån ett mer renodlat critical literacy-perspektiv och Janks begrepp makt, mångfald, tillgång och design. Ekvall visar att ingångar till critical literacy saknas i båda provdelarna och att förberedelsematerialet inte heller öppnar för analys av ordval kopplat till makt (jfr även Ekvall 2015 om nationella provet i åk 3).

Det kritiska synliggörs också på andra sätt, bland annat i studier baserade på Langers föreställningsvärldar (1996/2005) och textrörlighetsbegreppet (Liberg et al. 2012 b; Halleson 2015; Raattamaa Visén 2015; Östlund-Stjärnegård 2012). Det handlar om hur läsaren rör sig i texten och positionerar sig i förhållande till den. Textrörligheten kan vara textbaserad, utåtriktad eller interaktiv. Liberg et al. (2012b), Halleson (2015) och Raattamaa Visén (2015) har utvecklat textrörlighetsbegreppet med ytterligare dimensioner. En sådan textbaserad dimension är att ”distansera sig och förhålla sig kritisk till texten” (Liberg m.fl. 2012b:66). Dimensionerna kan också graderas och den ovan nämnda dimensionen med explicit kritisk koppling graderas från ”inget eller minimalt ifrågasättande eller motiverande”, ”motiverar och ifrågasätter till viss grad” och ”motiverar och ifrågasätter, t.ex. fokuserar på textens budskap, ger uttryck för åsikter om texten självständigt, granskar texten kritiskt” (ibid:67). Litteratursamtal i svenskämnet på gymnasiet har i Raattamaa Viséns avhandling (2015) visat potential för en hög grad av textbaserad textrörlighet, exempelvis när det gäller att motivera ställningstaganden. Däremot framkom lägre potential när det gäller interaktiv textrörlighet, där exempelvis textens funktion, mottagarroller och sändarroller återfinns.

Petra Magnusson (2014) anlägger ett multiliteraciesperspektiv i sin avhandling om meningsskapande på gymnasiet, bland annat i svenskämnet, (se 3.1.5). I en av studierna arbetar eleverna i grupper med utgångspunkt i olika slags modaliteter såsom bild, blogg, tidningsreportage, novellfilm och en novell. De ska dels diskutera sina upplevelser av den källan de blivit tilldelade, reflektera över vad som är specifikt för meningsskapandet utifrån den givna

källan samt förbereda en redovisning för de övriga eleverna. Magnussons sammanfattande modell (2014:185)<sup>32</sup> beskriver lärandets växlingar mellan att möta det kända och okända, kunskapsutveckling genom begrepp (närhet) och teori (avstånd), det vedertagna i förhållande till det kreativa, och det funktionella i relation till det kritiska (Magnusson 2014:185). Endast en grupp, bildgruppen, deltar i fler multiliteracies-processer än aspekten ”möta” och analyserar också bilden på ett sätt som de övriga grupperna inte gör med andra medier, dock inte vad jag kan se utifrån ett maktkritiskt perspektiv. De andra elevgrupperna verkar dock ha svårt att förstå uppgiften. Magnusson visar bland annat att lärarna kan stötta elevers lärande genom att anlägga ett multiliteracies-perspektiv och öppna för meningsskapande på flera sätt. Slutsatserna motiveras genom samhällets snabba utveckling och behovet av att ge eleverna handlingsberedskap för detta, det vill säga en diskurs som är svår att motsätta sig. Magnusson argumenterar också med utgångspunkt i resultaten för att skolans syn på skrift som överst i en hierarki av olika meningsskapande resurser behöver förändras och att elevernas multimodala informella meningsskapande måste få ta plats i svenskundervisningen och i styrdokumentet (jfr Thavenius 1981). Detta får också som konsekvens att skönlitteraturen i ett framtida svenskämne bör betraktas som endast ett slags meningsskapande bland många andra.

En sådan utveckling ser Erixon & Löfgren (2018) i fortbildningssatsningen Läslyftet. Läsande av skönlitteratur som en social praktik bland andra innebär enligt dem en reducering av litteraturens roll. Erixon & Löfgren undersöker genom en kritisk textanalys moduler från Läslyftet riktade mot grundskolan och även hur skrivningar kring skönlitteratur kopplat till demokrati rekontextualiseras genom utredningar och propositioner inför Läslyftet. Begrepp som används i analysen är ”Critical literacy” tolkat som en medvetenhet om att texter aldrig är neutrala, ”deltagande demokrati”, samt att visa förståelse för andras ”perspektiv och erfarenheter i ett samhällsperspektiv” (2018:12). I Litteraturutredningen är exempelvis skrivningarna starka gällande skönlitteraturens roll och läsförståelsens betydelse för demokrati, liksom ett ”kritiskt perspektiv” jämte värdering och granskning av källor. I den efterföljande propositionen är dessa skrivningar borta och facklitteratur har istället lagts till. I uppdraget till Skolverket är huvudmålgruppen svensklärare på grund av deras särskilda kompetens gällande skönlitteratur, men i Läslyftet riktas enbart två moduler mot svensklärare. Därmed har skönlitteraturen underordnats andra slags texter. Endast en modul riktas

<sup>32</sup> Magnusson baserar också sitt resonemang på Langers föreställningsvärldar.

enbart mot skönlitteratur: Lässtrategier för skönlitteratur”. I den modulen, riktad mot 4-6, är fokus färdighet och analys av stil, språk och genre, och endast svag demokratianknytning finns genom beskrivningar om allmän läsförståelse samt friläggande av texters tema och därmed möjlighet att jämföra olika texter. Ingen av dem handlar om kritisk förmåga som ett sätt att se och kritiskt diskutera samband mellan text, samhälle och egna erfarenheter. Den andra modulen riktad mot svensklärare handlar om ”Kritiskt textarbete” som läsning, analys av och reflektion kring texter, särskilt sakprosa. I modulen synliggörs samtliga av analysens begrepp och critical literacy nämns explicit som ett sätt att ”utveckla en demokratisk identitet” genom läsning, analys av och reflektion kring texter i relation till makt- och samhällsfrågor (Erixon & Löfgren 2018:23). Oavsett modul är syftet att öka elevers språkliga förmåga och därmed möjlighet att ta till sig kunskap och nå kunskapskraven, det vill säga främst ”kunskapsutveckling och anställningsbarhet” (2018:18). Med tanke på den inledande utredningen har skönlitteraturens roll i svenskämnet försvagats och även dess koppling till demokratiuppdraget och critical literacy. Förklaringar finner Erixon & Löfgren i att den inledande Litteraturutredningen, där ämnesdidaktisk kompetens saknades, utgick från att skönlitteraturens roll i svenskämnet sågs som stark och oproblematiserad medan propositionen liksom läroplanen till stor del begränsar läsning av skönlitteratur till ”att urskilja förutbestämda aspekter av texten” (2018:26). En förklaring är att Skolverket har anammat ”det språkvetenskapliga literacyperspektiv som i hög utsträckning kommit att dominera svenskämnet” (2018:27). Detta får enligt Erixon & Löfgren konsekvenser: eftersom literacy endast kan utvecklas i specifika kontexter eller sociala praktiker hamnar literacyarbetet till stor del utanför svenskämnet vilket i sin tur leder till en försvagning av svensklärares profession. Det är en spännande paradox som förs fram i artikeln genom att Streets (2003) ideologiska literacybegrepp får skulden för att det genom rekontextualiseringsfältet anpassats och inkorporerats i just de diskurser som Street så tydligt fördömer, där literacy är en mätbar kognitiv förmåga som kan användas för att utvärdera måluppfyllelse. På så sätt är Läsluftsexemplet typiskt för en rundgång i systemet, hur diskurser omvandlas genom en mängd olika maktkamper inom den pedagogiska mekanismen (se 3.2 och 4.1). Erixon & Löfgren (2018) ger också exempel på sådana omvandlingar och omflyttningar av diskurser och ämneskonstruktioner som har direkta konsekvenser för svenskämnets klassifikation. De understryker dock att critical literacy bör ses som en del av skönlitteraturens demokratiska potential. Även om undersökningen handlar om grundskolan återfinns samma problematik i gymnasiets svenskämne (se Bors-

gård ovan). Även för gymnasiet finns nämligen endast en modul riktad endast till svensklärare och som behandlar skönlitteratur på gymnasiet, lanserad efter de moduler som också eller främst riktas mot andra ämnen och lärare.

Jag avslutar genomgången genom att visa på ytterligare en aspekt av det kritiska vilken ligger nära Macken-Horariks definition (1996; jfr Blåsjö 2004:20; se 4.2). Det handlar om att vara kritisk som en slags högsta nivå av ämneskunskap, och möjligen en sådan som efterfrågas vid högre studier. Det verkar också vara en sådan kompetens, en slags analytisk-kritisk kompetens, som avses i undersökningar av svenskundervisning som fokuserar på exempelvis yrkesprogram (Lilja Waltå 2016) eller som jämförelser med studieförberedande program (Andersson Varga 2014). Detta visar på stora skillnader i distribution av och tillgång till olika slags kunskaper. Ask (2004) undersöker studenters utveckling av ett vetenskapligt språk genom två delundersökningar där hon dels intervjuar studenter om deras gymnasiestudier, dels analyserar studenttexter och utgår från literacy som sociala praktiker. Hon använder även critical literacy som begrepp, men då som ett slags vetenskapligt kritiskt tänkande, ”kritisk-analytisk kompetens” (s. 36). Tillammans med diskursmedvetenhet och kunskaper om textens yta samverkar dessa för att skapa ett vetenskapligt språk. Asks slutsats är att svenskämnet inte i tillräcklig omfattning gett eleverna tillgång till en kritisk-analytisk kompetens, men hur detta ska göras visar dock inte undersökningen. En svårighet är att det är svårt om inte orealistiskt att se akademiskt skrivande i gymnasieskolan som kunskapsproduktion. Istället bör det ska handla om ”korrekt, offentligt språk med god textbindning och fungerande disposition” (s. 170), liksom att skriva med egna ord, det vill säga något som jag menar vanligtvis inte kännetecknar kritiska praktiker. Ask föreslår också att man på högskolan behöver tala mer om varför de vetenskapliga texterna ser ut som de gör. Ask visar dock att studenterna med tiden utvecklar en mer kritisk-analytisk kompetens, det vill säga, när de har fått utveckla denna kompetens genom att under tid delta i en social praktik (jfr Blåsjö 2004).

#### 4.4 Sammanfattning och studiens relevans

Den svenska och till viss del nordiska forskningssammanställningen har tjänat till att fånga det kritiska både i form av critical literacy eller som andra kritiska aspekter. För det första är det relevant för min studie att se hur och i vilken grad critical literacy och kritiska praktiker och aspekter kopplas samman med eller legitimeras genom ett demokratibegrepp. I studierna framhävs demokratiuppdraget och det kritiska framstår som en typisk egen-

skap som ideala, aktiva medborgare bör ha. Det verkar också vara ett uppdrag som lärare gärna ansluter sig till och det är viktigt att ”få göra sin röst hörd”. Att lyssna på andra och ta in andras perspektiv och reflektera över sitt eget verkar inte vara lika framträdande. Att göra sin röst hörd blir därför en del av elevens egna projekt. Däremot är det inte helt klart hur demokrati-begreppen i de olika studierna ska tolkas. Eftersom jag medvetet vill betrakta svenskämnet som ett ämne uppbyggt av både språk och litteratur är det också intressant att se hur demokratiuppdraget och kritiska aspekter i studierna främst verkar kopplas till skönlitteratur. Det är alltså där som även den kritiska potentialen främst placeras och en begränsning av skönlitteraturens roll i svenskämnet blir därmed ett indirekt hot mot demokratin. Flera studier pekar på hur skönlitteraturen i läroplansreformerna för både grundskolan och gymnasiet, liksom i Läslyftssatsningen kringkärs och omvandlas för att passa mätbarhets- och arbetslivsdiskurser och därmed ett ytligt kunskapsbegrepp. När det kritiska tänkandet jämförs med andra ämnen blir också det kritiska tänkandet som skönlitteratur kan inbjuda till osynliggjort i de två definitionerna av kritiskt tänkande i svenskämnet: ”tolkning och integration av information” och ”undersöka och utvärdera innehåll och form”. Här saknas andra perspektiv men även det oväntade och kreativa som litteratur som konst öppnar för. Språket framstår också ha en roll i detta demokratiarbete men här saknas de metaspråkliga begrepp som behövs för att det ska kunna fungera som ett mer robust verktyg i en analytisk-kritisk praktik.

För det andra vill jag försöka synliggöra hur kritiska praktiker framträder i undervisningen. Critical literacy och kritiska aspekter framstår som svåra att medvetet frammana eller planera för i undervisningen. De verkar snarare, till skillnad från de amerikanska undersökningarna, uppstå spontant och närmast oplanerat när lärarna inte har kontroll över klassrumsdiskursen eller när något plötsligt framstår som viktigt och utmanande. Även känslornas potential för att visa på det som är laddat, brännande eller svårtolkat och därmed viktigt för elever, och lärare, kan vara vägledande för att hitta de situationer när det kritiska synliggörs. När lärarna planerar för kritiska aktiviteter tenderar de att stanna på en mycket ytlig nivå. Det verkar därför som att det är i ett slags friutrymme som det kritiska främst kommer till uttryck, när dialogen blir genuin liksom frågorna och där diskussionen utgörs av ett reflekterande, gemensamt samtal. I flera studier blir skildringen av det kritiska emellertid en slags rundgång, där man skildrar det kritiska som redan är där såsom autentiska frågor och reflektion, medan vägen dit fortsätter att vara osynlig. När det kritiska är del av en planerad undervisning placeras det i två av studierna långt från klassrummet och som det verkar i

ett samhälle utan större konflikter och där det kritiskas plats, paradoxalt nog med tanke på vikten av att synliggöra normalitets- och neutraliseringsdiskurser, blir svårare att legitimera. Dessutom visar undersökningarna på svårigheter att i arbetet med critical literacy hitta en balans mellan eller att kombinera elevernas världar och språk och dominanta diskurser och språk liksom att ge tillgång till en kritisk-analytisk och kritisk-sociopolitisk diskurs. Flera studier visar hur yrkesförberedande program endast får tillgång till horisontella diskurser medan teoretiska program ger eleverna tillgång även till, dock i begränsad form, vertikala diskurser. Det finns alltså ett behov att ge alla elever tillgång till en mer vertikal kunskapsdiskurs med Bernsteins begreppsapparat. Med Freires begrepp skulle det kunna uttryckas som en del av en långsiktig medvetandegörande process mot en kritisk transitivityt.

För det tredje fungerar critical literacy i studierna som ett överordnat begrepp där källkritik och multimodalitet underordnas. Detta kräver dock reflektion liksom ett metaspråk som fungerar för multimodala representationer. Detta ligger i linje med hur jag ser på min egen undersökning som ett sätt att om möjligt skapa en helhetsbild av det kritiska i svenskämnet. I litteraturgenomgången kan man också se de olika betydelser som critical literacy har i svensk forskning. Det verkar i liten utsträckning handla om att synliggöra och utmana sociopolitiska diskurser utan mer om en slags avancerad textanalys eller som specialiserat ämnesspråk. Att tala om texters funktion, modellläsare och avsändare verkar inte förekomma i hög utsträckning. De kritiska perspektiven verkar också i låg grad ge betygmässig utdelning.

I de jämförelser som görs mellan svenska och norska och danska lärare verkar de svenska i större omfattning begränsas av kunskapskrav och en tämligen instrumentell syn på ämne och metoder, tillsammans med ett bristande metaspråk vilket i sig kan begränsa möjligheterna till vertikala diskurser i undervisningen. Att "vem" överordnas "vad" och "varför" när svenska lärare planerar sin undervisning kan ge konsekvenser för hur undervisningen utformas, bland annat verkar en horisontell diskurs dominera där varken svensklärares ämneskunskaper eller didaktiska sådana egentligen behövs. I studiernas empiri är det tydligt att lärarna uttrycker att det är viktigt att eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt men det är otydligare hur detta ska ske. De analytiska-kritiska samtal som äger rum betecknas som ytliga. De flesta här refererade studier är också överens om att mer sociopolitiska kritiska analyser saknas i läroplanen, i nationella prov, i läroböcker och i undervisningen. Flera studier visar också på att även läraren själv måste reflektera kritiskt över sitt texturval och det innehåll som formar undervisningen. Sammanställningen visar att varken critical literacy, sociopolitisk

diskurser eller kritiska-analytiska diskurser har någon stark ställning i svenskundervisningen på högstadiet och gymnasiet.

Den här presenterade internationella forskningen har tjänat till att visa på den bredd som råder inom critical literacy. forskning kring critical literacy har i hög grad fokuserat på den metaspråkliga potential som SFL erbjuder i kombination med maktkritiska, diskursanalytiska perspektiv och forskarnas fokus är inte enbart på antingen skönlitteratur eller språk och är inriktat mot både äldre och yngre elever. Dessa undersökningar är också ofta utförda i nära samarbete med lärare, ibland under förutsättningar som är svåra att finna i den svenska forsknings- och skolvärlden. Resultaten pekar på stora möjligheter att utveckla det kritiska arbetet och critical literacy specifikt med hjälp av ett noga utvalt metaspråk.



## 5. Material och metod

I detta kapitel presenteras det material som avhandlingen bygger på i den ordning som det förekommer i resultatdelarna och i samband med det även principer för urval gällande respektive material samt en beskrivning av de analysmetoder som har använts för respektive material. Materialet utgörs av tre delar. Den första delen kallar jag textmaterialet. En del av textmaterialet utgörs av nationella dokument och rapporter såsom läroplan, ämnesplanen i svenska, stödmaterial för det nationella provet i svenska och rapporter vilka ligger till grund för läroplansförändringar. Dessutom ingår en internationell del med rapporter och policydokument producerade inom ramen för internationella samarbeten, exempelvis OECD och EU. Materialets andra del utgörs av ljudinspelningar av fem fokussamtal där gymnasielärare i svenska deltar. Fokussamtalens syfte är att generera material som fångar lärares tankar, eller tankemönster, kring och beskrivningar av vad kritisk förmåga, kritiskt förhållningssätt och kritisk läsning kan tänkas betyda och hur det kan komma till uttryck i klassrumspraktiken utifrån ramar och frihetsaspekter. Den delen av undersökningen kan därmed komma närmare de normer som inte är direkt iakttagbara under enbart observationer av klassrumspraktiken – men som ändå kan finnas där i form av tankemönster. Detta material, som jag kallar fokussamtalen, betraktar jag som huvudmaterial då det används för att besvara alla fyra forskningsfrågor. Den tredje delen utgörs av ljud- och filminspelningar och insamlade artefakter, såsom instruktioner, foton och elevtexter från åtta svensklektioner. Den delen kallar jag observationsstudien. Detta material ger kunskap om de kritiska läspraktikernas omfattning, innehåll och struktur, kommunikationsmönster och användning av artefakter i olika undervisningssituationer. Materialet som helhet utgörs därmed av:

- 26 texter i form av styrdokument (läroplan, syfte, mål, centralt innehåll och kunskapskrav), kommentarmaterial, rapporter från organ inom EU och OECD rörande utbildning och framtidens behov. Detta material ger kunskap om både en större kontext och en mer specifik inom vilka svenskämnet verkar.

- Fem ljudinspelningar (ca 4,5 timmar) från fokussamtal mellan svensk-lärare. Detta material ger kunskap om lärarnas värderingar av och erfarenheter från undervisning där det kritiska ingår eller skulle kunna ingå. Dessutom ytterligare en ljudinspelning i form av en uppföljande reflektion från några av lärarna (ca 20 minuter)
- Ljudinspelningar, videoinspelningar, insamling av artefakter såsom instruktioner eller fotografier av dessa, observationsanteckningar från 8 klassrumsobservationer. (Sammanlagt ca 40 timmar)

De tre olika materialen används alla på något olika sätt i min analys. De nationella och internationella texterna betraktar jag som en del av en (ideologisk) ram och bakgrund för det kritiska i svensk skola i stort och svensk-undervisningen i synnerhet. Fokussamtalen betraktar jag som huvudmaterialet, då lärarnas samtal delvis byggs upp av rekontextualiseringar av diskurser och praktiker från textmaterialet och observationsstudien. Vi kan tänka att fokussamtalen är mötet mellan textmaterialet och observationsstudien. Det tredje materialet används främst för att belysa diskurser som framträtt genom analysen av de två övriga materialen. Det som samlats in från observationsstudien befinner sig ontologiskt närmare en materiell verklighet men är oavsett beroende av de diskurser som framträder i de tidigare analyserna.

I 5.1 presenteras textundersökningens material. I 5.2 presenteras det material som fokussamtalen genererat och jag redogör för transkriptionsprinciper samt grundantaganden för analysen. I 5.3 presenteras observationsdelen av studien, transkriptionsprinciper för det filmade materialet och ljudmaterialet, principer för urval av exempel och hur de språknära analysmetoderna har använts. I 5.4 redogör jag för analysmetoderna för hela materialet. I 5.5 ges en överblick över analytiska nivåer och analytiska begrepp samt hur dessa kopplas till respektive material och frågeställning. I 5.6 redogör jag för forskningsetiska principer.

## 5.1 Textmaterialet

Undersökningen av textmaterialet fungerar både som en bakgrund för avhandlingens övriga analyser och som ett jämförelsematerial för de diskurser som framträder i de övriga analyserna. Textmaterialet utgörs av 26 texter. Det internationella materialet är begränsat till sex texter vilka är samlade i tabell 3 tillsammans med de förkortningar (efter =) som används i avhandlingen.

Tabell 3. Det internationella textmaterialet.

Det internationella textmaterialet	Förkortning använd i texten
DeSeCo-rapporten (OECD 2005)	DeSeCo
The Future of Education and Skills. Education 2030. (OECD 2018)	Ed 2030
EU:s nyckelkompetenser (2006)	EU 2006
Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018)	EU 2018
PISA 2009 framework	PISA 2009
PISA 2018 reading framework	PISA 2018

Urvalet av dessa texter är gjort med tanke på Bernsteins (2000) rekontextualiseringsnivåer men fokuserar på det organisatoriska och politiska rekontextualiseringsfältet samt reproduktionsfältet (själva undervisningen). Jag antar här att OECD och EU fungerar som högstatusaktörer i ORF-fältet (jfr Pettersson 2008), genom att peka på prioriteringar för undervisningssystemen. Genom PISAs ramverk och mätningar sker ytterligare operationaliseringar av OECD:s riktning och vilka kunskaper som betraktas som viktiga. Även om OECD och EU använder sig av forskning i sina ramverk, är forskningen gentemot dessa aktörer ibland beställd och utförd som projekt inom dessa organisationer. Detta gör att den nationella ORF och PRF-nivån, där läroplaner, svenskämnets ämnesplan och lärarutbildningens kursmål formuleras, påverkas av OECD:s och EU:s tolkningar och prioriteringar, och att detta kanske är mer påtagligt än hur akademins ackumulerade kunskapsutveckling kondenseras och väljs ut. Gränsen mellan aktörerna inom det översta fältet och mellanfältet i Bernsteins (2000) rekontextualiseringskedja är därför i realiteten svår att urskilja. Vad svenskundervisning är, och därmed vad det kritiska är och kan vara i svenskämnet, är alltså inte enbart en rent didaktisk fråga om lärares tolkningar av läroplan och ämnesplan och didaktiska val, utan i hög grad en fråga om mer svårångade diskurser som omger svenskundervisningen. Dessa diskurser omfattar också vad det kritiska *är* eller *bör* vara.

Texterna har valt med tanke på EU:s och särskilt OECD:s stora inflytande på svensk skolpolitik genom policydokument och framförallt PISA-resultatens genomslagskraft (jfr Borsgård 2021). Rapporterna och policydokumenten handlar om undervisning och lärande i förhållande till framtidens krav, eller det som konstrueras som framtidens krav. Det stora politiska och mediala intresset för just PISA-mätningar och jämförelser är i sig en grund

för att inlemma ramverket i undersökningen (Rehnberg 2019; Ringarp 2016). Framförallt grundar jag emellertid urvalet på det faktum att läsförståelse-delen av det nationella provet i svenska 1 anges vara grundade på de läsprocesser som ingår i PISAs ramverk för reading literacy, och att ramverket kan betraktas som en slags operationalisering av de kompetenser som OECD efterfrågar. Ramverket inriktas särskilt mot elevers kompetens gällande läskunnighet (reading literacy), matematik och naturvetenskap och i min undersökning är det endast den del som riktas mot läskunnighet som ingår i undersökningen. Texterna är utgivna mellan åren 2005 och 2018 och är utvalda för att inte bara synliggöra diskurser kring det kritiska utan också för att se hur dessa diskurser har förändrats och om de verkar vara på väg att förändras. Konstrueras det kritiska på samma sätt, med samma slags associationer och underordnat samma saker, i de äldre versionerna (2005, 2006, 2009) som i de nya, utgivna under 2018?

Den äldsta rapporten, *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary* (OECD 2005),<sup>33</sup> DeSeCo-rapporten inleds med att först förklara bakgrund och syfte med PISA-undersökningarna och hur arbetet med dessa går till. Därefter besvaras frågan om vilka nyckelkompetenser och delkompetenser som kommer att krävas för ett välfungerande samhälle och framgångsrikt liv genom att ge en bild av samhället som komplext och präglad av förändring, digitalisering och globalisering (se Wahlström 2016). I jämförelse med DeSeCo-rapporten konstruerar rapporten *The future we want. The future of education and skills. Education 2030* (OECD 2018), härnäst benämnd ”Ed 2030”, delvis en ny kontext för det kritiska. Education 2030 har fokus på hur undervisning bör utformas för att uppfylla särskilt UNESCO:s mål för hållbar utveckling, det vill säga en jämlik, kvalitativ och inkluderande utbildning för alla. En rad rapporter har getts ut inom ramen för projektet och den jag analyserar närmare innefattar preliminära resultat för den första delen av projektet, det vill säga en kartläggning av behov gällande kunskap, färdigheter, attityder och värden. På så sätt ligger dess innehåll nära DeSeCo-rapportens syfte och innehåll som också delvis rekontextualiseras i Ed 2030. De två varianterna av EU:s ramverk om nyckelkompetenser för livslångt lärande, från 2006 respektive 2018, är till viss del rekontextualiseringar av delar av DeSeCo-rapporten. Även i dessa dokument handlar det om nyckelkompetenser men dessa är delvis annorlunda formulerade och utgår från ett livslångt lärande-perspektiv. Från EU ingår Europaparlamentets och rådets rekommendation om nyckelkompetenser för livs-

<sup>33</sup> Rapporten i sin helhet utgavs 2003. Analysen har dock utgått från sammanfattningen.

långt lärande (2006) och från 2018. Även till dessa finns referenser i svenska policydokument och rapporter. Tre av texterna är producerade mellan 2005 och 2009 och tre 2018. De representerar därmed en period några år före införandet av läroplanen 2011 och en period när den har varit i bruk några år. I det internationella materialet har endast delar där förekomster av ”kritisk” förekommer analyserats närmare.

De svenska styrdokumentet betraktar jag som en del av en internationell arena där diskurser rekontextualiseras. Det nationella materialet är mer omfattande eftersom det förutom läroplan och ämnesplan också innefattar kommentarmaterial, frisläppta nationella prov och anvisningar för detta. och de nationella proven kan tänkas på ett mer direkt sätt ingå i lärarnas rekontextualiseringar av dokumentens sociala praktiker och diskurser. Delar av styrdokumentet kan sägas utgöra en ram för lärarnas planering av undervisningen och bedömning av elevernas resultat och dessa dokument kan på så sätt bidra med föreställningar och tolkningar av vad det kritiska är eller borde vara och vad undervisningen kring det kritiska bör utgöras av. I Tabell 4 ges en översikt över de texter som ingår i den nationella delen av textundersökningen.

**Tabell 4. Översikt över det nationella textmaterialet.**

<b>Det nationella textmaterialet</b>
Läroplan för gymnasiet (2011) (Lgy 11)
Ämnesplan för ämnet svenska (2011) (Åpl)
Centralt innehåll (2011) (Ci)
Kunskapskrav (2011) (Kk)
Kommentarmaterial ämnet Svenska (Km)
Exempel bedömning delprov B Svenska 1
Exempel beskrivning av delprov B Svenska 1
Exempel uppgift delprov B Svenska 1
Kopieringsunderlag 3: Bedömningsmatris delprov C – elevversion
Kopieringsunderlag 4: Exempel på elevlösning
Lärarinformation angående nationella prov i svenska 3
Kopieringsunderlag 5: Diskussion och analys av elevlösning
Bedömningsmatris delprov A – svenska 3
Kopieringsunderlag 3: Bedömningsmatris delprov A – svenska 3
Kopieringsunderlag 5: Exempel på elevlösning Svenska 3
Bedömningsanvisningar nationella provet i svenska 2012, texthäfte
Bedömningsanvisningar nationella provet i svenska 2015, texthäfte

Material gällande nationella prov är hämtade från nationella provgruppens webbsajt om inte annat framgår. Ämnesplanen i svenska har delats upp i tre delar: ämnesplanen som utgörs av syfte och målformuleringar, centralt innehåll för respektive kurs i ämnet svenska och kunskapskrav för respektive kurs. Anledningen är att lärarna inte hänvisar till ämnesplanen som en helhet, utan till delar i den. Urvalet av materialet som är kopplat till det nationella provet har styrts av de sekretessbestämmelser som gäller nationella prov. Endast släppta nationella prov med tillhörande material har använts och särskilt material som under 2018-2019 har legat tillgängligt på nationella provgruppens webbplats. Jag menar att det materialet är särskilt intressant eftersom lärare och elever har tillgång till detta och att det därför används för att skapa förväntningar och normer kring de nationella proven.

### 5.1.1 Urval och utgångspunkter för analysen

Jag inledde analysarbetet med att genom programmet Atlas.ti (se Paulus & Lester 2016) identifiera *discourse fragments* (hädanefter diskursfragment) vilket ”refers to a text or part of a text that deals with a particular topic” (Jäger & Meyer 2016:122). I textundersökningen analyseras inte hela texter, med undantag av ämnesplanen för svenska, utan fraser, satser, meningar och stycken där varianter av ”kritisk”, ”kritiskt” eller ”critical” förekommer (jfr Erixon & Lofgren 2018). När dessa diskursfragment lokaliserats genomförde jag en förenklad transitivitetanalys i kombination med en textuell analys för att kartlägga hur de kritiska förekomsterna förhöll sig processer och deltagare, det som jag kallar en analys av associationer. Det handlar om att se vad som förs samman det vill säga vad det kritiska förs samman med, men även vad som hålls isär (jfr Fairclough 2010:189), van Leeuwen 2008). I 5.4.2 redogör jag närmare för analysmetoden.

## 5.2 Fokussamtal

I avsnittet introducerar jag först fokussamtal, dess kännetecken, potential och svårigheter. Därefter övergår jag till att motivera mitt val av fokussamtal och beskriva urvalet av deltagare och genomförandet av samtalen liksom en översikt över materialet. Till sist visar jag på mina analytiska ingångar i det material som fokussamtalen alstrat.

Fokussamtal, sprunget ur kommersiella konsumentundersökningar, är en metod för att samla in forskningsdata genom interaktion och öppen diskussion i en grupp om något för gruppen relevant, som de även utanför fokussamtalen skulle kunna samtala om, men vanligtvis inte gör (Macnaghten &

Myers 2007). "Fokus" utgörs av att forskaren har bestämt ämnet och att man samlas för att utföra en gemensam aktivitet kring detta (Barbour & Kitzinger 1999; Stewart & Shamdasani 2015; Wibeck 2010). Samtalen präglas därför av en balansgång mellan fokus och spontantinet (Puchta & Potter 1999). Spontanitet är viktigt eftersom den kan generera andra infallsvinklar än forskarens egna genom att utsagorna, argument och iakttagelser byggs på vart eftersom hos deltagarna. Därför passar fokusgrupper ett mer utforskande angreppssätt på ett ämne (Kvale 2007; Brinkmann & Kvale 2015; Wibeck 2010). Fokus-samtal kan genomföras med riktade men öppna intervjufrågor men det verkar vara vanligare att andra slags stimuli används, såsom bilder, filmer eller korta texter med exempelvis moraliska dilemman (Kitzinger 1994; Barbour & Kitzinger 1999; Marková et al. 2007). Gruppernas storlek kan variera och anges ofta, i marknadsundersökningar exempelvis, till upp till tolv personer, men Wibeck föreslår fyra-sex personer (2010). Tre deltagare kan enligt Wibeck (2010) leda till cementerade samtalsmönster där en av personerna intar rollen som medlare mellan de övriga, men även tre deltagare är möjliga, beroende på syfte och kontext (Barbour & Kitzinger 1999). Moderatorns roll kan vara både mycket aktiv eller mer tillbakadragen. Om syftet är att samtalet ska generera spontana tankar och associationer kring det valda fokuset bör moderatoren i så hög grad som möjligt låta diskussionen fortlöpa (Wibeck 2010). Deltagarna ska vara medvetna om att samtalets syfte inte är att nå överensstämmelse (Brinkman & Kvale 2015).

Gruppsammansättningen kan också variera. Å ena sidan kan heterogena samtalsgrupper alstra många nya infallsvinklar, å andra sidan kan de resultera i försiktighet eller konflikter. Fokussamtal med homogena grupp-sammansättningar där deltagarna dessutom redan känner varandra och ämnet känns närallgande den verksamhet där gruppen etablerats, är vanligen mer tillåtande och avspända (Marková 2007; Stewart & Shamdasani 2015). Det finns emellertid risk att den homogena gruppens uttryckta föreställningar är konsekvensen av redan existerande makt- och rollmönster som lärarna för med sig in i samtalet (Wibeck 2010). Deltagarna kan därför känna sig obehagliga att uttrycka avvikande erfarenheter och åsikter. En annan risk när deltagarna redan har existerande relationer är att starkt socialt förankrade och normaliserade tankesätt och handlingar förblir osynliga och otematiserade i samtalen (Stewart & Shamdasani 2015; Wibeck 2010). Samtidigt är detta grupptänkande troligen utvecklat under tid och avspeglar åtminstone delar av gruppens gemensamma kunskap, även om den är silad genom maktförhållanden (Kitzinger 1994). Dessa erfarenheter och kunskaper förändras under samtalet när ny kunskap prövas och förhandlas fram. Det är alltså

gruppens socialt förankrade, delade och genererade kunskap och spänningar kring denna som den framträder genom interaktionen som är av intresse, inte enskilda individers utsagor (ibid). Trots detta nöjer sig ofta forskare med att analysera enbart innehållet i enskilda deltagares utsagor, inte hur interaktion och den gemensamma kunskapen uppstår, förhandlas och utvecklas (Marková 2007; Barbour & Kitzinger 1999; Halkier 2010).

Jag har valt fokussamtal som insamlingsmetod av mitt huvudsakliga material av flera anledningar. För det första har jag inte utgått från en färdig definition av det kritiska eftersom studien inledningsvis var öppen och prövande och därför sökte lärares associationer till det kritiska. För det andra undersöker jag det kritiska som del av sociala praktiker. Fokusgrupperna bör fungera väl för att generera material som fångar lärares gemensamma tanke-mönster (jfr Erixon 2014), kunskaper, erfarenheter, handlingar och normer kopplade till det kritiska, det vill säga deras "shared and tacit beliefs" (Macnaghten & Myers 2007:65). En inte oviktig orsak är också att fokussamtal i homogena, etablerade grupper ofta uppfattas som roliga av deltagarna (Stewart & Shamdasani 2015). Det kan förhoppningsvis ge lärarna något tillbaka i form av en gemensam reflektionspaus. Dessutom låter sig fokussamtal väl kombineras med andra insamlingsmetoder såsom enkäter eller mer etnografiska sådana.

Som stimuli har jag som ett sätt att hitta en balans mellan fokus och spontanitet valt att använda samtalskort med enstaka ord eller ordpar hämtade från undervisningens diskursiva fält. Att använda texter som stimuli är vanligt förekommande men kort med ord verkar användas för mer praktiska uppgifter som att deltagarna tillsammans diskuterar hur kortens innehåll är relaterade till varandra och hur de bör sorteras (Kitzinger 1994). En närmare beskrivning av ord, urvalsprinciper och tillvägagångssätt finns under 5.2.2. Jag har också valt att inte själv delta i samtalet (jfr Kahlin 2008). En fördel med detta upplägg är att deltagarna inte behöver tänka på att söka bekräftelse i form av den modererande forskarens blickar, leenden och följdfrågor. En annan fördel är att gruppen inte behöver förhålla sig till en fysiskt närvarande utom-gruppsdeltagare, vilket förhoppningsvis bidrar till att medlemmarna känner sig avspända och kan lyfta gruppens gemensamma erfarenheter och föreställningar med en högre grad av spontanitet och relevans. Det finns uppenbarligen en risk att instruktionerna inte följs, att fokus inte upprätthålls och att inte alla deltagare får möjlighet att delta. Därför har jag bett den lärare som öppnat för tillträde till lärargruppen att ta hand om det praktiska och se till att samtalen äger rum enligt mina instruktioner. På så sätt finns en ställ-företrädande moderator samtidigt som instruktionerna har haft en slags



fjärrmodererande roll. Att den redan etablerade gruppens samtal riskerar bli ytligt, menar jag övervägs av den frihet som lärarna erbjuds. De samtalskort som inte gett tillräcklig stimuli för ett fördjupade samtal ger också en bild av vad som är viktigt respektive oviktigt för lärarna.

### 5.2.1 Deltagarna

Initialt skickades förfrågningar via mejl till svensklärare på sammanlagt åtta kommunala och fristående gymnasieskolor på tre olika orter varav en storstad. Lärarna hittades genom skolornas hemsidor eller genom förfrågningar genom personliga kontakter. Lärare på fyra skolor, alla kommunala, tackade ja till medverkan och genomförde också fokussamtalet. På en skola bildades två fokusgrupper. Lärare på ytterligare en skola tackade initialt ja men genomförde inte samtalet pga. tidsbrist. Alla skolor har både teoretiska och yrkespraktiska program men på tre av skolorna överväger teoretiska program. Skolorna befinner sig i ett slags mellansegment när det gäller antagningspoäng gällande de flesta programmen. Tre av skolorna återfinns i storstadsregioner, en på en mindre ort i landet. I undersökningen utgjordes fokusgrupperna av tre till fem lärare på varje skola. Begränsningen på fem personer gjorde jag främst utifrån möjligheterna att skilja de olika personerna åt i transkriberingsarbetet. Med tanke på organisatoriska svårigheter i form av osynkade scheman, tidsbrist och oplanerad frånvaro accepterade jag också tre deltagare som minsta grupp (jfr Wibeck 2010; Barbour & Kitzinger 1999). De deltagande lärarna presenteras i Tabell 5.

**Tabell 5. Översikt deltagande lärare.**

Namn i undersökningen + grupp	Yrkeserfarenhet svensklärare	Andra ämnen	Teoretiska/yrkesprogram
Gina (1)	5 år	Moderna språk	T
Helena (1)	1 år	Svenska som andraspråk	T
Ingrid (1)	6 år	–	T
Maria (2)	20 år	Moderna språk	T
Nils (2)	18 år	Filosofi	T
Pia (2)	14 år	Engelska	T
Rita (3)	28 år	Engelska	T
Stina (3)	17 år	–	T
Tanja (3)	15 år	Kommunikation, sam/hum-fördj.	–

Urban (3)	19 år	–	T+Y
Veronica (3)	4 år	Engelska	Y
Ylva (4)	20	Historia	T
Åsa (4)	15	Psykologi	T
Anna (4)	23	Historia	T
Johanna (5)	11 år	Religion och svenska som andraspråk	T+Y
Karin (5)	6 år	Svenska som andraspråk, media	–
Lina (5)	1 år	Engelska	Y

Alla lärare är behöriga lärare i svenska och har med några undantag lång erfarenhet. Grupp 1 och 5, vilka arbetar på samma skola, har kortast erfarenhet av svenskläraryrket, men flera har annan yrkesverksamhet. Streck innebär att uppgift saknas. De flesta undervisar på teoretiska program men i grupp 3 och 5 finns lärare som helt eller delvis undervisar på yrkesprogram.

### 5.2.2 Samtalskort som stimuli

Samtalskortens ord är främst hämtade från gymnasieskolans styrdokument (läroplanen gy 2011 och ämnesplanen för svenska, kommentarmaterialet) liksom från det internationella materialets policydokument och ramverk. En pilotundersökning genomfördes under hösten 2018 för att undersöka metodens gångbarhet och för att pröva ut lämpliga ord för samtalskortet. Efter det förtydligades delar av instruktionerna och antalet kort begränsades till tolv. I tabellen ges en överblick över de ord som ingick i undersökningen:

**Tabell 6. Samtalskortens innehåll och varifrån det har hämtats.**

Samtalskort	Hämtad från/vald på grund av
Bild och film	Från ämnesplanen i svenska
Bildning och medborgare	Från läroplanen. ”medborgare” förekommer rikligt i de internationella policydokumenten.
digitalisering	Från läroplan och policydokument
Förhållningssätt och förmåga	Från läroplan och policydokument
informationsökning	Från ämnesplanen i svenska och läroplanen
Innehåll och form	Från ramverket PISA
kunskapskrav	Läroplanen

sanning	Från internationella policydokument men även föränlett av ”fake news”, aktuellt under insamlingsperioden
Snabbt och långsamt	Snabbt=från internationella policydokument
skönlitteratur	Skönlitteratur=från ämnesplanen i svenska
Textsamtal	Förekommer inte i sig, däremot ”text” och ”samtal”
Läroplan	Läroplan

”Innehåll och form” hämtades från PISA:s ramverk 2018. Ordparet ”snabbt och långsamt” utgår egentligen från ”snabbhet” vilket är en framträdande diskurs i beskrivningar av nutiden i det i internationella materialet och som även förekommer i läroplanen. Jag ville dock inte att den diskursen i sin helhet skulle påtvingas lärarna och kortets ord konstruerades därför som ett motsatspar. ”Sanning” förekommer i det internationella materialet men valdes också med tanke på det under insamlingsfasen aktuella ”falska nyheter”. I instruktionen, se bilaga 4, ombads lärarna att sätta orden på korten i relation till ord som förekommer i den övergripande delen av lgy 11, ämnesplanen eller i kringmaterialet till de nationella proven i svenska. Orden utgjordes av: källkritik, kritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande, kritisk läsning. Lärarna ombads i instruktionen att samtala kring de dragna samtalskortet med tanke på anvisningarnas ord genom associationer, åsikter, tankar och erfarenheter.

### 5.2.3. Genomförande av fokussamtal

De deltagande lärarna informerades via e-post vid tre tillfällen: i brev som presenterade mig, forskningsstudien och metoden, i ett andra brev som presenterade de mer formella aspekterna av att delta i forskningsstudien och till sist på en samtyckesblankett (se bilaga 1-3). Samtyckesblanketterna skrevs under och skickades till mig via post. I informationen erbjöd jag mig också att komma till skolan eller att ses digitalt om lärarna ville ställa frågor. Därefter skickade jag instruktioner och underlag för samtalet till den lärare som ombetts fungera som moderator. Läraren fick särskilda instruktioner gällande förberedelser av samtalet, så att ett rum kunde bokas och att de tolv samtalskortet fanns redo i ett kuvert eller behållare. Läraren ombads också att, om det var möjligt, inte läsa samtalskortet i förväg. Den modererande läraren hade till uppgift att se till att instruktionerna följdes och, om det behövdes, att alla lärare kom till tals. Lärargrupperna genomförde fokussamtalen på tider som passade dem under en tidsperiod om ca fyra månader. I instruktionen föreslog jag att en lagom längd för fokussamtal kunde vara 45-60 minuter. Med tanke på att gruppen redan kände varandra behövdes

ingen egentlig uppvärmning inför de riktiga frågorna. Den modererande läraren såg till att en ljudinspelning av samtalet gjordes (jfr Barbour & Kitzinger 1999). I instruktionerna (se bilaga 4) gavs råd om att genomföra samtalet i ett mindre rum, dels för att säkerställa ljudkvaliteten, men även för att mindre rum kan inbjuda till mer avslappnade samtal (Stewart & Shamasani 2015; Wibeck 2010). I övrigt fungerade den modererande läraren som en av deltagarna i samtalet. Två av dessa lärare har tagit en tydligare roll som moderator medan tre intog en mer tillbakadragen roll. Detta märks främst genom att anvisningarna återropas vid några tillfällen. I övrigt verkar byten till nya kort ha gjorts i samförstånd. Endast ljudinspelning gjordes av samtalen, vilket gör att kroppsspråk och blickar inte finns med. Jag valde detta eftersom en filminspelning kan kännas mer påträngande och det var också viktigt att inspelningarna skulle vara enkla att både genomföra och skicka till mig. Samtalen inleddes till skillnad från i pilotstudien med att den modererande läraren läste upp mina anvisningar (se bilaga 4). Därmed finns instruktionen inspelad och jag vet mer om vilken information som lärarna har fått eller inte fått. Därefter drog fokusgruppen ett samtalskort i taget från ett kuvert eller liknande och de bestämde själva när diskussionen kring kortet inte längre var givande och det var dags att dra ett nytt kort. Kortens ord och ordpar återfinns i Tabell 7. Inga krav fanns på hur många kort som skulle användas och deltagarna avgjorde när de ville byta samtalskort. I tabellen framgår det att inget kort drogs av alla grupper. ”Snabbt och långsamt” drogs av fyra grupper och de flesta ord av tre grupper. Efter varje exempelanalys anger jag vilket samtalskort som utdraget utgår ifrån. I Tabell 7 finns en översikt över fokussamtalen, antal deltagare, inspelningarnas längd och använda samtalskort.

**Tabell 7. Översikt över tid, deltagare och dragna samtalskort.**

	Grupp 1 59 min 3 st	Grupp 2 40 min 3 st	Grupp 3 50 min 5 st	Grupp 4 54 min 3 st	Grupp 5 54 min 3 st	Sammanlagt antal gånger kortet dragits
Bild och film	x		(x)		x	2 (3)
Bildning och medborgare	x			x		2
Digitalisering	x		x	x	x	4
Förhållningssätt och förmåga	x		x	x	x	4

Informationssökning				x		1
Innehåll och form		x				1
Kunskapskrav	x		x	x		3
Sanning	x		x	x	x	4
Snabbt och långsamt	x	x	x	x		4
Skönlitteratur		x		x		2
Textsamtal	x				x	2
Läroplan						0
Antal dragna kort	8	3	5(6)	8	5	29(30)

Grupp 3 drog lappen Bild och film men den delen av inspelningen blev av tekniska orsaker inte sparad. Ingen grupp drog kortet ”läroplan”.

#### 5.2.4 Principer för transkriptionsarbetet

I avsnittet går jag igenom de principer som varit vägledande för transkriptionerna. Kommentarer eller utsagor som inte är kopplade till fokussamtalets syfte, exempelvis om rummets bekvämlighet, inspelningens kvalitet eller liknande, har inte transkriberats. Transkriberingen utgår från en enklare *bastranskription* eller *förenklad transkription* (Linell 2011:133; Norrby 2014) trots att jag inte enbart intresserar mig för innehållet i stort utan till viss del även hur detta uttrycks. Hur:et är dock främst kopplat till vilka verbala resurser<sup>34</sup> som deltagarna använder och inte extra uttryck för tvekan eller korta pauser. Det innebär att skriftspråksprinciper används överlag: ”jag, det, vad”, preteritumändelser skrivs ut liksom bestämd form. Samtidigt vill jag att samtalens muntliga och avspända prägel ändå syns. Därför används exempelvis ”dom” och ”nånting” (Norrby 2014:105). Interpunktion markeras däremot inte. Därför används inte heller stora bokstäver förutom vid uppenbara namnbeteckningar för att förenkla för läsaren. I Tabell 8 anges övriga transkriptionsprinciper:

<sup>34</sup> Här avses verbala resurser av vikt för analysen av ideationella och interpersonella betydelser.

**Tabell 8. Transkriptionsprinciper för analysarbetet och presentation i avhandlingstexten.**

(...)	Tydligt längre paus (ca 3 s eller mer)
”men måste vi ba”	Går in i roll som annan person och säger något med tydligt förställd röst
(X)	Ohörbart ord (fler ord= fler X)
Ja	Tydligt utdraget uttal
(skratt)	Skratt (mer än en av deltagarna skrattar)
(skrattar)	Den som talar skrattar före eller efter egen utsaga
(skrattande)	Utsagan sägs skrattande
Det är så <u>kul</u>	Tydligt betonat ord
(?:mm)	Går inte att avgöra vem som säger vad (gäller oftast uppbackningssignaler)
(A: ja eller hur)	Samtidigt tal (Finns med i några exempel där det är avgörande för analysen)

I den initiala transkriptionen ingick längre pauser, upprepningar och oavslutade ord liksom betonade ord. Uppbackningssignaler eller samtidigt tal markerades med parentes direkt i en enskild utsaga, det vill säga inte på egen rad. När det har varit svårt att avgöra vem som säger vad, exempelvis korta uppbackningssignaler såsom ”mm”, har frågetecken angetts som talare. Det är också vanligt att läraren tar upp en elevs roll och levererar erfarenheter och repliker utifrån den upplevda och konstruerade elevens perspektiv, ett slags ”hypotetiska citat” av ”virtuella deltagare” (Adelswärd, Holsanova, & Wibeck (2002:2) Sådana markeras med citattecken i avhandlingens analys exempel. För läsbarhetens skull har också de flesta exempel i avhandlingstexten rensats på upprepningar av ord (men men), tveksamhetsmarkörer (eh, ähm), uppbackningssignaler, pausmarkeringar och tidsmarkörer. Detta markeras som ”något förkortad” efter analys exemplen. Nedan visar jag först hur ett exempel på en utsaga ursprungligen transkriberats med tidsangivelser kvar:

A: (9.24) dom har strategier (?:mm) och så läser dom sammanfattningar på nätet (?:mm) och så gör dom dom här strategierna (?:mm) och det är ju (?:mm) ett sätt att överleva (?:mm) ett sätt att ta sig igenom det är också förstås verktyg (Y:mm) (Å:mm) men men det här djupet medborgare och bildning att man nästan hallå (?:ja) det är för mycket som surrar (Y:ja) (Å:ja) konkurrerar (Y:ja)

I den version som användes för den initiala analysen finns upprepningar kvar, betonade ord är markerade med understrykningar och samtidigt tal har angetts. Nedan återfinns samma exempel i en läsaranpassad version enligt ovan:

A: dom har strategier och så läser dom sammanfattningar på nätet och så gör dom dom här strategierna och det är ju ett sätt att överleva ett sätt att ta sig igenom det är också förstås verktyg men det här djupet medborgare och bildning att man nästan håller det är för mycket som surrar konkurrerar

I de bearbetade exemplen i avhandlingstexten används understrykningar, om inte annat anges, för att förtydliga vilka ord och fraser som är av särskild vikt i den tillhörande analysen. När transkriptionerna genomförts inleddes det språknära analysarbetet. Detta beskrivs i nästa delkapitel.

### 5.2.5 Utgångspunkter för analysen

De enskilda deltagarnas utsagor betraktar jag som länkar i ett pågående och gemensamt kunskapsutvecklande arbete (jfr Marková et al. 2007:35). Exempel på detta visar jag i nedanstående utdrag från samtal 4 (se kapitel 9):

A: [...]oh här hittar jag ett underlag men det är ju inget källkritiskt det är ju inte så att dom har läst en artikel i sin helhet utan dom hittar bara några (?mm) siffror som passar in (Y:ja) så på så vis tänker jag att (?mm) att digitaliseringen på nåt vis ss (4:40)

Y: snuttifieras eller vad tänker du då (A: ja) att det kan bli det (04:48)

A: Ja jag tänker att det kan bli (Y:mm) snuttifierat att det att ehm att vi vi nu tänker jag nu talar jag ju samtidigt som jag tänker (skrattande) (?mm) så det är inte så genomtänkt jamen att att vi pratar då tänker man ofta att det kan vara tendentiösa texter (?mm) man ska göra dom medveten om (Å:mm) det är pålitligt eller inte eh Y: (5:08) och att dom tänker inte ens på att vad är det här för texttyp (A: nej) för det är ju också nånting (Å:nej) som vi brukar prata om

Annas utsaga är en utveckling av en beskrivning av hur elever arbetar med skrivande och källor men den process som hon vill knyta till digitaliseringen antyds endast med ett s-ljud, ”ss”. Ylva ger därefter ett förslag på process, ”snuttifieras”, och försöker också säkerställa att det kan vara det ord som Anna söker. Ylva påbörjar en specificering eller utveckling av detta ”att det kan bli det” (snuttifierat), medan Anna fångar upp den modaliserade processen ”bli” och ”snuttifieras” från Ylvas utsaga. Utdraget visar hur gruppen tillsammans skapar samtals kunskaper och diskurser kring det kritiska och det okritiska. I avhandlingens exempel återges av platsskäl inte alla delar av fokussamtalen men enskilda deltagares utsagor ska betraktas som uttryck för

hur gemensamma idéer och kunskaper formeras, ändras och prövas. Det betyder inte att enstaka deltagares utsagor helt förbises i min analys. I utsagan ovan uppmärksammar exempelvis Anna den övriga gruppen på att hon talar och tänker samtidigt. Kanske menar hon att hennes utsaga därför inte bör betraktas som helt trovärdig, eftersom den inte är genomtänkt. Enligt Freire & Macedo (1987) är dock talet och tänkandet oskiljaktiga. Tanken uppstår inte först och översätts till tal utan de är oupplösligt förbundna med varandra.

Jag betraktar inte heller utsagorna som direkta avspeglings av praktiken, berättelser om hur det verkligen är, utan utgår ifrån att samtalsens diskurser endast rekontextualiserar vissa delar av den sociala praktiken (van Leeuwen 2008). Vad som rekontextualiseras är beroende av de tankemönster som skapats genom lärarnas egna, personliga och gemensamma, professionellt och institutionellt formade, erfarenheter (Roberts & Sarangi 1999), liksom det situerade samtalets gemensamma kunskapsbyggande och vad lärarna tillsammans relevantgör. Dessutom färgas samtalet av de förväntningar som skapas genom den information lärarna har fått av mig och vetenskapen om att lärarna ingår i en forskningsstudie. Jag är alltså intresserad av vilka diskurser som aktiveras och även vilka som inte aktiveras, även om det osynliga inte är direkt tillgängligt. Exempelvis har jag valt att i instruktionerna till lärarna inte nämna begreppet *critical literacy* eller dess svenska översättning, för att se om lärarna själva aktiverar begreppet.

### 5.3 Observation som metod

Efter textstudien och fokussamtalen genomfördes klassrumsobservationerna. I analysen utgör observationsstudien endast en begränsad del, även om materialet är tämligen omfattande. Materialet och analysen ska främst betraktas som belysande med tanke på de två första delstudierna och urvalet i observationerna är baserat på de diskurser som framträtt i fokussamtal och textmaterial. Jag inleder med att placera observationsstudien i förhållande till en etnografisk ram och att redogöra för min observatörsroll. I de efterföljande delkapitlen beskriver jag urvalsprocess, genomförande och analys.

I genomförandet av observationsstudien hämtar jag inspiration från lingvistisk etnografi (Copland & Creese 2015) eftersom jag intresserar mig för klassrumspraktiken, dess interaktion och tillhörande artefakter och närmare bestämt lärares, elevers och eventuella artefaktors (t.ex. instruktioner, lärobokstext, filmer) konstruktioner av det kritiska. Inom lingvistisk etnografi är ett huvudantagande att språk och kultur varken är statiska eller givna, att de två inte kan separeras och att studier av det ena förutsätter studier av



det andra (Blommaert 2007). Som grund ligger semiotiska antaganden kring relationen mellan uttrycket för, ordet eller tecknet ”the sign” och dess objekt<sup>35</sup> (det som avses): ”The sign and its object are connected through social practices in which people come to presuppose certain meanings because of conventions” (Copland & Creese 2015:16). Därför omfattar lingvistisk etnografi beskrivning, analys och tolkning av språk och handlingar och dess kopplingar till övergripande sociala strukturer: ”the micro to the macro, the small to the large, the varied to the routine, the individual to the social, the creative to the constraining, and the historical to the present and to the future” (ibid:26). Diskursanalys betraktas därmed som en möjlig men inte given metod i den lingvistiska etnografen, vilket därmed ligger i linje med avhandlingens övriga teoretiska perspektiv. Jag inspireras dock endast selektivt av lingvistisk etnografi, genom dess språksyn, dess anspråk på att fungera som en paraplyterm för diskursanalys och New Literacy Studies (Rampton 2007 i Slembrouck 2020, Copland 2020), men även genom att använda etnografiska insamlingsmetoder såsom olika grader av deltagande observation, ljud- och filminspelningar, fotografier, observationsanteckningar och insamling av artefakter, utan att ”vara” en etnograf (Papen 2020; Bloome & Green 2005). Undersökningen fokuserar endast på utvalda aspekter i undervisningspraktiken (Bloome & Green 2005).

Lingvistisk etnografi kräver ett reflekterande förhållningssätt från forskaren och insikten om att observationer inte kan genomföras från en nollställd position. I min roll som observatör bär jag med mig en lång lärar erfarenhet av svenskämnet på gymnasiet. Samtidigt är det just min erfarenhet som kan göra mig blind för de delar av praktiken som jag uppfattar som självklara (Marty 2015). Detta är alltid en uppenbar risk men jag menar att mitt fokus på vissa delar av praktiken, vilka jag som lärare vanligen inte fäst någon särskild vikt vid, kan motverka min eventuella hemmablindhet. Min erfarenhet förser mig också med en god beredskap inför observationerna och kan underlätta tolkningen av interaktion och händelser i klassrumsmiljön eftersom jag har en god förståelse för skolvardagens och klassrummets realiteter. Jag behöver emellertid i linje med lingvistisk etnografi arbeta för att ”make the familiar strange” (Erickson 1990:2 i Copland & Creese 2015:13) genom att ”uncovering the mundane, routine and everyday” (ibid). Undersökningen kan sägas vara en studie i normalitet, där uppgiften är att avtäcka det uppenbara. Där är forskarens reflexiva förhållningssätt viktigt; vad som

<sup>35</sup> Copland & Creese (2015:16) lutar sig här mot semiotikern Peirce som använder ’object’, och inte det för sociosemiotiken vanliga begreppet ’the signified’. Dessutom ingår en ’interpretant’ i Peirces modell.

betraktas som rutin och all daglighet är beroende av vad forskaren bär med sig till observationerna och tolkningsarbetet.

### *5.3.1 Urval av lärare och förberedelser*

Redan när fokussamtalen presenterades informerades lärarna om att det även fanns en uppföljande del, men att det inte fanns förväntningar på deltagande i båda delstudierna. Tillträdet var därför redan till viss del förberett genom fokussamtalen. Efter dessa kontaktades de deltagande lärarna återigen. Jag informerade om observationsstudiens syfte och genomförande. Fyra av de sammanlagt arton lärare som tackat ja till medverkande i fokusgrupperna anmälde inledningsvis intresse men av praktiska, tidsmässiga och geografiska skäl valdes två av dessa lärare ut. De kallas hädanefter Alice och Bea. En av dem ingår även i fokussamtalsstudien men under ett annat namn, medan den andra var anmäld men förhindrad att delta i fokussamtalet. Jag ser inte detta som ett problem eftersom jag inte vill betrakta observationsstudien som en kontroll av om enskilda lärare gör som de säger. Ett möte med lärarna genomfördes där vi gick igenom ramarna för studien och där lärarna föreslog möjliga tillfällen för observation. Lärarnas förslag skulle enligt mina anvisningar grundas på att de själva uppfattade att det under dessa lektioner skulle vara möjligt att se något av hur det kritiska kommer till uttryck i undervisningen. Lärarnas val av lektioner menar jag säger något om lärarnas värderingar av vad det kritiska är i svenskämnet. Vid tillfället gav jag lärarna samtyckesblanketter till sig själva (bilaga 9) samt information och samtyckesblanketter att dela ut till eleverna (bilaga 7 och 8). Lärarna informerades också om möjligheten att jag kunde komma och informera eleverna inför själva observationsstudien men de valde båda att själva framföra informationen.

### *5.3.2 Genomförande och material*

Inför det första observationstillfället hade lärarna informerat eleverna (i åldern 16–19 år) med hjälp av den information som jag gett läraren och samlat in deras samtyckesblanketter. Läraren ordnade klassrumsplaceringen så att de elever som tackat nej till att delta i studien inte riskerade att filmas eller spelas in. Det första tillfället inleddes med att jag presenterade mig, påminde om de samtyckesblanketter som eleverna hade skrivit på och vad det stod på dem, deltagandets villkor, mitt syfte, mina metoder, den använda tekniken och ungefär vilket slags material som skulle samlas in. Eleverna uppmanades också att ställa frågor när helst de ville. Observationerna kan i viss mån sägas vara deltagande, då jag behövde ställa frågor för att klargöra

aktiviteters betydelse och för att kunna samla in artefakter i form av texter och ibland behövde tillrättalägga miljön för att ev. film- och ljudinspelningar skulle få så hög kvalitet som möjligt.

Materialet samlades in via ljudinspelningsapparater, en fast placerad filmkamera, som vid fem tillfällen kompletterades med ytterligare en filmkamera som kunde riktas mot elever, en mobilkamera och genom observationsanteckningar. Dessutom fotograferades vissa situationer, liksom arbetsmaterial. Ljudinspelningsapparaterna utgjordes av två-fyra diktafoner. En diktafon följde läraren, en till tre diktafoner placerades ut i klassrummet bredvid elever. Elevdiktafonerna placerades antingen ut vid lektionens början eller efter att läraren gett inledande instruktioner inför en ny aktivitet. En filmkamera riktades framåt mot lärarna när de gav instruktioner och den projiceringsyta på whiteboarden där anvisningar, mål, lektionens innehåll, film eller bilder och planeringar visades. Den kompletterande filmkameran användes för att filma elevsamtal i mindre grupper. Övriga korta filmer och fotografier av lärare och elevers samtal gjordes med hjälp av en enkel mobilkamera. Filmerna används främst för att få överblick över klassrummets struktur, lärarens visuella hjälpmedel, hur samtal mellan lärare och klassen kunde se ut i sammanhanget och för att på ett överskådligt sätt genom en översiktlig transkription kunna återskapa lektionens struktur, i vilka de övriga materialen (fotografier, dialoger mellan elever osv.) kan infogas. Under de observerade lektionerna förekom mycket sällan tryckta eller handskrivna texter i pappersform utan texterna distribuerades vanligen digitalt. Därför fotograferade jag de digitala anvisningarna, elevers datorskrmar med besökta webbplatser och texter som elever skrev eller läste. Dessutom fotograferade jag klassrumssituationer, det vill säga hur deltagarna var placerade i interaktionerna (lärare-elev, elevgrupp-lärare, elev-elev) (Bezemers & Mavers 2011).

Observationsanteckningarna fördes kontinuerligt och utan förutbestämd observationsmall men utifrån följande aspekter: viktiga händelser med tanke på forskningssyftet såsom instruktioner eller diskussioner med eller mellan elever, ungefärliga tidsangivelser för att kunna skapa ett ungefärligt återgivande av lektionen, nyckelrepliker eller delar av dessa från lärare och elever vilka senare kunde hittas i ljud- eller filmmaterialet, något om stämningen i klassrummet, lärarens ungefärliga rörelser i klassrummet, dokumentation av tagna fotografier, mobilinspelningar och mina egna korta reflektioner eller frågor. Resultatet är en blandning av mer objektiva beskrivningar och tämligen kortfattade anteckningar präglade av mina egna reaktioner men dessa är inte självreflekterande i den grad som ofta kännetecknar fältanteckningar i etnografiskt arbete (Heath & Street 2008).

Vid varje observationstillfälle ritade jag en skiss över klassrummet där min, kamerans och diktafonernas placering ritades in. Platser där elever satt markerades med "x" eller andra bokstäver om de fångades i materialet genom ljudinspelare eller filmkamera. Det gäller exempelvis när de yttrat sig i helklass eller deltagit i samtal med lärare och/eller klasskamrater. Ibland markerades zoner där läraren uppehållit sig och talat med flera elever samtidigt. I ljudmaterialet är det därför inte alltid möjligt att avgöra vilken elev som säger vad. Det förekom också att eleverna skulle arbeta i grupper och kunde lämna klassrummet för att arbeta i andra lokaler på skolan. Vid dessa tillfällen tog en eller två grupper med sig ljudinspelningsapparater och spelade därför på egen hand in sina diskussioner. Eleverna har varit medvetna om inspelningsapparaterna och har ibland vänt sig direkt till dem eller skojat. Materialet kan därför inte betraktas som rent, autentiskt och opåverkat utan ska ses som interaktion i närvaro av inspelningsapparater (Copland & Creese 2015).

Eleverna tilldelades vid bokstäver i observationsanteckningarna men i transkriptionen gavs de istället siffror (E1, E2 osv.; jfr Magnusson 2014). Siffrornas ordning markerar endast i vilken ordning eleverna yttrar sig under en given sekvens i klassrummet. Det betyder att elev 3 under en del av samtalet vid lektionens början kan beteckna en annan elev i slutet av lektionen. Vid något tillfälle ändrade eleverna dessutom placering under lektionens lopp, exempelvis för att ingå i grupper eller diskutera i andra utrymmen och jag strävade inte efter att ha kontroll över var eleverna satte sig med undantag av de som inte deltog i studien. Jag frångår därmed en etnografisk princip, nämligen att genom ett material insamlat under längre tid följa samma deltagare. Observationsstudiens material utgörs av åtta lektioner omfattande sammanlagt ca 12 klocktimmar i svenska 1 och svenska 3 i tre olika klasser hos två olika lärare. Det sammanlagda materialets omfattning presenteras i Tabell 9.

**Tabell 9. Översikt över observationsstudiens material.**

Observ. Nummer kurs	Lektionens omfattning, lärare (A eller B)	Ljudinspelningar, antal apparater och längd	Film (min)	Fotografier, och korta filmklipp (antal)	Anteckningar, renskrivna (A4)
1 = sv 1 17 okt	70 min A	233 min (4 st) lärare 49.38 helhet 63.01 elevfokus 120.58	44,05	48 st	4 sidor
2 = sv 3 4 nov	70 min A	326 min (4 st) Lärare 67.09 Helhet 72.22 Elevfokus 116.13	41,38	34 st	5 sidor
3 = sv 1 5 nov	90 min A	324 min (4 st) Lärare 86.06 Helhet 81.49 Elevfokus 156.32	49,07	40 st	5 sidor
4 = sv 3 8 nov	85 min A	301 min (4 st) Lärare 84.12 Helhet 76.56 Elevfokus 139.46	73,09	49 st	6 sidor
5= sv 3 11 nov	80 min B	188 min Lärare: 51.32 Helhet 81.20 Elevfokus 106.53	77,43	20 st	6 sidor
6= sv 3 18 nov	75 min B	212 min (4 st) Lärare: 73.06 Helhet: 31.00 Elevfokus: 108.49	75.39	41 st	4 sidor
7= sv 3 22 nov	60 min B	181 min (4 st) Lärare: 59.52 Helhet: 61.24 Elevfokus: 59.47	47,36	18 st	5 sidor
8= sv 3 29 nov	65 min B	176 min Lärare: 63.58 Helhet: 58.43 Elevfokus: 53.58	60,30	15 st	4 sidor

I tabellen anges lektionens ungefärliga längd, vilken kurs (sv 1 eller 3) och vilken lärare (Alice eller Bea), inspelat material fördelat på fokus på läraren, ljudinspelning av hela lektionen, längd på sammanlagda ljudinspelningar av elever samt längd på de sammanlagda filminspelningarna. I stort handlade

lektionerna i svenska 1 om informationssökning, källkritik och förberedelser för argumentation medan svenska 3 handlade om förberedelser inför ett övningsprov inför det nationella provet eller argumentation.

Efter observationerna sparades materialet ner på en extern hårddisk och togs bort från använda minneskort/inspelningsapparater. Observationsanteckningarna skrevs rent på dator och en förteckning över fotografier och filmer tagna med mobilkameran gjordes. När det var möjligt placerades dessa in tidsmässigt under lektionen. Ibland medförde lärares snabba förflyttningar mellan elever och elevgrupper att bara ungefärliga tidsangivelser var möjliga, då filmkameran av etiska och praktiska skäl inte följde lärarens alla rörelser.

### 5.3.3 Utgångspunkter för analysen

En beskrivning av klassrumsverkligheten är endast möjlig genom att koncentrera beskrivningen på få, utvalda objekt med tanke på den ”faktorkomplexitet” (Jank & Meyer 2008:49) som råder i en undervisningssituation. Observationsstudien genererade en stor mängd material och en fullödig analys av allt material ligger utanför denna avhandlingsstudies ramar trots att det är önskvärt enligt Christie (2002). Observationsstudien gjordes sist i materialinsamlingen när analysen av fokussamtalen och textmaterialet till stora delar redan hade genomförts, vilket har färgat mitt närmande till materialet. I en första analysfas återvände jag till mina observationsanteckningar för att se vilka situationer och interaktioner jag hade markerat som särskilt intressanta, det vill säga ”key events” (Bloome, Puro & Theodorou 1989). Dessa situationer, 15 stycken, letade jag sedan upp i materialets ljud- och filminspelningar. Jag såg därefter igenom alla filmer och lyssnade igenom alla ljudinspelningar och fångade på så sätt upp åtta ytterligare intressanta nyckelsituationer, vilka jag inte uppfattat vid observationstillfället. Kriteriet för dessa nyckelhändelser var att de kunde relateras till resultatet av analysen av fokussamtalen eller textundersökningen och framträdande sociala praktiker eller diskurser där, antingen genom att bekräfta dessa eller genom att ge motbilder. Därefter gjordes en transkription av dessa utvalda delar av film- och ljudfilerna efter i stort sett samma principer som för fokussamtalen (se 5.3.4). När aktuellt avsnitt hade fångats på film lades också grundläggande rörelsemönster till som kommentar till transkriptionen, exempelvis: [lutar sig mot eleven] [pekar på skärmen] eller [vänder sig mot elev i bakomvarande rad]. Jag gör alltså ingen exakt eller noggrann multimodal interaktionsanalys av filmerna eftersom jag inte ser det som motiverat med tanke på mitt forskningsintresse men uppenbart ”görande” och ”sägande” är av intresse (Bezemer & Mavers 2011; Derry et al. 2010). Även om blickar, suckar, gester

och kroppens placering kan antas vara resurser för exempelvis kritiska praktiker i form av känslomässigt grundat avfärdande eller avståndstagande, vilket Johnson & Vesudevan (2012) benämner ”critical performances” (jfr Sundström-Sjödin 2019) eller för Janks (2010) kritiska dimensioner såsom ”deltagande”, så menar jag att dessa resurser inte är utmärkande för just svenskarnas kritiska praktiker. Transkriptionernas förenklade beskrivningar av förflyttningar eller gester har istället som huvudsakligt syfte att rama in den verbala interaktionens övergripande situationskontext. Transkriptionerna sammanfördes därför i gemensamma dokument tillsammans med de renskrivna observationsanteckningarna för att få en så fullödlig bild av de utvalda situationerna som möjligt. Till sist kompletterades dokumentet med aktuella fotografier eller deras nummer så att jag inför analysen enkelt skulle kunna hitta vilka artefakter som används när och i förhållande till vilken del av interaktionen. Arbetet med sammanställningen var ett tillfälle för mig att minnas, reflektera och betraktas som en del i det analytiska arbetet (jfr Papen 2020). Ett sådant sammanförande av olika data ligger också i linje med den lingvistiska etnografins syn på lingvistiska och etnografiska data som oseparatorbara (Copland & Creese 2015).

I den andra fasen analyserade jag sammanställningen med transkriptioner, observationsanteckningar och fotografier på ett liknande sätt som med fokussamtalen (se 5.3.5). Även här ville jag se vem som gör vad i klassrummet, bland annat med den begränsade multimodala analysen, på vilket sätt det kritiska framträder eller inte i interaktion eller i samband med användning av artefakter och om och hur det kritiska legitimerades. Däremot gjordes ingen analys av associationer eftersom ”kritisk” med något undantag inte nämns alls i observationsmaterialet. Det kritiska konstrueras istället genom mitt urval av situationskontextens handlingar, interaktion och använda artefakter. I resultatkapitlet redovisas inte observationsstudien för sig utan den tjänar som relief till framträdande eller osynliggjorda sociala praktiker och diskurser i fokussamtalen och textstudien. Exempelvis kan det handla om hur förståelse i fokussamtalen konstrueras som en förutsättning för att elever ska kunna vara kritiska medan exempel från observationerna visar att eleverna ibland inte förstår budskapet i texter de ska vara kritiska mot, eller tvärtom att förståelsearbete upptar mycket utrymme. Det handlar som ovan nämnt inte om att avslöja skillnader mellan lärarnas rekonstruktualiseringar och den iakttagna sociala praktiken som en slags facit, utan snarare hur andra diskurser och värderingar får genomslag i klassrumspraktiken i förhållande till fokussamtalen. I nästa delkapitel ges en översikt över de analytiska begrepp som används i avhandlingen.

## 5.4 Analysmetoder

I följande avsnitt redogör jag för de analysmetoder som använts för materialet i stort, liksom specifika sådana som använts för endast utvalda delar. Frågor om vem som innefattas i de kritiska praktikerna, vad de innefattar och mot vad de riktas och hur de legitimeras omfattar alla forskningsfrågor och fungerar som vägledande för avhandlingens hela material. På så sätt kan till viss del samma analysredskap användas i alla tre undersökningar. Jag påminner också om utgångsantagandet för analysen av både textmaterial och fokussamtal: diskurser rekontextualiserar sociala praktiker (van Leeuwen 2008). Rekontextualiseringarna är resultatet av ett medvetet eller omedvetet urval där konstruktioner av gemensamma kunskaper, erfarenheter och värderingar skapar diskurser: "As discourses are social cognitions, socially specific ways of knowing social practices, they can be, and are, used as resources for representing social practices in text" (van Leeuwen 2008:6). De språkliga analyserna utförs med verktyg som selektivt hämtas från dels Systemisk funktionell lingvistik (Halliday & Matthiessen 2014; Martin & Rose 2007; Holmberg & Karlsson 2013) och från Van Leeuwens diskursanalys (2008, 2016). I 3.3 har jag redogjort för Systemisk funktionell grammatik och hur den utgår från en övergripande kontext uppbyggd genom verksamhet, relation, kommunikationssätt och hur betydelse därför skapas parallellt genom tre metafunktioner: den ideationella, den interpersonella och den textuella. Analysen vägleds av följande konkretiserade hjälpfrågor,<sup>36</sup> vilka är ett led i att besvara forskningsfrågorna:

- Vem gör vad i de kritiska praktikerna?
- När och hur äger de kritiska praktikerna rum?
- Mot vad riktas det kritiska?
- Varför? (syfte)
- Vilka värderingar finns kring de kritiska praktikerna?
- Om och hur legitimeras de kritiska praktikerna?
- Vilka uttryck för modalitet finns och vilka betydelser skapar dessa?

I 5.4.1 redogör jag för användningen av begrepp hämtade från den ideationella metafunktionen och transitivetsanalys och analysen av sociala aktörer och handlingar. I 5.4.2 redogör jag för de interpersonella analyserna av modalitet och värderingar. I 5.4.3 beskriver jag legitimeringsanalysen. I 5.4.4 beskriver jag analysen av associationer. Resultatkapitlen inleds också med en kort redo-

---

<sup>36</sup> Alla frågor är däremot inte lika tillämpliga för alla material eller exempel.



görelse för aktuella analysredskap och en exempelanalys. Jag börjar med att i nästa delavsnitt beskriva transitivetsanalysen beskriver jag hur transitivetsanalysen och analysen av sociala aktörer och handlingar i diskurser.

#### *5.4.1 Ideationella betydelse: transitivetsanalys, sociala aktörer och handlingar*

Transitivetsanalysen är ett första led i att undersöka undervisningens praktiker och diskurser kring denna. Den ska synliggöra deltagarna i de sociala praktikerna men även synliggöra abstrakta aspekter av de kritiska praktiker-  
na. Transitivetsanalysen fångar hur betydelse skapas genom de processer ("granska") som vi använder för att beskriva erfarenheter (materiella, mentala, verbala, relationella). Processer drar till sig olika deltagare, sådana som utför processen (jag tänker) och sådana som är utsatta för processen (Vi såg felet). I relationella processer (vara, ha, innefatta) är förhållandet mer stillastående och de beskriver istället förhållandet mellan olika deltagare (Lärare är förändringsagenter). Dessutom kan omständigheter ingå i processen. Dessa ger tilläggsinformation kring var, hur, när och varför (i boken, noggrant, först, som förberedelse) (se vidare 3.3).

En förenklad transitivetsanalys genomfördes av textundersökningens diskursfragment liksom av transkriptionerna från de fem fokussamtalen. Systemisk funktionell grammatik utgår från satsen som analysenhet. Av särskild vikt i transitivetsanalysen är fria<sup>37</sup> satser som uttrycker egna språkhandlingar (Holmberg & Karlsson 2013:118). I min analys innefattas förutom dessa även bundna (underordnade) satser, och även inbäddade sådana, liksom infinitivfraser. Detta val har med nästa analyssteg att göra med fokus på sociala aktörer och associationer eftersom de kan synliggöras även i bundna och inbäddade fraser, liksom i infinitivfraser (se vidare nedan). Verbala processers utsagor (Jag säger att det är viktigt) och mentala processers fenomen (Jag tänker att det är viktigt.) analyseras också som egna satser eftersom det främst är utsagornas innehåll som är av intresse för denna del av analysen. Analysen gjordes schematiskt på det sätt som jag visar nedan:

---

<sup>37</sup> Ungefär motsvarande huvudsatser.

Exempel: jag har redan gjort mitt liksom lite källkritiska urval

Process	Första-deltagare	Andra-deltagare	Omständligheter	Kommentar
Göra (har gjort) Materiell abstrakt (mental)	Jag (läraren, spec.)	Mitt liksom lite källkritiska urval		"liksom lite" osäkerhetsmarkör

Processerna kategoriserades såsom materiella, mentala, verbala eller relationella (attributiva eller identifierande). I det här fallet rör det sig troligen inte om en fysiskt iakttagbar process utan en abstrakt och egentligen mental sådan. Förstadeltagarens referent lades till (läraren). När det inte är uppenbart vem den sociala aktören som första- eller andradeltagare syftar på har referenter kategoriserats utifrån kontextuella och ideationellt logiska drag. Det gäller företrädesvis pronomen såsom "man", "vi", "många", "dom" som i materialet kan syfta på (svensk)lärare i allmänhet, lärarna som deltar i det specifika fokussamtalet, lärarna på skolan, en specifik lärare, den lärare som uttalar sig, elever i allmänhet, specifika elever, människor i allmänhet eller specifika personer. Ibland har det inte varit möjligt att avgöra vem eller vad som avses som social aktör. Jag har då gett förslag på rimliga tolkningar med tanke på utsagans kontext i samtalet. Även andra iakttagelser lades till i form av interpersonella betydelser. Materiella processer med mänskliga aktörer ingår därmed i den mer fysiska konstruktionen av sociala praktiker, det vill säga vem som gör vad, när och hur. Relationella processer är av särskilt intresse i min analys eftersom attributiva sådana kan skapa explicita värderingar om kritiska praktiker medan identifierande processer konstruerar taxonomier eller definitioner av vad det kritiska är: "kritiskt tänkande betyder att jag är för eller mot".

När processer och deltagare ingår i grammatiska metaforer, kan vi inte "lita på grammatiken längre" (Martin 2007:50). Grammatiska metaforer är icke-kongruenta realiseringar av betydelser. Istället för att uttrycka det vi gör med verb (springer) och personer och saker med substantiv och pronomen (eleverna granskar texten), används icke-kongruenta realiseringar där processer omvandlas till deltagare (elevers granskning av text) och där deltagare osynliggörs (granskning av text) (Halliday & Matthiessen 2014:707ff). Deltagare och processer kan också ingå i omständigheter: "Bristande läsförmåga är en förklaring enligt undersökningen." För att synliggöra deltagare

kan de grammatiska metaforerna packas upp (granskning av text= eleverna granskar texten). Detta gör jag när det gäller fokussamtalen, se nedan. Grammatiska metaforer och abstraktion är mycket vanliga i vetenskapliga och juridiska register såsom policytexter men de grammatiska metaforerna är ibland inte möjliga att packa upp så att specifika aktörer synliggörs. I textundersökningen har detta inte gjorts, då analysen istället inriktats på associationer av realiserade betydelser.

Van Leeuwens (2008, 2016) modell för diskursanalys, där diskurser betraktas som rekontextualisering av sociala praktiker bygger på transitivitetetsbegreppet (van Leeuwen 2016:141) men går utöver satsen som analytisk enhet och har fokus på de sociala, mänskliga, aktörerna och deras handlingar. Aktörerna kan återfinnas i grammatiska metaforer liksom i omständigheter. Särskilt uppmärksammas de förändringar som äger rum under rekontextualiseringsprocessen. Det gäller exempelvis hur deltagare kan *aktiveras* genom att antingen konstrueras som "active, dynamic forces" eller *passiveras* att utsättas för en aktivitet (van Leeuwen 2008:33; jfr Halliday & Matthiessen 2004:284f). De sociala aktörerna kan representeras inom grammatiska metaforer liksom i omständigheter. Processer som används i analysen är *deletion* (borttagande) (van Leeuwen 2016:143), vilket innebär att någon eller några delar av den sociala praktiken inte tas upp i diskursen. I fokussamtalen kan det röra sig om att aktörer såsom elever eller läraren själv inte synliggörs i samtal om undervisningen. En annan process är *substitution* (utbyte), där en grupp elever i den sociala praktiken representeras av en individ eller elever generellt. Den tredje processen, *addition* (tillägg), (van Leeuwen 2016:144) är den viktigaste för min analys och innebär att något tillförs som inte fanns i den sociala praktiken, såsom reaktioner, värderingar, syften, legitimeringar (se 5.4.3) och tolkningar av praktiken, det vill säga något av det jag hoppas att fokussamtalen kan bidra med. Dessutom kan den rekontextualiserade sociala praktiken modaliseras genom att visa på vad som kan, ska eller bör göras, om det är en verklig eller möjlig praktik (van Leeuwen 2016:146f). Att rekonstruera den sociala praktiken är dock inte uppgiften. Särskilt svårt är detta eftersom "[c]ommonsense practices are the most deeply ideological of all" (van Leeuwen 2008:20). Däremot kan analysen med hjälp av begreppen besvara de hjälpfrågor som presenterades i inledningen av kapitlet, om vem som gör vad och när och varför i de kritiska praktikerna.

I nästa delkapitel redogör jag för analysen av textmaterialet genom *associationer*, ett begrepp hämtat från van Leeuwen (2008).

### 5.4.2 Analys av textmaterialet: Associationer

När det gäller textmaterialet är en analys av de sociala aktörerna, handlingar och legitimeringar inte tillräcklig, då mänskliga aktörer till stor del är osynliga i materialet. Istället närmar jag mig diskurser i textmaterialet genom att undersöka hur förekomsterna av ”kritisk” (som adjektiv, adverb eller substantiv) förhåller sig till andra återkommande ord. I analysen finns vissa kvantitativa inslag, men dessa är snarare en del av beskrivningen av de undersökta texterna. Jag har också valt att använda ”förekomster” vilket indikerar en kvantitativ inriktning. Det är ett sätt för mig att kunna uttrycka när varianter av ”kritisk” uppträder i materialet, utan att skriva ut exakt fras.

Van Leeuwen (2008:38f) använder begreppet *association* för att visa hur sociala aktörer i rekontextualiseringar av sociala praktiker slås samman genom paratax: ”Lärare och elever möts i undervisningen.” Jag använder dock *association* för att analysera hur även abstrakta grammatiska deltagare, vars referenter inte är sociala aktörer, hänger samman i form av *associationer* i förhållande till textmaterialets förekomster av ”kritisk(t)”, exempelvis ”kritiskt förhållningssätt”, ”kritiskt tänkande”. Jag använder också begreppet *association* för att benämna de tillfällen när kritisk(t) förekommer textuellt överordnat eller underordnat i form av exempelvis rubriker eller ideationellt i satskomplex eller samordnat och när de fungerar som samma deltagare i en given sats. Deltagare som ofta förekommer nära varandra skapar *associationer*. Om deltagarna i en sats, exempelvis andradeltagaren, utgörs av en eller flera entiteter, och därmed förekommer på samma satsmässiga nivå, bildas en *association*. Det kan också gälla sociala aktörer som förekommer i omständigheter. Jag har därmed gett begreppet en bredare betydelse och det kan utifrån ett SFG-perspektiv även innefatta aspekter av utvidgning (Halliday & Matthiessen 2014:460ff; Holmberg & Karlsson 2013:121ff), lexikal kohesion (se Halliday & Matthiessen 2014:643ff, Hallesson 2015) och kollokationer som är rimliga utifrån policydokumentens register, liksom textuella betydelser i form av tema och rema, given information och ny information (Halliday & Matthiessen 2014:651ff) och möjligen en slags textuell framskjutenhet som inte direkt är en följd av textflödet i sig (jfr visuell framskjutenhet Björkvall 2006). I analysen använder jag dock ”*association*” enligt nedan, det vill säga främst som ett sätt att synliggöra samhörighet (eller motsatsen, *dissociation*) mellan eller textuell placering inom deltagare (först eller sist, före x, efter y):

Analysen av *associationer* inleddes därför med hjälp av följande frågor, vilka innefattar en förenklad transitivetsanalys:

- Vilken slags process rör det sig om? Vilka deltagare ingår?
- Med vilka fraser eller ord på samma satsmässiga nivå eller som del av samma deltagare kopplas fragmentet ihop med?
- Vad är det ”kritiska” riktat mot, explicit i form av andradeltagare eller omständigheter (ideationellt) eller genom grammatiska metaforer?
- Ingår fragmentet i en rubrik? Vad följer då som är underordnat det kritiska?
- Är fragmentet underordnat en rubrik eller flera rubriker?

Därefter kodade jag dessa associationer som mer eller mindre starka, beroende på om associationerna ingick i samma fraser, om de var relationella identifierande eller attributiva processer, om de ingår i samma satser som samma eller olika deltagare eller om de textuellt eller ideationellt överordnas eller underordnas. I Tabell 10 visar jag en översikt av dessa kodningar.

**Tabell 10. Översikt kategorisering av associationer som starka, svaga eller över- och underordnade.**

Tecken	Benämning, associationens styrka	Avser funktion eller placering av förekomst av ”kritisk”	Exempel (avsedd association understruken)
++	Mycket stark association	Ingår i samma nominal- eller verbfras	Kritiskt <u>tänkande</u>
++ = I + = A	Mycket stark/stark relationell association	Ingår som deltagare i en relationell sats, identifierande (i) (++) eller attributiv (a) (+)	i=Kritisk är att <u>vara kreativ</u> a=att vara kritisk är <u>svårt</u>
+	Stark association	Ingår i samma deltagare och placerad nära textuellt	Viktiga färdigheter är kritiskt <u>tänkande</u> och <u>kreativitet</u> .
0	Medelstark association	Ingår i samma deltagare men med textuellt avstånd	Viktiga färdigheter är kritiskt <u>tänkande</u> , <u>kreativitet</u> , <u>nyfikenhet</u> , <u>ansvarstagande</u> och <u>reflektion</u> .
0-	Medelsvag association	Ingår i annan deltagare eller omständighet	
-	Svag association	Ingår i samma stycke och/ eller under samma rubrik	

U	Underordnad, association medelstark-stark	Förekomsten av kritisk(t) är underordnad detta (rubrik, begrepp, kunskapsuttryck eller liknande)	
Ö	Överordnad Association medelstark-stark	Förekomsten av kritisk(t) är överordnad detta	<b>Kritisk förmåga (rubrik)</b> Brödtext

I den vänstra kolumnen anges vilket tecken som har använts i analysen, i nästa kolumn anges associationens beteckning, i den tredje ges en beskrivning av innebörden av beteckningen och i den högra kolumnen ges exempel. Exempelvis markeras och kategoriseras ord i samma fras som ”kritiskt” med ++, det vill säga mycket stark association. Relationella satser där kritisk utgör en deltagare eller del av deltagare, gör associationen stark eller mycket stark, beroende på om det rör sig om en identifierande process (++) eller attributiv (+). Detta anges i tabellen som ”relationell association”. När associationerna sker i samma mening, men inte som samma deltagare, benämner jag associationerna som *underordnade (U)*, *överordnade (Ö)* eller *samordnade/parataktiska (S)*. När det gäller parataktiska associationer betecknar jag associationerna som ”mycket starka” (++) , starka, (+) medelstarka”(0;), eller ”svaga”(-) beroende på om associationerna befinner sig inom samma meningsram men på olika avstånd från varandra, det vill säga med andra satser eller satsnivåer mellan sig. Oavsett beteckning finns dock associationer även när dessa är betecknade som svaga.

I följande exempel från Skolverksrapporten ”Få syn på digitaliseringen” (2017) finns en förekomst av kritiskt, i underrubriken ”Ha ett **kritiskt** och ansvarsfullt förhållningssätt”. Det är ingen fullständig mening men den innehåller en relationell process, ”ha”. Däremot saknas förstadedtagare. ”[k]ritiskt” fungerar tillsammans med ansvarsfullt som bestämning i nominalfrasen förhållningssätt. Därmed betraktar jag både förhållningssätt och ansvarsfullt som starka associationer (++) till ”kritiskt”. Fragmentet är också överordnat det stycke som följer, men samtidigt underordnat rubriken ”Aspekt digital kompetens”. Utifrån fragmentet kan vi endast komma närmare betydelsen av ”kritiskt” genom att hävda att kritiskt inte är detsamma som ”ansvarsfullt” men att det associeras starkt med det och att det kritiska förhållningssättet i den här texten är en aspekt av digital kompetens. Vi anar redan här en diskurs där det kritiska och det ansvarsfulla hänger samman i en slags allians, särskilt i förhållande till digital kompetens. I nästa steg av analysen undersöks också den del av texten som är underordnad rubriken

”Ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt” på samma sätt. Det kan exempelvis röra sig om ytterligare underordnade associationer eller explicita definitioner. Ytterligare exempel ges i kapitel 6 där textundersökningens resultat presenteras.

### 5.4.3 Legitimeringar

Som nämnt i 5.4.1 förses de sociala praktikerna med förklaringar, orsaker och värderingar när de rekontextualiseras som diskurser i nya kontexter. Det handlar om varför en specifik kritisk textpraktik eller specifika aktiviteter kopplade till denna ska eller bör utföras eller är viktiga, bra, dåliga, spännande. När ett ideologiskt eller moraliskt syfte finns kopplat till den sociala praktiken rör det sig om *legitimering*, annars om syfte. Legitimeringar kan synliggöras genom frågor såsom ”varför gör vi det här eller varför ska vi göra det här på det här sättet?” (van Leeuwen 2008:105; 2016:144). Van Leeuwen (2008) har utvecklat en begreppsapparat kring fyra olika typer av legitimering. Jag använder översättningar av Gustafsson (2009) och Westberg (2016) för dessa: *authorization*, (auktoritetslegitimering) *moral evaluation* (moralisk legitimering), *rationalization* (rationalisering) och *mythopoesis* (mytopoesis). Auktoritetslegitimering rör sig om auktoritet kopplad till vanor (”Vi brukar alltid ställa frågor om källan”), till lagar och regler (”Enligt kunskapskraven ska eleverna vara källkritiska”) eller till personer med tydlig auktoritet i situationen, gärna uttryckt genom verbal process (Helgesson 2017:115), (”Rektor har ju sagt att det är viktigt att eleverna blir produktiva”). De moraliska legitimeringarna utgörs av värderingar från ofta osynliga värdediskurser (viktigt, svårt, bra, dålig), exempelvis *naturalisering* där moraliska värderingar blir en del av det som är naturligt, normalt och därför osynligt (van Leeuwen 2008:111). Moralisk legitimering har ett släktskap med inriktningen mot appraisal inom Systemisk funktionell lingvistik (Martin & White 2005). Jag har dock i undersökningen avstått från en appraisalanalys, då värderingar om praktiker och uppdrag visserligen på ett trubbigt sätt men ändå med tanke på avhandlingens syfte på ett tillräckligt fullgott sätt kan låta sig beskrivas och analyseras genom legitimeringsanalysen och genom en transitivtetsanalys<sup>38</sup>. En annan typ av legitimering är *rationalisering* som innebär att något legitimeras eftersom det uttrycks vara förnuftigt eller sant med tanke på mål och syften för den verksamhet där det rationaliserade ingår. Rationaliseringen kan vara instrumentell (”För att utveckla fördjupade

<sup>38</sup> Värderingar uttrycks kongruent som attribut i relationella satser (”Källkritik är viktigt.”), se 3.3.2

ämneskunskaper måste eleverna tränas i kritisk läsning”) eller teoretisk, i form av exempelvis en definition (”Att förstå en text bra är ju att läsa kritiskt”). Den teoretiska rationaliseringen kan alltså uttryckas språkligt genom relationella identifierande satser (se 3.3.2). Mythopesis utgår från narrativ: ”Då var det en elev som sa att det är ju precis som när vi läste den där andra texten!”. Ytterligare undergrupper finns men jag använder endast de ovan angivna, med tanke på att legitimeringsanalysen endast är en del av analysen av sociala praktiker och diskurser. Att hitta en fullständig systematik för de språkliga resurser som realiserar de olika legitimeringstyperna är dessutom inte möjligt. Legitimeringarna kan också byggas upp genom kedjor där mindre, förberedande aktiviteter, ’micro-actions’, kan legitimeras genom att de riktas mot en kärnaktivitet, ’nuclei’ (Barthes 1977 i van Leeuwen 2008:114): ”Nu ska vi gå igenom hur man gör källhänvisningar, för nästa vecka ska ni ju skriva era argumenterande texter”. Kärnaktiviteten är här att skriva argumenterande text, och mikroaktiviteten, ”gå igenom källhänvisningar”, rationaliseras genom den framtida kärnaktiviteten. Exemplet bör kanske främst betraktas som ett syfte snarare än en legitimering men även i syften finns det som van Leeuwen (2008) påpekar spår av ideologi. Varför man ska skriva argumenterande text legitimeras i sin tur kanske genom att det står i ämnesplanen (auktoritet), eller att det är en texttyp som förekommer på nationella provet (auktoritet och rationalisering) eller för att det är viktigt ur ett demokratiskt perspektiv (moraliskt, rationalisering) eller enbart moraliskt genom ”viktigt” (jfr van Leeuwen 2008:125).

#### 5.4.4 Interpersonella betydelser: modalitet och diskursmarkörer

Parallellt med transitivetsanalysen undersöks interpersonella betydelser genom *modalitet* från för att fånga *vanlighet*, *förpliktelse*, *villighet* och *sannolikhet* (Holmberg & Karlsson 2013:58ff; Halliday & Matthiessen 2014:176; se vidare 3.3). Konkret har denna analys utförts genom att uttryck för modalitet i form av modala verb (ska, måste, borde) adverbiala uttryck (alltid, delvis, möjligen, lite så där) eller metaforiskt (tvånget, en vilja, möjligheten) har markerats och kategoriserats inom respektive modalitetsskala. Modalitet är av särskild stor vikt för analysen av utsagorna i fokussamtalen eftersom de bidrar med betydelser som konstruerar det kritiska uppdraget och de kritiska praktikerna som sanningsanspråk, som osäkert, som ofta eller sällan förekommande, som förpliktigande, som önskvärda eller möjliga och omöjliga. Även andra osäkerhetsmarkörer tolkas som uttryck för modalitet: ”jag har redan gjort mitt liksom lite källkritiska urval”. Dessutom nämner jag här två adverb vilka påverkar utsagornas interpersonella betydelse. Det gäller an-



vändningen av ”ju” som kan understryka en utsagas sanningsanspråk (vi är ju överens om att det är så här) och antagandet om att kunskaper, information och erfarenheter också delas eller accepteras av övriga (Aijmer 1996; Heineman et al. 2011). Därför är ”ju” ett litet men inte oviktigt tecken på att fokussamtalet skapar en gemensam grupputsaga kring sociala praktiker som lärarna är delar av och förtrogna med, eller förväntas vara. ”Faktiskt” har en liknande funktion men uttrycker motsatt betydelse i förhållande till förväntan. Användningen kan visa att något betraktas som avvikande i förhållande till den normaliserade sociala praktiken (Aijmer 1996). Även ”jag tror” och ”jag tänker” har interpersonella betydelser och tillför en viss osäkerhet gällande utsagans allmänna giltighet (Aijmer 1996).

### 5.5 Avhandlingens redskap och metodologiska avvägningar

Avhandlingens material baseras på tre delstudier, där material har samlats in på olika sätt och analyserats med hjälp av verktyg hämtade från två språknära analytiska ramverk och två övergripande teoretiska ramverk. Jag menar att de tre materialen åtminstone delvis ger inblick i olika rekontextualiseringsnivåer i Bernsteins bemärkelse (2000), och att de tre materialen belyser varandra: materialen samspekar. De visar hur diskurser framträder, förstärks och försvinner på de olika rekontextualiseringsnivåerna. Nedan ger jag en översikt av avhandlingens begrepp.

**Tabell 11. Översikt över analytiska redskap.**

Forskningsfråga	Språknära analytiska redskap	Övergripande analytiska ramar	Material som används för att besvara frågan
Vilka textpraktiker och diskurser kring det kritiska framträder i styrdokument och nationella prov, kommentarmaterial och i internationella policydokument?  (kapitel 6)	Transitivetsanalys Associationer Legitimering Modalitet Rekontextualisering	Bernsteins kodteori (inramning och klassifikation; igenkänning och realisering; horisontella och vertikala kunskapspraktiker, rekontextualisering) Critical literacy: Kritisk och okritisk transitivitet	Textmaterialet

Hur konstruerar lärarna det kritiska uppdraget och hur förhåller det sig till deras uppfattning av svenskämnets kärna, gränser och kunskapspraktiker? (kapitel 7 och 9)	Transitivitets- analys Legitimering Modalitet Rekontextuali- sering	Bernsteins kodteori Critical literacy	Fokus- samtal
Vilka kritiska textpraktiker skapas inom ramen för svenskundervisningen? (kapitel 8 och 9)	Transitivitets- analys Legitimering Modalitet Rekontextuali- sering	Bernsteins kodteori Critical literacy	Fokus- samtal Obser- vationer
Hur förhåller sig svensk- lärares uppdrag och diskurser kring de kritiska textpraktikerna till diskur- ser kring det kritiska i internationella policydoku- ment och ramverk och de svenska styrdokumenterna? (kapitel 6-9)	Se ovan	Rekontextualisering (Bernstein) Rekontextualisering (van Leeuwen) Critical literacy	Alla tre material

I tabellens vänstra kolumn återfinns forskningsfrågorna och i vilka kapitel dessa besvaras. I nästa kolumn anger jag de språknära analytiska begrepp som används i analysen. I den tredje kolumnen anges de övergripande analysramarna som används för att belysa och förklara den språkliga analysens resultat, särskilt i slutdiskussionen. I den högra kolumnen anges vilket material som använts för respektive forskningsfråga.

## 5.6 Etiska överväganden

Före studiens genomförande gjordes en ansökan angående etikprövning genom den regionala etikprövningsnämnden i Stockholm. Studien befanns i beslutet inte innefatta behandling av känsliga personuppgifter och nämnden hade inga etiska invändningar mot studien. Genom planering, genomförande och analys har i övrigt Vetenskapsrådets (2017) etiska principer väglett arbetet. Alla medverkande har vid minst två tillfällen fått skriftlig information om studiens genomförande och syfte samt hantering av personuppgifter. Deltagarna har undertecknat godkännande för deltagande i stu-

dien innan den påbörjades och de har både muntligt och skriftligt upplysts om sina rättigheter att avbryta deltagandet (se bilagor).

Vid tre observationstillfällen har elever som inte velat medverka i studien funnits med i klassrummet. De har då placerats utanför filmkamerornas räckvidd och långt ifrån ljudinspelningseenheter. Alla deltagare har getts fiktiva namn eller beteckningar (L= lärare; E+nummer=elev). För att ytterligare skydda deltagarna har jag undvikit att ge alltför detaljerade bakgrunds-upplysningar om skolor och lärare i avhandlingen och i exempel har namngivna personer eller orter bytts ut mot fiktiva namn.

Det insamlade materialet (ljudinspelningar och videomaterial) har efter insamlingsperioden förvarats inlåst på en extern hårddisk. Materialet och datafiler har märkts med datum men i övrigt inte med uppgifter som kan härledas till de deltagande lärarna, eleverna eller skolorna. De underskrivna samtyckesblanketterna har förvarats inlåsta och avskiljda från ljud- och filmfiler och efter avslutad studie arkiveras materialet enligt Södertörns högskolas riktlinjer (bilaga 3, 5, 7, 8, 9).

Dessa makroetiska principer från institutionella ramverk och procedurer måste dock kompletteras med ett mikroetiskt perspektiv som handlar om de situationer där forskningen utförs och mötet med deltagarna (Kubanyiova 2008; Floyd & Arthur 2012). Det handlar om att sträva efter att göra deltagarna rättvisa, att inte tillskriva dem egenskaper och att försöka förstå deras utsagor utifrån situation och deras eget perspektiv, det som i lingvistisk etnografi kallas ett emiskt perspektiv (Copland & Creese 2015). Det gäller det att identifiera etiskt komplicerade situationer i exempelvis fokussamtalen och under klassrumssituationerna, att göra avvägningar av vad som bör användas i analysen, och att reflektera över de tolkningar som jag gör av dessa genom att sträva efter att sätta mig in i deltagarnas perspektiv. Mitt val av transkriptionsprinciper som skriftspråksnära och där upprepningar och tvekanden inte tagits med i avhandlingens exempel, är enligt mig också ett sätt att värna om deltagarna. Att se sina utsagor som en mer direkt avspeglning av talspråk kan påverka synen deltagarnas syn på sig själva och även andras syn på dem. Det kan också påverka deltagarnas förtroende för min undersökning.

Att som forskare vara helt neutral är, enligt de perspektiv jag anammar i denna undersökning, omöjligt. Jag har dock strävat efter att tydliggöra min egen ingång i materialet. Min tolkning av det som uttrycks i fokussamtalen och i observationerna är ofrånkomligen färgade av min egen lärarerfarenhet. Jag menar dock att detta ska ses som en styrka, då jag har förståelse för den komplexitet som undervisning utgör, och att undervisningen exempelvis inte alltid får det önskade utfallet, att elevers trötthet eller avoga inställning inte

behöver bero på just den här lektionens innehåll eller lärarens förhållnings-  
sätt, utan kan ha helt andra grunder.

## 6. Konstruktioner av det kritiska i rapporter och styrdokument

Kapitlet i stort undersöker internationella och nationella policytexter och styrdokument och kritiska förekomster i dessa.<sup>39</sup> Kapitlet besvarar den inledande delen av första forskningsfrågan som handlar om vilka övergripande diskurser kring det kritiska som framträder i policydokument och svensk-ämnets styrdokument. Det ger på så sätt en slags bakgrund och referenspunkt för avhandlingens övriga kapitel och har en tämligen deskriptiv karaktär.

Jag inleder med att redogöra för de delar som är gemensamma för både den internationella och nationella undersökningen. I 6.1 visar jag genom ett empiriskt exempel hur analysen har genomförts. I 6.2 redogör jag för övergripande legitimeringar som är gemensamma för det internationella och nationella materialet. I 6.3 redogör jag först översiktligt för förekomsterna i det internationella materialet och därefter för de diskurser som framträtt. I 6.4 redogör jag inledningsvis för förekomster i det nationella materialet och därefter för de diskurser som framträtt. I 6.5 sammanfattas kapitlet.

### 6.1 Analysförfarande med exempelanlys

I detta delkapitel ger jag ett konkret exempel på hur analysarbetet har gått till. Specifika och övergripande frågor till kapitlets material är:

---

<sup>39</sup> En rad olika kunskapsuttryck används i texterna: kunskap, kompetens, förmåga, färdighet. (jfr Lidman 2008). Vanligen översätts "competence" till "förmåga" i svenska översättningar, liksom ibland "ability". Ibland används också "färdighet" och "kunnighet" i versioner av Europaparlamentets och rådets rekommendationer. Jag använder dock genomgående, om inte annat påpekas, "kompetens", när den engelska texten använder "competency", "förmåga" för "ability" och "färdighet" för "skill", även om det alltså inte helt motsvarar användningen i de svenska styrdokument. Vid osäkerhet anger jag också det engelska ordet. Textexempel översätts vanligen till svenska, med undantag av översikten över förekomster. När översättningen innebär sådana svårigheter att transitivetsanalysen påverkas, återger jag exemplet på engelska. När ingen officiell översättning finns av dokumenten är översättningen min egen. När jag inte vill ge en definition av det kritiska använder jag "kritisk(t)" eller "kritiska aspekter". Övriga mer specifika uttryck (kritisk läsning, källkritik, kritisk granskning) är hämtade från de undersökta texterna.

- Vilka diskurser kring det kritiska är dominerande i de olika texterna?
- Dominerar samma diskurser i de äldre texterna som i de nyare?

Det nationella materialet undersöks i sin tur genom följande fråga:

- Vilka diskurser är dominerande i det svenska materialet, om det finns sådana, och vilka diskurser dominerar de olika delarna?

Urvalet görs genom diskursfragment, det vill säga fraser, satser, meningar, stycken och rubriker där förekomster av ”kritisk” finns. Analysen består av tre olika delar:

1. En begränsad transitivetsanalys där processer, deltagare och omständigheter kartläggs (se 5.4.1).
2. En kodning av associationer som starka eller svaga (se 5.4.2)
3. En analys av diskursens sociala aktörer, aktiviteter, legitimeringar och värderingar av det kritiska (se 5.4.1–5.4.3). Alla delar av analysen är dock inte alltid tillämplig.

Jag redogör här för hur analysförfarandet av diskursfragmenten går till genom ett exempel från EU2018 hämtat från beskrivningen av ”Läs- och skrivkunighet” (C 189/8) Meningen står sist i ett stycke under under-rubriken ”Väsentliga kunskaper, färdigheter och attityder för denna kompetens”: Dessutom ingår kritiskt tänkande och förmågan att bedöma och arbeta med information. (EU 2018:189/8 Svensk översättning)

**Tabell 12. Analysexempel transitivetsanalys och associationer.**

Fråga	Svar	Kommentar
Vilken slags process rör det sig om?	”ingår” (relationell, existentiell)	Endast förstadedeltagare möjlig.
Förstadedeltagare?	<u>kritiskt tänkande</u> och förmågan att bedöma och arbeta med information	Förekomsten understruken, bestämning till ”tänkande”
Med vilka fraser eller ord på samma satsmässiga nivå eller som del av samma deltagare kopplas fragmentet ihop med?	Tänkande förmågan att bedöma och arbeta med information	Tänkande= del av samma fras= mycket stark association(++)

		Förmågan att bedöma och arbeta med information = del av samma deltagare = stark association (+)
Vilka andra associationer finns (annan del av meningen, andra meningar eller i stycket)	Föregående mening <u>förmågan</u> att särskilja mellan och använda olika typer av källor, att söka efter, samla in och bearbeta information, att använda hjälpmedel samt att formulera och uttrycka sina argument i tal och skrift på ett övertygande sätt som är lämpligt för sammanhanget.	Association (medelstark)=0 till aktiviteter kopplade till källor och information, hjälpmedel, övertygande argument
Vad är det "kritiska" riktat mot, explicit i form av andra deltagare eller omständigheter, uppäckade grammatiska metaforer eller textuellt antytt genom sats- och meningsöverskridande betydelse.	Ingen satsbunden riktning, (information)	Genom stark association till "förmågan att bedöma och arbeta med information"
Ingår fragmentet i en rubrik? Vad följer då som är underordnat det kritiska?	–	– (Ingår ej i rubrik)
Är fragmentet underordnat en eller flera rubriker?	Läs- och skrivkunnighet (övergripande "Nyckelkompetens") Väsentliga kunskaper, färdigheter och attityder för denna kompetens	Kunskapsuttryck: Kunnighet, kunskaper, färdigheter, attityder

### Kommentar till de analysens två första delar

"Och:et" mellan "kritiskt tänkande" och "förmågan att bedöma och arbeta med information" visar att de två leden är starkt associerade som del av samma förstadedeltagare. Båda är underordnade och exempel på "väsentliga kunskaper, färdigheter och attityder" som krävs för "Läs- och skrivkunnighet". Om "kritiskt tänkande" ska betraktas som kunskaper, färdigheter eller

attityder går inte att utläsa av fragmentet eller omgivande delar texten. ”Dessutom” visar att meningen är ett tillägg till de två föregående meningarna i samma stycke och att betydelsen inte är detsamma som i dessa. Den första av de två föregående meningarna, textuellt på längst avstånd från förekomsten av ”kritiskt tänkande”, handlar om att kommunicera i tal och skrift i olika situationer. Det handlar om att särskilja och använda olika slags källor, söka, samla och bearbeta information, och detta är därmed inte som samma sak som ”kritiskt tänkande”, men medelstarkt (0) associerade.

### **Kommentar till den tredje delen av analysen:**

I nästa del av analysen söker jag efter sociala aktörer, handlingar liksom eventuella legitimeringar eller värderingar. Jag påminner först om de frågor som konkretiserar forskningsfrågorna och som är gemensamma för alla tre material: vem, vad och hur ingår i de kritiska praktikerna, vad det kritiska riktas mot, hur det legitimeras samt om det finns uttryckta värderingar kring det kritiska. I den analyserade satsen är deltagarna konstruerade som abstraktioner och färdigheter och sociala aktörer innefattas inte. I texten som helhet används dock ”individ” och ”man”. De sociala aktörerna är därmed underförstådda, ”backgrounded” (van Leeuwen 2008:29). ”Kritiskt” fungerar här som bestämning till en mental process (tänka), och associeras även starkt till den mentala processen ”bedöma” men även till den materiella processen ”arbeta med”, det vill säga handlingar som de underförstådda sociala aktörerna förväntas göra. Här finns också en riktning mot ”information” som kan betraktas som infinitivfrasens andradeltagare, en riktning även om det kritiska tänkandet inte explicit riktas mot information, utan endast associativ. Det kritiska tänkandet legitimeras inte i sig men nyckelkompetensen läs- och skrivkunnighet och utvecklingen av den rationaliseras instrumentellt genom att den lägger ”grunden för vidare lärande och språklig interaktion” (189/8). Ramverket innehåller dock övergripande legitimeringar av samtliga nyckelkompetenser, bland annat genom att de ”bidrar till ett framgångsrikt liv i samhället” (189/7). Satsen där ”kritisk(t) återfinns utgörs av ett omodaliserat påstående och öppnar inte för ifrågasättande. Det stycke där ”kritiskt” ingår inleds dock med en stark förpliktelse (ska) riktad mot individen: ”Individen ska kunna kommunicera i både tal och skrift [...]”. Jag noterar också att alla nyckelkompetenser i inledningen av ramverket anges omfatta ”kritiskt tänkande”, men att det ändå skrivs fram som del av Läs- och skrivkunnighet (2018:189/7).



### Slutkommentar

I det analyserade diskursfragmentet konstrueras det kritiska tänkandet som underordnat (till) Läs- och skrivkunnighet och som starkt associerat till att ”bedöma och arbeta med information”, som svagare men medelstarkt associerat till och riktat mot arbete med källor, insamling av information samt att kunna uttrycka argument på ett situationsanpassat sätt. De mentala processerna ”tänka” och ”bedöma” åtskiljs textuellt från den föregående meningens materiella processer (söka, samla in, bearbeta, uttrycka) och genom ”dessutom” en betydelse av något som läggs till görandet, i efterhand, inte en utgångspunkt för görandet. I den analyserade meningen återfinns de mentala processerna (tänka, bedöma) dock före den materiella (arbeta med).

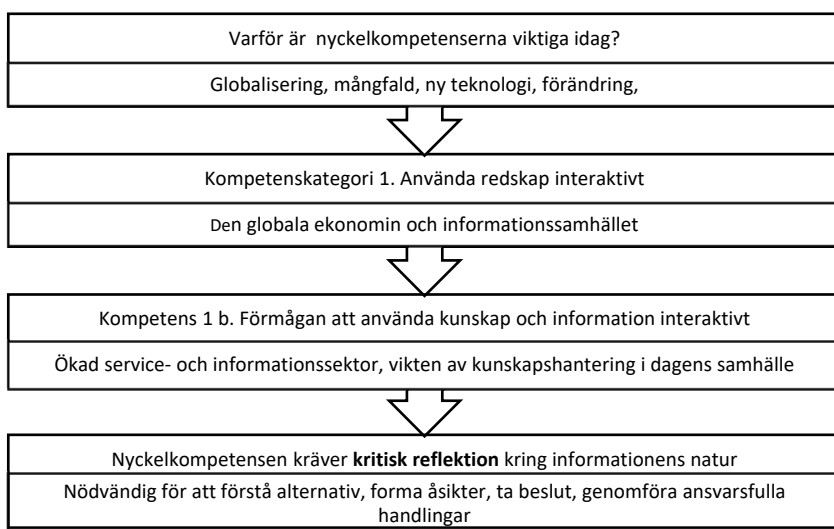
I de löpande redogörelserna för analyserna anger jag associationernas styrka inom parentes (+++,0+,0,-) efter det ord som är associerat med en kritisk förekomst på det sätt som jag visat ovan och i 5.4.2. I exemplet nämnde jag några övergripande legitimeringar som inte explicit är kopplade till de kritiska förekomsterna men som gäller som förutsättningar för ramverken och rapporterna. Dessa är rationaliserande men vilar på organisationernas och ramverkens auktoritet. I följande kapitel undersöker jag sådana som är gemensamma för den internationella och nationella undersökningen. Jag påminner också om att mitt utgångsantagande för den här textanalysen är att förekomster av ord och deras placering i satser och texter i förhållande till andra ord är av vikt för vilka diskurser som skapas. Vilka avsikter som egentligen ligger bakom placeringen av ord är inte en del av undersökningen. Texterna och deras exakta formuleringar är dock att betrakta som ett resultat av den ständiga kamp som äger rum inom den övergripande pedagogiska mekanismen (Bernstein 2000, 2003).

## 6.2 Gemensamma legitimeringskedjor: oundviklighet och förändring

I detta avsnitt visar jag på några av de överordnade legitimeringsdiskurser (se 3.3.1) vilka är gemensamma för det internationella och den allmänna delen av gy 11 som inte kan synliggöras av en analys av enbart diskursfragment. De övergripande legitimeringarna byggs mestadels upp som kedjor där verklighetsbeskrivningar, kunskapsuttryck och mer specifika aspekter, som kritiska sådana, kopplas samman.

OECD- och EU-texterna inleds med skrivningar om ett nytt samhälle präglad av kunskapsekonomi, globalisering liksom ständiga och snabba förändringar. Dessa beskrivningar konstrueras som verklighetsanspråk genom

omodaliserade, relationella satser: ”Framtiden är oviss”. Oftast byggs utifrån ett sådant verklighetsanspråk en kedja tillsammans med behov av olika slags kunskaper (Världen förändras snabbt. Därför behöver vi dessa kompetenser.). Kedjorna kan antingen börja med ett verklighetsanspråk och därefter ge förslag på hur detta ska bemötas av EU, OECD och dess medborgare. Kedjorna kan också utgå från ett kunskapsbegrepp som sedan legitimeras genom ett verklighetsanspråk (Vi behöver ha de här kunskaperna eftersom världen är så här). I dessa legitimeringskedjor kan kritiska förekomster finnas. I Figur 1 visas en legitimeringskedja från DeSeCo (2005), som tar sin början i behovet av att legitimera nyckelkompetenser och som i slutet av kedjan bland annat riktas mot en förekomst av kritisk(t).



Figur 1. Överordnade rubriker, satser och legitimeringsnivåer, förekomst 3 DeSeCo.

Högst upp i kedjan återfinns rubriken ”Varför är nyckelkompetenserna viktiga idag?”. Frågan innehåller i sig en underförstådd värdering, nämligen att nyckelkompetenserna är ”viktiga”. Därefter ges svaret som legitimerar nyckelkompetenserna: ”Individuella och globala utmaningar”, vilka förebådar de övergripande legitimeringarna. Utmaningarna beskrivs vara globaliseringen, mångfald, en snabbt föränderlig teknologi, hållbarhet och jämlikhet och kan alla sammanfattas som en förändringsdiskurs. Nästa rubrik tillika den första kompetenskategori ”Använda redskap interaktivt” legitimeras också men genom en globaliserad ekonomi och informationssamhället. Längre ner i kedjan återfinns den rubrik som omfattar den specifika delkompetensen ”Förmågan att använda kunskap och information inter-

aktivt”, vilken är ett exempel på kompetenskategori 1. Den legitimeras i sin tur genom hänvisningar till informationssektorn och kunskapshandling. De övergripande legitimeringarna befinner sig följaktligen på långt avstånd från de kritiska förekomsterna, men bildar en slags kedja eller sekventiell kombination (jfr Westberg 2014:200) från de övergripande verklighetsbeskrivningarna till de nödvändiga kompetenser som alla medborgare behöver utveckla. Rörelsen genom denna legitimeringskedja börjar med abstrakta, grammatiska metaforer med ett stort och vagt innehållsomfång men referenterna och legitimeringarna blir konkretare och de först endast underförstådda sociala aktörerna blir synligare i den lägsta nivån av kedjan, där förekomsten av kritiskt och eventuella legitimeringar av denna befinner sig. Det kritiska befinner sig därmed i en hierarki riktad mot en kärna eller ett övergripande mål, där handlingar på olika nivåer kan fungera som legitimeringar eller föregås eller följs av sådana, för att det egentliga syftet ska uppnås (Barthes 1977 i van Leeuwen 2008: 114).

Med utgångspunkt i dessa verklighetsbeskrivningar formuleras därefter de behov som är en konsekvens av kärnlegitimeringarna. Detta görs exempelvis i rubrikform och därigenom osynliggörs vem som erbjuder dessa lösningar på de nämnda samhällsutmaningarna: ”Need for a broad set of knowledge, skills, attitudes and values in action”, ”Need for new solutions in a rapidly changing world (Ed 2030:3-4). Behoven legitimerar nästa del eller mellannivån i kedjan, där kunskapsuttryck i regel återfinns: kunskaper, kompetenser, färdigheter och andra kunskapsuttryck. De här övergripande verklighetsanspråken, baserade på förändring, globalisering och kunskapsekonomi, rationaliserar även rapporternas innehåll, det vill säga behovet av och beskrivningarna av kompetenser, färdigheter och förmågor och på så vis även det kritiska. Även rapporternas och ramverkens själva existens bygger på denna förgivettagna och naturaliserade auktoritetslegitimeringen (van Leeuwen 2008; Gustafsson 2009; Westberg 2016). Denna förstärks genom att dokumenten återoppar modeller och andra policydokument producerade inom organisationerna och en rundgång och återanvändning av texter. Dessa legitimeringsdiskurser konstrueras även som aktörer vilka genom materiella processer kan ställa krav på medborgarna eller på organisationerna: ”globalisation continues to confront the European Union with new challenges” (EU2006).

En av de ovan nämnda övergripande legitimeringsdiskurserna är ”snabba förändringar” som återfinns i alla dokument, kopplade till samhället i stort, teknik och digitalisering. Dessa snabba förändringar kopplas också samman med ”osäkerhet” som i följande formulering från Ed 2030:5 ”Elever behöver kunna använda sin kunskap under okända och föränderliga omständlig-

heter.” På så sätt legitimeras en rad olika färdigheter, däribland kognitiva och metakognitiva av vilka kritiskt tänkande är en. Här är alltså avståndet inte lika stort mellan legitimeringen och ”kritiskt tänkande”. Ett liknande förhållande finns i DeSeCo mellan ”kritiskt förhållningssätt” och ”förmågan att hantera förändringar”. Sådana förändringsdiskurser finns även i lgy 11 i form av ”en komplex verklighet”, präglad av förändring, digitalisering och ständigt flödande informationsmängder. Under rubriken ”Gymnasieskolans uppdrag” beskrivs kunskaper som antingen ”mer beständiga” i form av ”den gemensamma referensramen” eller som ”ny”. Den mer beständiga kunskapen, exempelvis gemensamma värden, ska förmedlas. Även den ”nya” kunskapen konstrueras som färdig, som något som går att hitta, inte utveckla. Dessa kunskapskonstruktioner liknar formuleringar i DeSeCo, där kunskap, och information, beskrivs kunna hämtas från ”cyberspace” (OECD 2005:11). Vikten av den nya kunskapen legitimeras också i lgy 11 i form av omodaliserade verklighetsbeskrivningar: ”en komplex verklighet”, präglad av förändring, digitalisering och ständigt flödande informationsmängder. Detta legitimerar i sin tur, explicit uttryckt genom ledet ”därför”, elevernas ”förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap”. Delar av dessa verklighetsbeskrivningar upprepas och legitimerar även explicit gymnasieskolans uppdrag och de förmågor som efterfrågas som är ”viktiga i arbets- och samhällsliv och vidare studier.” I svenskämnet syftesdel upprepas denna förändrings- och digitaliseringsdiskurs och utgör en övergripande legitimering särskilt av elevernas förmåga att ”orientera sig, läsa, sovra och kommunicera i en vidgad digital textvärld med interaktiva och föränderliga texter.” Även den understrukna omständigheten bör betraktas som en legitimering i form av mer konkreta konsekvenser av utveckling och digitalisering. På samma sätt som i OECD-texterna möter vi en oundviklighetsdiskurs där digitalisering och förändring, som abstrakta och potenta förstadedeltagare (jfr Halliday 2004:283) ställer förväntningar och krav, även om explicita andradeltagare ofta saknas. De sociala aktörerna är därmed ofta underförstådda (backgrounded) (van Leeuwen 2008:28f). Ibland återfinns dock ”individer” eller ”medborgare” som andradeltagare: ”This requires individuals”. De ovan nämnda verklighetsbeskrivningarna och den starka förpliktelse, ”kräver”, som omgärdar de åtgärder som utbildningssystem behöver ta till, eller kompetenser som enskilda medborgare behöver utveckla, kombinerar en oundviklighetsdiskurs med en osäkerhetsdiskurs. Därmed kan ett starkt förpliktande ordval användas för att beskriva hur elever och medborgare ska förberedas för en framtid och arbeten som inte finns, liksom problem, till vilka inga lösningar finns än: ”individuals [are] expected to...” (OECD

2005:8), ”individuals should have the skills to...” (EU 2006), ”individuals should take a critical approach...” (EU 2018). Det ”kritiska” befinner sig därmed i en kontext av motstridiga diskurser där snabba förändringar skapar osäkerhet om vad som ska hända, men där tvärsäkerhet och stark förpliktelse används för att uttrycka både vad som ska hända och hur förändringarna och osäkerheten ska tacklas. När processen ”förändring” framställs som naturlig och ostoppar, utan någon aktör bakom (naturalization) (van Leeuwen 2008:68) fungerar den också som en kraftfull legitimering (van Leeuwen 2016:150). Detta delkapitel har därmed tecknat en bakgrund mot vilken de kommande kapitlens diskurser kring det kritiska kan ses. I nästa delkapitel ger jag en bild av förekomsterna av ”kritiskt” i de olika texterna.

### 6.3 Den internationella undersökningen, inledande iakttagelser

Nedan återger jag några inledande iakttagelser baserat enbart på antal förekomster av det kritiska i det internationella materialet, se Tabell 3, och även hur de nyare varianterna från 2018 förhåller sig till de äldre.

**Tabell 13. Förekomster av ”kritiskt” i det internationella materialet.**

<b>DeSeCo 2005</b>	<b>2030 OECD 2018</b>	<b>EU:s nyckelkompetenser Ursprungliga 2006</b>
<b>Think and act with</b> Critical Stance (1) Critical stance (2) Critical reflection (3) Critically evaluate hypotheses (4)	critical thinking (1) take a critical stance (2) critical thinking (3) critical thinking (4) (4)	Critical thinking (1) Critical dialogue (2) critical appreciation (3) Critical use of (4) Use in a critical way (5) Critical thinking (6) Critical attitude (7) Reflect critically (8) Critical reflection (9) (9)
<b>EU:s nyckelkompetenser 2018</b>	<b>PISAs ramverk 2009</b>	<b>PISAs ramverk 2018</b>
Critical thinking (1) Critical thinking (2) Critical thinking (3) Critical dialogue (4) critical appreciation (5) critical use of (6) critical engagement with (7)	critical thinking (1) Critical stance (2) Critical analysis (3) Critical analysis (4) Critical analysis (5) Critical analysis (6)	Critically assess (1) Taking a critical stance (2) Critical nature (3) Critically assess (4) Critically evaluate (5) Critical evaluation (6)

critical thinking (8)	Critical judgement	Critically evaluate (7)
take a critical approach (9)	(7)	(7)
critical attitude (10)	Critical reading (8)	
critically reflect (11)	Critical analysis (9)	
critical thinking (12)	(9)	
critical thinking (13)		
critical reflection (14)		
(14)		

I de sex dokumenten finns 47 förekomster av kritisk(t) i någon form. Några inledande iakttagelser ger vid handen att kritik som substantiv (criticism) eller som verb (criticize) inte förekommer alls. Istället utgörs förekomsterna av bestämmningar till substantiv (critical thinking) eller verb (critically reflect). De allra flesta konstruktioner utgörs av grammatiska metaforer (critical analysis) som när de packas upp utgörs av mentala processer såsom reflect, read, think. Det kritiska framstår därför som tätt förknippat med mentala processer. Den stora andelen grammatiska metaforer är inte förvånande med tanke på dokumentens juridiska diskurs. Ett fåtal materiella processer finns representerade, som "use" i de ouppackade grammatiska metaforerna. I OECD-texterna förekommer även det abstrakta "stance". I en jämförelse mellan de äldre dokumenten och versionerna från 2018 finns en rad skillnader. "Kritiskt tänkande" dominerar i de nya versionerna av OECD- och EU-texterna. I EU 2018 har förekomsterna av kritiskt ökat överlag och de flesta nyckelkompetenserna har försetts med explicita skrivningar som berör någon kritisk aspekt. I PISA-ramverken har "kritisk analys" helt ersatts med olika varianter av värdera och utvärdera kritiskt. "Kritisk läsning" nämns endast en gång i PISAs ramverk 2009 och inte alls i ramverket för 2018. I 2018 års ramverk har andelen adverbiella förekomster ökat (critically evaluate), vilket tyder på att det nya ramverket till viss del fått en aktivare prägel med synliga sociala aktörer. De övergripande diskurserna som jag redogjorde för i 6.2 ställer krav på förändringar av utbildningssystem och på medborgare och elever, för att dessa ska kunna möta legitimeringsdiskursernas utmaningar. I följande avsnitt undersöker jag hur en kritisk medborgare och elev konstrueras i det internationella materialet.

### 6.3.1 Den kritiska medborgaren – kreativ, mogen och positiv

Ovan beskrev jag de diskurser som skapas med hjälp av övergripande legitimeringar och oftast i form av legitimeringskedjor, och jag återgav även

iakttagelser gällande förekomsterna av ”kritisk”. I det här avsnittet riktar jag blicken mot de diskurser som skapas genom associationer till de kritiska förekomsterna och hur dessa samtidigt formar ideala, kritiska medborgare och elever. Nyckelkompetenserna och dess kunskaper, färdigheter och förmågor och värden, fungerar som ovan nämnt som svar på de övergripande diskurserna kring förändring och globalisering. Kompetenserna konstrueras också som nödvändiga för olika diskurspaket. I EU 2006 ingår exempelvis personlig utveckling, aktivt medborgarskap och anställningsbarhet. I EU2018 ordnas orden annorlunda och en bestämning, ”ansvarsfullt”, har tillfogats: anställningsbarhet, personlig utveckling, aktivt och ansvarsfullt medborgarskap. Eftersom jag utgår ifrån att ordens textuella placering har betydelsepotential tolkar jag den förändrade ordningen som diskurser i rörelse och att anställningsbarhet framställs som viktigare än individens utveckling. Medborgarskap är i denna triad fortsatt viktigt i EU-dokumenterna, men arbetsliv och individ kan utifrån deras textuella placering ses som viktigare. Att ”ansvarsfullt” lagts till medborgarskap 2018 kan eventuellt tolkas som att alltför aktiva medborgare inte är helt önskvärda men också att en ansvarsdiskurs i kombination med mognad blivit viktigare (se Sjöberg 2011a:67 för svensk kontext).

Riktningen mot ansvar och mognad är framträdande även i OECD-texterna: ”At the centre of the framework of key competencies is the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and for their actions” (OECD 2005: 8). Ansvarsdiskursen associeras även med ett positivt förhållningssätt. Det gäller exempelvis EU:s (2006) nyckelkompetens ”Kommunikation på modersmålet” där språk ska användas på ett positivt och ansvarsfullt sätt. Starka associationer mellan mognad och ansvar, ibland uttryckt som självreglering, och kritiskt tänkande och andra kritiska förekomster finns i både OECD- och EU-texterna. Ansvar i kombination med en positiv attityd riktas i de nyare texterna mot användning av digital teknik. Det kritiska underordnas i EU 2018 digital kompetens, parataktiskt med reflektion i kombination med attityd: ”en reflekterande och kritisk, men ändå nyfiken, öppen och framåtinriktad attityd till den digitala teknikens utveckling.” Det reflexiva och det kritiska konstrueras här parataktiskt och genom ”ändå”, som en antydd motsats i förhållande till nyfikenhet och öppenhet. Det gäller alltså att vara lagom kritisk och reflekterande, så att det inte inkräktar på nyfikenhet och öppenhet, med andra ord en i grunden positiv attityd gentemot digital teknik.

Den vanligaste och starkaste associationen till kritiskt i ramverken är dock kreativitet. I EU 2006 ingår en rad teman som är gemensamma för alla nyckelkompetenser. Uppräkningen av dessa inleds med kritiskt tänkande, och dess framskjutenhet kan tolkas som ett uttryck för hur viktig den är. Kritiskt tänkande följs av kreativitet, initiativtagande, problemlösning och känslöhantering. I EU 2018 benämns dessa teman färdigheter (skills) och det kritiska tänkandet bibehåller sin framskjutenhet i versionen 2018 men de övriga färdigheterna har ändrat ordning. Det kritiska tänkandet åtföljs nu närmast av ”problemlösning” och därefter ”arbete i grupper, kommunikation, färdigheter gällande förhandling, analytiska färdigheter, kreativitet och interkulturella färdigheter.” Att problemlösning verkar ha fått större vikt i EU 2018 syns även i beskrivningarna av de olika nyckelkompetenserna. I Ed 2030 introduceras begreppet ”kreativt tänkande” vilket placeras före kritiskt tänkande i en uppräknings av kognitiva och metakognitiva färdigheter som elever behöver för att kunna ”tillämpa sin kunskap under okända och framväxande omständigheter” (OECD2018:5).

I det ovan beskrivna diskurspaketet blandas det kritiska med mognad, ansvar, en positiv grundsyn, och kreativitet. Dessa diskurser konstrueras också som förutsättningar för varandra, exempelvis i DeSeCo 2005:

Thus, reflectiveness implies the use of metacognitive skills (thinking about thinking), **creative abilities** and **taking a critical stance**. It is not just about how individuals **think**, but also about how they **construct experience** more generally, including their **thoughts, feelings and social relations**. This requires individuals to reach **a level of social maturity** that allows them to **distance** themselves from social pressures, **take different perspectives**, make **independent judgments** and take **responsibility** for their actions. (s. 9.)

Det är ett slags intrikat diskurspaket som konstrueras i citatet där jag betraktar reflektionsförmåga (min översättning), trots den identifierande processen ”imply”, som överordnad kritiskt förhållningssätt (utpekad), liksom kreativa förmågor. Halliday & Matthiessen 2014:269) kategoriserar ”imply” som en relationell identifierande process där värdet är en del av det utpekade (Holmberg & Karlsson 2013). Det kan också vara värt att lägga märke till att inta ett kritiskt förhållningssätt inte konstrueras som en del av metakognitiva förmågor. Reflektionsförmåga fungerar i hela texten som överordnad nyckelkompetenserna, medan mognad fungerar som både underordnat reflektionsförmågan, men samtidigt som en förutsättning för den och även det kritiska tänkandet. Mognad är i exemplet ovan vid första



anblick svagt associerat (-) till det kritiska men konstrueras emellertid som nivåer. När en tillräckligt hög nivå har uppnåtts har individen möjligheter att inta nya perspektiv och ta ansvar för sina handlingar. Mognad konstrueras genom ett starkt förpliktigande verb, ”requires”, som en förutsättning för att individen ska kunna ta ansvar men även genom ett tillbakasyftande demonstrativt pronomen, ”this”, mot att forma erfarenheter i första hand men även mot tänkande, kreativitet och kritiskt förhållningssätt. På så sätt påverkas även associationens styrka (0+) eftersom sambandet mellan mognad och det kritiska sker från flera håll. Inte förrän du har uppnått mognad kan du se saker från nya perspektiv och självständigt betrakta fenomen. Mognadsnivån konstrueras som en förutsättning för reflektionsförmåga i stort, och mognad och reflektionsförmåga verkar därigenom legitimera varandra: reflektion förutsätter mognad, mognad förutsätter reflektion. I nästa kapitel undersöks reflektion närmare tillsammans med tänkande.

### 6.3.2 Reflektera, tänka – och sedan göra

Föregående delkapitel visade att diskurspaketet bestående av mognad, ansvar, kreativitet och kritisk(t), också associeras med och underordnas reflektion. Reflektion tillsammans med kreativitet är dock särskilt starkt associerade med de kritiska förekomsterna, ibland i form av kritisk reflektion. Förekomsterna underordnas andra uttryck för tänkande och reflektion textuellt genom rubriker och ideationellt som andradeltagare i grammatiska metaforer. Det gäller exempelvis kognitiva och metakognitiva färdigheter (EU 2018, Ed 2030), reflekterande praktik (EU 2018), reflektionsförmåga (DeSeCo), och uppgifter som kräver reflektion (PISA 2018).

Reflektionsförmåga (reflectiveness, min översättning) beskrivs i DeSeCo som en utgångspunkt för ramverket, uttryckt i form av en litterär metafor: ”nyckelkompetensernas hjärta” (DeSeCo 2004:8). DeSeCo-rapporten, som fungerar som legitimerande för PISA-ramverket, formulerar även PISAs syfte som att ”identifiera i vilken utsträckning individer har det reflekterande förhållningssätt (approach) till kunskap och lärande som kompetensramverket vilar på” (OECD 2005:16). Det kritiska, som del av nyckelkompetenser i DeSeCo och som del i PISAs ramverk, underordnas på så sätt automatiskt förmågan att reflektera. Detta är märkbart i både rubriker och på satsnivå, som i nedanstående exempel där förmågan (ability) att reflektera fungerar som utpekad i en relationell identifierande sats:

**Förmågan att reflektera** innefattar (involve) inte bara förmågan att rutinemässigt tillämpa en formel eller metod när man möter en situation, utan också

förmågan att **hantera förändring**, lära av **erfarenheten** och **tänka och agera med ett kritiskt förhållningssätt**. (DeSeCo:5, min översättning)

Det kritiska förhållningssättet riktas både mot tanke och handling. Ett undantag finns i följande exempel, trots att riktningen inte är en följd av en process riktad mot en andradeltagare:

Den här nyckelkompetensen [förmågan att använda kunskap och information interaktivt] förutsätter (requires) **kritisk reflektion** över informationens själva natur – dess tekniska infrastruktur och dess sociala, kulturella och till och med ideologiska kontext och påverkan. (DeSeCo:11, min översättning)

Den kritiska reflektionen riktas inte mot informationens innehåll i sig, utan istället mot vad som döljer sig bortom informationens yta. Genom adverbet ”till och med” (”even”) konstrueras ideologi som något oväntat, till skillnad från social och kulturell kontext (jfr Martin & Rose 2007:119). Den kritiska reflektionens riktning handlar om djup och inte det ytliga mötet med informationen. Reflektionsförmåga ändrar i Ed 2030 karaktär. Det i DeSeCo-rapporten ofta förekommande ”reflectiveness” förekommer inte alls. Där-  
emot återkommer reflektion i nya fraser, exempelvis ”reflekterande praktik”, och delvis nya associationer. Reflekterande praktik återfinns bland annat i en sekventiell triad tillsammans med, och starkt associerad till, föreställningsförmåga (anticipation) och ett ansvarsfullt agerande:

1. **Reflective practice is the ability (u) to take a critical stance** when deciding, choosing and acting, by stepping back from what is known or assumed and looking at a situation from other, different perspectives. (Ed 2030:6)

I meningen görs genom en relationell identifierande process en stark association (++) mellan reflekterande praktik och att inta ett kritiskt förhållningssätt. I texten anas också en social praktik genom processer som kräver en aktör. Processerna befinner sig i ett slags metaforiskt gränsland mellan materiella och mentala processer (deciding, choosing), vilka skulle kunna få fysiska uttryck, och det mer entydigt materiella ”acting”, men dessa skapar tillsammans en bild av en aktiv reflektiv praktik i en materiell värld. Att inta ett kritiskt förhållningssätt konstrueras vidare som en förmåga, försedd med en omständighet som beskriver *när* det kritiska ska aktiveras och *hur* detta ska göras. det vill säga ytterligare en del av en social praktik (van Leeuwen 2008:10f). Det kritiska konstrueras som en slags beredskap

som går att aktivera. I nästa mening, som följer direkt på mening 1 ovan, definieras ”anticipation”.

2. **Anticipation mobilises** cognitive skills, such as analytical **or critical thinking**, to foresee what may be needed in the future or how actions taken today might have consequences for the future. (Ed 2030:6)

I mening 2 associeras nästa ord i den ovan nämnda triaden med det kritiska genom föreställningsförmåga som en abstrakt men potent förstadeltagare (Halliday & Matthiessen 2014:249f, 334) som genom en metaforiskt materiell process, ”mobilisera” sätter andradeltagaren, kognitiva färdigheter, i rörelse och därmed också kritiskt och analytiskt tänkande. Det kritiska tänkandet får i konstruktionen, till skillnad från övriga förekomster, en tydlig riktning och ett rationaliserande syfte (förutse framtidens behov och konsekvenser för framtiden). Analytisk är i jämförelse med DeSeCo starkare associerat till det kritiska (tänkandet) i Ed 2030 och i exemplet mycket starkt som del av samma fras och som bestämning till tänkande, på samma sätt som kritisk och även kreativ. Reflektion och föreställningsförmåga skrivs i texten fram som förstadium till den sista delen av triaden: ansvarsfullt agerande. I båda dessa delar fyller det kritiska en funktion. I exemplet innebär det kritiska förhållningssättet snarare en blick bakåt medan det kritiska tänkandet istället blickar framåt.

På sätt och vis har EU-ramverken genomgått en liknande förändring. Där förekommer reflektion och det kritiska snarare parataktiskt, än genom att reflektion överordnas det kritiska. Kritiskt och reflektion är starkt associerade genom att de fungerar som bestämningar till varandra: reflektera kritiskt, kritisk reflektion och kritiskt reflektera. Förekomsterna av både reflektion och det kritiska framträder i EU-texterna både som underordnade nyckelkompetenserna i sig och även de beskrivningar som görs av nyckelkompetenserna genom olika uttryck för kunskap: attityd, förmåga och särskilt färdigheter. Det kritiska tänkandet fungerar i EU-texterna som en kognitiv färdighet utan tydlig riktning, det vill säga vad det ska användas till. Det är i linje med att många av nyckelkompetensernas auktoritetslegitimeringar hämtas från ett kognitivt forskningsfält med en hög auktoritetsfaktor. I nästa delkapitel vänder jag blicken mot PISAs ramverk och konstruktionen av literacy.

### 6.3.3 Literacy – det kritiska i rörelse

I följande kapitel undersöker jag det kritiskas plats i materialet med särskilt fokus på PISA-ramverket. Jag inleder med att jämföra definitioner av literacy,

läs- (och skriv) kunnighet, som förekommer i materialet, det vill säga, PISAs (OECD) och EU-texternas. Jag övergår sedan till att visa på diskursiva förändringar av det kritiska och dess associationer. Jag avslutar med att visa hur det kritiska konstrueras inom en legitimerande digitaliserings- och en delaktighetsdiskurs. Då delkapitlet innefattar många delteman, har innehållet samlats under rubriker. Jag inleder med att redogöra för definitioner av literacy.

### Definitioner av literacy i rörelse

Jag inleder med att jämföra definitionerna av literacy i nyckelkompetenserna från EU 2006 och EU 2018. Literacy som begrepp används mycket sparsamt i EU 2006 och endast som läs- och skrivkunnighet. Nyckelkompetensen ”Communication in the mother tongue” kallas 2018 ”Literacy competence”. Literacy har därmed fått en breddad betydelse där läs- och skrivkunnighet,<sup>40</sup> endast är en av en mängd i ramverkets alla nyckelkompetenser som i ”information literacy” eller ”media literacy”. Det finns också en uttryckt strävan efter ”universal literacy” (EU2018: 189:1). Definitionen nedan från 2006 utgår inte från begreppet literacy, utan från ”kommunikation på modersmålet”. I Tabell 14 visas definitionerna. Ord som endast förekommer i versionen från 2006 är fetstilade. Nya ord och uttryck, tillagda eller förändrade, är i versionen från 2018 markerade med understrykning.

Tabell 14. Definitioner av literacy i EU2006 och EU2018.

EU2006	EU2018
<p><b>Kommunikation på modersmålet</b> är förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, <b>tankar</b>, känslor, fakta och åsikter (dvs. att <b>lyssna, tala, läsa och skriva</b>) samt <b>språklig interaktion</b> i lämplig och kreativ form i en rad olika <b>samhälleliga och kulturella</b> sammanhang –</p>	<p>Läs- och skrivkunnighet är förmågan att i både tal och skrift <u>identifiera, förstå,</u> uttrycka, <u>skapa</u> och tolka koncept,<sup>41</sup> känslor, fakta och åsikter med hjälp av <u>ljud- och bildmaterial och digitalt material</u> inom olika områden och sammanhang. <u>Den förutsätter en förmåga att effektivt kommunicera och få kontakt med andra,</u> på ett</p>

<sup>40</sup> I den svenska översättningen har endast nyckelkompetensen Literacy översatts som kunnighet. Övriga literacies översatts med andra begrepp, såsom kunskap och kompetens.

<sup>41</sup> Jag har inte markerat det skilda ordvalet här (begrepp-koncept).

<b>utbildning, arbete, hem och fritid.</b> (EU 2006: 394/14 svensk översättning)	lämpligt och kreativt sätt. (EU 2018: 189/8 svensk översättning)
--	--

Det är två delvis olika aktörer som antyds i de två definitionerna. I 2006 års version är den sociala aktören inriktad på kommunikation genom att lyssna, tala, läsa och skriva medan 2018 för in digitala och multimodala aspekter. I EU2018 har kraven på den sociala aktören blivit mer specifika. Om vi tolkar detta med hjälp av Bernsteins kodteori kan dessa förändringar betraktas som en till viss del stärkt klassifikation av själva begreppet literacy men även en inramning av de antydda sociala praktikerna, med tanke på de mer specifika angivelser om vad som innefattas i förmågan, ”identifiera”, ”förstå” och ”skapa” och även hur förmågan ska visas (med hjälp av ljud-, bild- och digitalt material). Dessutom har utvärderingsreglerna skärpts: kommunikationen måste inte längre bara vara lämplig och kreativ utan även ”effektiv”. I definitionerna omnämns inte det kritiska men vi ser att känslor, fakta och åsikter nämns i båda versionerna, däremot inte längre ”tankar”. Inga förekomster av kritisk(t) finns i definitionerna.

I DeSeCo beskrivs PISAs literacy-begrepp som ”innovativt” (2005:3) eftersom det innefattar elevers förmåga att bland annat ”analysera, resonera och kommunicera effektivt”. Det handlar därmed om ett brett begrepp som kan användas inom en rad områden, bortom rent språkliga ämnen. Det handlar också om handlingar och aktiviteter som kan kategoriseras som mer eller mindre effektiva. Därför ingår exempelvis ”reading literacy” och ”mathematical literacy” i samma kompetenskategori: ”The ability to use language, symbols and text interactively” och det är denna kompetens som PISA definierar och prövar. Definitionen av reading literacy (läskunnighet) i PISAs ramverk har genomgått smärre förändringar sedan år 2009. I definitionen från 2018 nedan är de ord som är nytillkomna i förhållande till ramverket från år 2009 understrukena:

Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society. (PISA 2018:28, mina understrykningar)

Ordet ”värdering” (”evaluating”) har tillkommit och ”written texts” har bytts ut mot ”text”. I ”text” innefattas enligt ramverket 2018 all slags skrift, analoga och digitala och dynamiska texter (med hyperlänkar) och även bildelement där skrift innefattas, såsom tabeller, bilder eller serierutor (s 29). Rena

ljudinspelningar eller film ingår därmed inte. I jämförelse med EU 2018 är det därmed en tämligen modest multimodal riktning och man anger även att begreppet text valts, istället för information, för att betydelsen ligger nära just skreven text och även kan syfta på skönlitterära texter. Syftesbeskrivningen markerad genom ”in order to”, har inte ändrats. Syftet innefattar spår av moraliska och rationaliserande legitimeringar genom grundantagandet att det är viktigt att nå sina mål, att utveckla kunskap och potential och att delta i samhället.

De tre huvudprocesser som utgör kärnan i ”reading literacy” i PISA är utgångspunkt för läsförståelsedelen av nationella provet i svenska 1. Dessa processer har också genomgått förändringar vilka vi ser i tabellen nedan:

**Tabell 15. Jämförelse ramverk PISA 2009 och 2018.**

PISA 2009	PISA 2018
<b>Access and retrieve</b> (retrieve information)	<b>Locate information</b> (Access and retrieve information within a text, search and select relevant text)
<b>Integrate and interpret</b> (form a broad understanding, develop an interpretation)	<b>Understand.</b> (Represent literal meaning. Integrate and generate inferences)
<b>Reflect and evaluate</b> (reflect on and evaluate content and form of text)	<b>Evaluate and reflect</b> (Assess quality and credibility, reflect on content and form, detect and handle conflict)

De begrepp som används i läskunnighetsramverket är i stort sett samma i versionerna, men alla processer har undergått förändringar, genom att begrepp från 2009 har förändrats, flyttats och omvandlats till rubriker eller förklaringar. Exempelvis har den första processen, ”Access och retrieve” preciserats i PISA 2018 genom att den både handlar om att göra urval bland texter och i texter. ”Integrate and interpret” verkar också ha preciserats. ”Understand” i PISA 2018 anges omfatta att hitta den bokstavliga samt kunna använda inferenser, det vill säga en definition som möjligen lättare låter sig mätas än i formuleringen 2009: ”form a broad understanding, develop an interpretation”. I den sista processen har reflektion och värdering bytt plats men den stora förändringen finns i den förklarande parentes. I PISA 2009 handlar det om att reflektera kring och värdera innehåll och form, medan värdering av kvalitet och trovärdighet lyfts i PISA 2018. Även dessa processer verkar liksom den förändrade definitionen av literacy i EU 2018 ha resulterat i en stärkt klassifikation och även inramning på så sätt att processerna

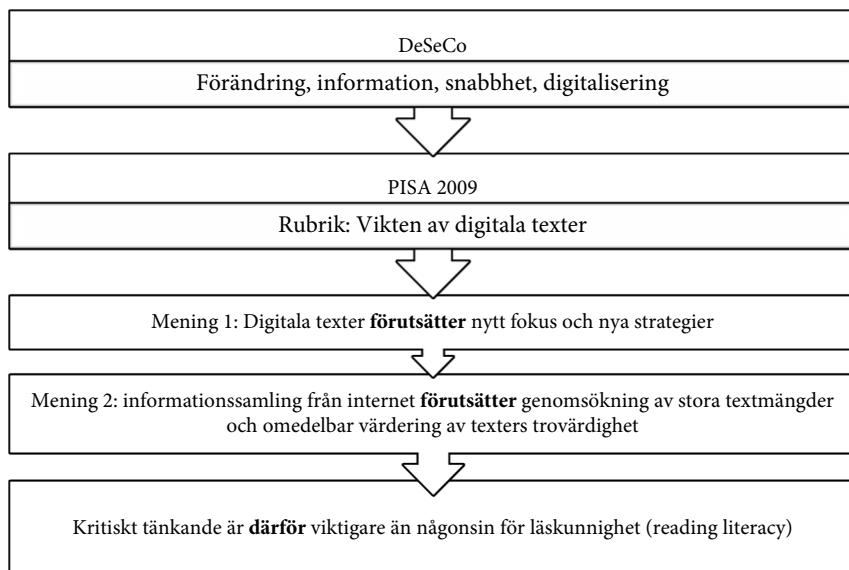
beskrivs med större precision och med en tydlig riktning. Att ”värdera” tilldelas större vikt 2018, i linje med dess plats i den ovan nämnda definitionen av reading literacy, kan också ses i de fem förekomster av kombinationer med ”kritisk(t)” i PISA 2018, medan sådana saknas helt 2009 (se Tabell 15). Den vanligaste kombinationen och associationen till kritiskt var då istället ”analys”. Analys och kritisk läsning associeras i ramverket till sofistikerad läsning och djup förståelse.

Då ett syfte med PISAs ramverk gällande reading literacy är att kunna kartlägga, mäta och jämföra läskompetens finns sex nivåer<sup>42</sup> angivna med kriterier, av vilka några innehåller förekomster av kritiskt. Det kritiska associeras till de tre högsta nivåerna, 4–6, vilka ca 30 % av deltagarna i PISA når upp till, och därmed god läsförmåga. Differentieringen av det kritiska mellan nivå fyra och sex utgörs dels av att den kritiska värderingen utgår från olika kunskapsformer, från allmänskunskap på nivå 4 till specialiserad kunskap på nivå 5, dels av textens komplexitet och ämne. På nivå 6 ska eleven utgå från olika perspektiv och använda ”sofistikerad” förståelse, bortom texten. Kritisk läsförmåga konstrueras därmed som något som inte alla elever kan nå.

### **Digitalisering som drivkraft för det kritiska**

De snabba förändringarna, osäkerhet och teknikutveckling som beskrevs som övergripande legitimeringar i både EU- och OECD-dokumenterna är även underförstådda legitimeringar i PISA-ramverket. Som ovan beskrivit fungerar PISA-undersökningarna som ett sätt att mäta delar av de nyckelkompetenser som är framtagna för att tackla de utmaningar som finns beskrivna i OECD:s policydokument. På detta sätt byggs även digitalisering och dess koppling till kritiskt tänkande in i en legitimeringskedja. Detta visas i Figur 2

<sup>42</sup> 2009 gällde 5 nivåer men 2018 6 nivåer.



Figur 2. Legitimeringskedja av kritiskt tänkande i PISA 2009.

Överst i figuren ses de tidigare behandlade övergripande legitimeringarna från DeSeCo, vilka egentligen riktas mot ramverkets mätpunkt, reading literacy, i slutet av kedjan. Den övergripande och implicit rekontextualiserade legitimeringen från DeSeCo gör att den moraliska legitimeringen i rubriken, ”det viktiga”, egentligen inte behöver legitimeras på andra sätt än, som här, moraliskt. I meningarna under rubriken framgår det dock att det egentligen inte är de digitala texterna i sig som är viktiga för innehållet i texten, utan konsekvenserna och praktikerna som följer av dem. I de två meningarna efter rubriken förbereds och förstärks legitimeringen av det kritiska tänkandet genom verb med stark förpliktelse, ”förutsätter” och riktas mot nya strategier som den digitala läsningen för med sig. Detta återfinns i den nästkommande meningen där information just på internet kräver en snabb värdering av materialets trovärdighet. I den relationella attributiva satsen pekar också adverbet ”därför” bakåt mot de två första meningarnas förpliktigande verklighetsbeskrivningar och möjligen även mot styckets rubrik. Dessutom läggs en förstärkt moralisk legitimering till det kritiska tänkandet, i en attributiv sats: ”är viktigare än någonsin”. Legitimeringskedjan landar till sist i ramverket för läskunnighet (reading literacy) och det kritiska tänkandet placeras därigenom också inom ramverket. Detta är dock enda gången som just ”kritiskt tänkande” nämns i de två PISA-ramverken



avseende läskunnighet. Kritiskt tänkande konstrueras som kopplat till digitala textpraktiker, inte till läsning oavsett medium.

Starka associationer till det kritiska i PISA 2009 berör i flera fall digitala (electronic reading, on line, electronic medium, information on the Internet) medan digitala aspekter i 2018 års version inte längre verkar behöva markeras eller namnges. I PISA 2009 konstrueras ”information” som enkel nominalfras, ibland försedd med en efterföljande omständighet, ”på internet” medan ”information” i PISA 2018 konstrueras genom utbyggda nominalfraser tillsammans med kvalitetsaspekter såsom ”relevans”, ”kvalitet” eller ”validitet” och det är inte tillräckligt att vara kritisk mot information i sig. Det kan också vara värt att lägga märke till att literacy i Ed 2030 uppges vara mycket fortsatt viktigt, men de exempel som sedan ges handlar endast om ”digital literacy” (OECD 2018:4).

### **Det kritiska som deltagande – och få ett jobb**

Förutom det kritiskas starka associationer till digitala praktiker finns också starka associationer till deltagande. OECD- och EU-texterna innefattar som tidigare nämnt deltagande som övergripande legitimering men deltagande fungerar även som en direkt legitimering av läs- och skrivkunnighet i PISAs definition, se kapitlets början. Följande citat, där man refererar till den svenska läsforskaren Ingvar Lundberg, återkommer med viss variation i de två PISA-ramverken:

Participation may also include a critical stance, a step for personal liberation, emancipation, and empowerment. (2009:24).

Det kritiska görs genom en identifierande process starkt associerad till deltagande men fungerar här kanske som en tämligen blygsam utgångspunkt, för en slags stegring mot frihet och egenmakt. I 2018 års version, där en verbfras skjutits in, ”taking a critical stance”, anas en ännu tydligare agentivitet och kanske styrka även hos det kritiska när det kritiska förhållnings-sättet först intas, och sedan följs av ett steg mot personlig frigörelse. Trots verbet ”may” som osäkerhetsmarkör, öppnar citatet ändå för en rationalisering av deltagande, som inte byggs på uttalad ekonomisk eller mätbar nytta. Citatet hämtas från ett stycke där läsning (2009) eller läskunnighet (2018) formuleras som ”grunden för fullt ekonomiskt, politiskt, lokalt och kulturellt deltagande” (s. 30). Framskjutenheten av ”ekonomisk” får ses som väntad utifrån de tidigare övergripande legitimeringarna och OECD:s syfte. I båda versionerna kopplas läs- och skrivkunnighet till jobb-möjligheter

(PISA 2009:24; PISA 2018:30). I båda versionerna legitimeras läs- och skrivkunnighet också genom ett berikat privatliv och större möjlighet till deltagande i det demokratiska samhället. I PISA 2018 legitimeras strävan efter god läsförmåga på samhällsnivå också genom ”bättre hälsa och minskad brottslighet” (PISA 2018:30; jfr Wan 2014).

Det kritiska fungerar i PISAs ramverk till stor del som ett kvalitetskriterium för läskompetens och ett tecken på ”s sofistikerad förståelse”. När ramverket 2018 anpassats till mer digitala praktiker och multimodala texter, där det skrivna ordet fortfarande har en särställning, är en diskursiv förändring tydlig. (Kritisk) analys riktad mot information lämnar plats för (kritisk) värdering av informationskvalitet. I ramverket ändrar även reflektion sin natur och lämnar mer plats för värdering av kvalitet och ”trovärdighet”, medan reflektion riktas mot ”innehåll” och ”form”. Det kritiska har i PISA också en plats i en deltagandediskurs möjligen stadd i förändring, där stort fokus ligger på ekonomisk samhällsnytta och jobb möjligheter. I definitionerna av läs- och skrivkunnighet i EU-dokumentet är en ökande multimodal ansats tydligare, ordet ”källa” används istället för text, och kritiskt tänkande ingår som en del av denna kompetens. Eventuellt pekar även användningen av ”literacy” i Ed 2030 mot att ”literacy”, med tanke på ett genomdigitaliserat samhälle, innefattar just det som kan göras och nås digitalt.

#### 6.3.4 Konstruktioner av det kritiska

I Tabell 16 jämför jag konstruktioner av det kritiska i det internationella materialet med critical literacy.

**Tabell 16. Jämförelse läs- och skrivkunnighet i det internationella materialet med Critical literacy.**

Aspekter av det kritiska	OECD/EU: läs- och skrivkunnighet	Freire: critical literacy
Teoretisk utgångspunkt	Mätbara kompetenser, förmåga, färdighet,	(Omätbart som fristående kompetens), social praktik,
Varför ska man vara kritisk	Snabba förändringar, informationsmängder, kunskaps-ekonomi, digitalisering (individerna och medlemsländerna måste anpassa sig till detta) individens förmåga att få jobb, få ett bra liv, kunna vara innovativ och flexibel, kunna anpassa sig, bidra till samhälle och ekonomi, (steg mot	Utveckla medvetandegörande för att uppnå frihet =Motarbeta orättvisor, diskriminering Tillsammans med andra förtryckta se och förstå orättvisor bekämpa dessa och undanröja dessa genom

	frigörelse, egenmakt) Digitala praktiker, information, hitta och sova. Bristdiskurs kring ungdomar (dåliga på att ifrågasätta felaktig information), deltagande som del av, anpassning till och arbete för samhälle och ekonomi	handling, förändra samhället. Deltagande som subjekt i samhällsförändring
Vem ska vara eller bli kritisk?	Individen, medborgaren, eleven	Den förtryckta och förtryckaren, eleven som del av grupp
Hur blir man kritisk?	Genom: uppnå mognad, utvecklande av och överföring av kompetenser, kunskaper och färdigheter genom formell utbildning och informellt lärande. Läsande och skrivande är förutsättning	Genom medvetandegörande dialog, gemensamma jämförelser av språk och värld och gemensamt skapande av kunskap. Läsande och skrivande som del av medvetandegörande, självreflektion
Hur är en kritisk person?	Mogen, ansvarsfull, kreativ, reflekterar före agerande genom att ta ett steg tillbaka från det man vet för att se nya perspektiv, är analytisk och värderande. Har motståndskraft för att kunna frigöra sig från omedelbar social påverkan, uppvisar ”förfinad” läs- och skrivkunighet och förståelse av texter, agerar med ansvar	Reflekterar före (gemensam) handling. Uppvisar kritisk transitivitet: reflekterar, har vilja till dialog, prövande av egna och andras argument, medvetenhet om egna förutfattade meningar, vilja att förstå andra, agerar för att skapa en bättre värld
Vad gör en kritisk person?	Förstår innehåll på djupet och jämför med uppfattningar och kunskaper och andra perspektiv, aktiverar kritiskt förhållningssätt i vissa situationer.	Förstår språk och värld, ser orättvisor, och agerar för att förändra världen
Vilken är skolans roll?	Utbildningssystem och skola ska se till att elever utvecklar nyckelkompetenser, förmågor, färdigheter och kunskaper, värden och attityder för att förbereda för livslångt lärande och ekonomisk tillväxt. Lärarens roll inte tydligt framskrivna.	Utbildningssystem som ”kan bära skepticisms börda”, studiecirkelform, samtal utan sneda maktförhållanden. Gräns mellan lärare och elev försvagad men inte obefintlig.
Mot vad?/när?	Digitala praktiker, information, informationens kvalitetsaspekter.	Word och world

	Valsituationer (sociala, ideologiska konsekvenser av informations-teknologi)	Ord och världen, konstruktioner av världen och världen som den är, självreflektion
Inramning och klassifikation	Stark inramning och klassifikation, men båda genomgår försvagningsprocesser genom fokus på individens intressen (common sense) och ämnesöverskridande kompetenser, samtidigt som definitioner av literacy visar på en motsatt rörelse.	Svagare inramning och klassifikation men explicit mål förändring för frigörelse och rättvisa), utarbetad arbetsform/ metod finns. Kunskapen tar sin utgångspunkt i elevernas värld men stannar inte där.

OECD:s och EU:s konstruktioner av literacy som mätbar och överförbar färdighet ligger självfallet långt från critical literacy som social praktik. Det kritiska konstrueras i det internationella materialet som ett individuellt projekt, vilket riktas mot information, möjligen även ideologiska aspekter av den, men detta formuleras snarast som en fråga om trovärdighet. Det kritiska är något som aktiveras i individens valsituationer (är det här en bra affärsidé, varför ska jag rösta på det här partiet) och som ett främst individuellt projekt. Critical literacy tar sin utgångspunkt i både språk, sanningsanspråk och ideologier och den direkta materiella världen och det kritiska är ett gemensamt projekt. De skrivningar som görs i PISA med hänvisning till den svenska skrivforskaren Ingvar Lundberg, där läs- och skrivkunnighet sägs kunna leda till kritiskt förhållningssätt, egenmakt, emancipation och frigörelse och närmar sig till viss del synsätt inom critical literacy. I det internationella textmaterialet skapas bilder av ideala sociala aktörer, men det kan även vara värt att påminna om att även critical literacy som teori och social praktik för med sig särskilda värderingar (Luke 2000). Även OECD- och EU-texterna handlar i viss grad om att förbättra världen, tackla miljöproblem och orättvisor, men dessa problem är inte utgångspunkt för den kritiska praktiken, utan tacklas långsiktigt, får man anta, genom att individen, medborgaren, visar engagemang, tar ansvar, är anställningsbar genom att uppnå efterfrågad kompetens, skaffar jobb för att på så sätt bidra till samhällets ekonomiska och kunskapsbaserade växtkraft, vilket i sin tur leder till att samhällets utmaningar kan lösas på lång sikt. Genom nyckelkompetenser kan den kritiska och kreativa medborgaren möta snabba förändringar och omställningar i arbetslivet, enorma informationsmängder och samtidigt förverkliga sig själv, kunna delta och påverka samhälle och ta del av kulturliv, liksom agera under ansvar. Det är alltså en mängd krav som ställs på individen. I critical literacy är

kraven färre men mer genomgripande. Den kritiska reflektionen i critical literacys tappning saktar ner tiden, ger tid att granska, gå i dialog, utveckla genomgripande förståelse, se andras perspektiv och se sig själv för att förbereda agerande. I båda förutsätts en slags utveckling. Critical literacys syn på utveckling är ett förändrat medvetande, inte en mängd olika kompetenser, färdigheter och värden som ska läggas till varandra. Likheterna är ändå värda att hålla i minnet. Reflektionens vikt är en sådan, liksom vilja till kommunikation och förståelse, eller dialog. Den medvetandegörandeprocess som Freire beskriver, från en naiv transitivity och det känslotyrdade mot reflektion och kritisk transitivity, har vissa likheter med det internationella materialets mognadsprocess. Det kritiska är emellertid hos Freire inte villkorat eller förbehållet de få (30 %) som nått längst i läs- och skrivkunnighet, utan både mål och medel för utbildningen. Snarare är utvecklingen av läsning och skrivande och critical literacy parallella och odelbara entiteter.

Längst ner i tabellen prövar jag klassifikations- och inramningsbegreppen på materialet. Det är inte svårt att kategorisera det internationella materialets konstruktioner av det kritiska (mätbart, upphöjt och förpliktigande) som uttryck för en stark klassifikation. OECD-texterna pekar dock, särskilt Ed 2030, mot en uppluckring av klassifikation och inramningen, eftersom de kompetenser som krävs i framtiden innebär att elever behöver ha större inflytande på utformningen av både vad:et och hur:et av lärandet med hjälp av digitala redskap och utifrån egna intressen. Nyckelkompetenserna gör också att övergripande, tvärvetenskapliga projekt efterfrågas. Undervisning som individuellt projekt står dock fortfarande starkt, även om samarbete framhävs som en viktig kompetens (Sundberg & Wahlström 2012). I nästa avsnitt övergår jag till det kritiska i en svensk kontext.

#### 6.4 Svenskämnet, styrdokument och kritiska konstruktioner

De nationella styrdokument som undersöks i detta kapitel kan delvis betraktas som resultat av rekontextualiseringsprocesser av det internationella materialet, internationella samarbeten och överenskommelser under och inför dessa ramverks publicering. Det nationella materialet omfattar de styrdokument som var aktuella vid undersökningens genomförande: gy 11 och ämnesplanen i svenska (syftesdel, mål,<sup>43</sup> centralt innehåll och kunskapskrav). Troligen betraktar dock svensklärare ämnesplanen som den text som mest påtagligt styr arbetet även om inte alla delar kanske betraktas som lika viktiga

—  
<sup>43</sup> De rubriceras inte som ”mål” i ämnesplanen men anges som sådana i kommentarmaterialet.

i det dagliga arbetet. Förutom dessa styrdokument ingår frisläppta och publicerade exempel på nationella prov och tillhörande informations- och bedömningsmaterial i de kurser där nationella prov finns: svenska 1<sup>44</sup> och svenska 3. Dessa betraktar jag som sanktionerade rekontextualiseringar av ämnesplanen. Mer manifesta rekontextualiseringar av det internationella materialet är också tydliga genom att de läsförståelseprocesser som är vägledande för det nationella provet för svenska 1 är hämtade från PISAs ramverk om reading literacy (OECD 2009). Ett grundantagande för min analys är att de nationella proven och dess kringmaterial har betydelse för hur svensklärare tolkar ämnesplanen och svenskämnet uppdrag. I denna del används samma analysverktyg som för det internationella materialet (se 6.1).

Med tanke på läsare som inte är bekanta med svenskämnet på gymnasieskolan ägnar jag 6.4.1 åt att introducera och beskriva ämnesplanen i svenska för gymnasiet och de nationella proven liksom det tillhörande kringmaterial som ingår i undersökningen. I 6.4.2 beskriver jag förekomsterna i materialet i stort. I 6.4.3 redogör jag för analysen av två av de starkast associerade verben till kritiskt: granska och värdera. I 6.4.4 redogör jag för analysen av två verb som inte associeras i lika hög grad till det kritiska: läsa och reflektera. I 6.4.5 återfinns en analys av det kritiskas plats i förhållande till citat- och referat-teknik. I 6.4.6 visar jag på några dissociationer.

#### *6.4.1. Svenskämnet på gymnasiet*

Nedan beskriver jag övergripande svenskämnet uppbyggnad för att närmare presentera det material som ingår och varför. Beskrivningen bygger på Skolverkets kommentarmaterial för svenskämnet, de allmänna beskrivningar av lgy 11 och ämnesplanen som finns att hämta på Skolverkets webbsajt och Allmänna råd angående bedömning (2018). Ämnesplanen i svenska (SKOLFS 2010:261) består av fyra delar: syfte, mål, centralt innehåll och kunskapskrav. Den inleds med en kort inledande text bestående av tre meningar vilka formulerar en utgångspunkt för svenskämnet:

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (SKOLFS 2010:261)

<sup>44</sup> Under avhandlingsarbetets gång (2019) beslutades att det nationella provet i svenska 1 är frivilligt för de program där svenska 3 är obligatoriskt.

Efter ovanstående citat följer ämnets syfte i form av en löpande text. Syftet ringar in vad svenskämnet ska riktas mot: ”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter.” Texten präglas både av många förpliktigande ”ska” gällande undervisningen, vilka kombineras och nedtonas med ”ges möjlighet att”. Denna inledande del följs av en lista med nio punkter, som anger vad eleverna ska få förutsättningar att utveckla i undervisningen och vad läraren ska betygsätta. Punkterna betecknas som ”mål” i kommentarmaterialet och på Skolverkets webbplats som ”långsiktiga mål”, även om denna benämning inte verkar ha haft fullt genomslag bland lärarna. Det är syftes- och måldelen tillsammans med det centrala innehållet som ska användas för planeringen av undervisningen och det är mot målen som kunskapskraven är avsedda att jämföras (se SKOLFS 2018:247).

Efter syfte och mål presenteras de kurser som ingår i ämnet svenska. I denna avhandling undersöks endast kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3, även om de övriga kurserna, Litteratur, Retorik och Skrivande, ibland nämns i exempelvis lärarnas fokussamtal. Varje kurs presenteras först genom skrivningar om vilka av svenskämnets mål som är aktuella i kursen. Alla nio mål är aktuella för de kurser som ingår i min undersökning. Sedan presenteras kursens specifika innehåll, det som ska behandlas i kurserna i form av ”Centralt innehåll”. Det centrala innehållet anger vad som ska tas upp i den aktuella kursens undervisning (Sundberg & Wahlström 2012). Det är läraren, i samråd med eleverna, som avgör i vilken omfattning det centrala innehållets delar ska tas upp. Läraren har också möjlighet, i betydelsen tillåts, att ta upp delar som inte anges i det centrala innehållet. Det centrala innehållet uttrycks i form av onummerade punktlister och genom parataktiska nominalfraser. Ordningen följer de ovan nämnda målen, och därmed står det givna centrala innehållet i relation till målen. Det textuella sambandet mellan punkterna i det centrala innehållet uppfattas kanske inte som logiskt innehållsmässigt men däremot textuellt för den läsare som följer anvisningarna kring hur styrdokumentet bör läsas. Däremot säger det centrala innehållet inget om ”hur” undervisningen ska genomföras eller vad eleverna ska lära sig, bara vad undervisningen ska behandla. Den sista delen av ämnesplanen utgörs av kunskapskraven för A, C och E. För mellanbetygen D och B anges mycket kortfattat när dessa betyg är aktuella i förhållande till de övre och undre kunskapskraven. I min avhandling är det därför endast kunskapskraven för E, C och A som ingår. Jag påminner om att analysen baseras på *discourse fragments* (se 5.2.1), det vill säga utdrag ur kunskapskraven, men att

kunskapskraven för E, C respektive A är avsedda att läsas som en helhet och de har till viss del en taxonomisk uppbyggnad med hjälp av värdeord (Sundberg & Wahlström 2012). I praktiken verkar det dock vanligt att ett utdrag ur ett kunskapskrav för exempelvis C-nivå gällande exempelvis källkritik benämns som ”ett kunskapskrav”. Många lärare verkar också i praktiken snarare utgå från det centrala innehållet och kunskapskraven i sin planering av undervisningen och i betygssättningen, en så kallad baklängesplanering, istället för syfte och mål. Orsaker kan vara att skol- eller lärplattformar och krav tvingar eller leder in lärare mot att utgå från uppstyckade delar av kunskapskraven, både vid planering och bedömning. Ämnesplanen är också försedd med ett kommentarmaterial där exempel på tolkningar av skrivningarna ges, exempelvis vilka språkliga begrepp som kan avses. I vilken utsträckning kommentarmaterialet verkligen används av lärare är emellertid osäkert.

De nationella proven är obligatoriska för de avslutande kurserna i ämnet svenska. Det innebär att provet i Svenska 1 är obligatoriskt för elever på yrkesförberedande program och utgörs av tre delar, varav två undersöks här: läsförståelsedelen och skrivdelen. Provet i Svenska 3 är obligatoriskt för elever på teoretiska program och utgörs av en muntlig och en skriftlig del, där eleverna måste använda ett i förväg utdelat texthäfte utifrån ett tema. Det är endast den skriftliga delen som undersöks här. De enskilda elevernas resultat från de nationella proven ska enligt de allmänna råden för betygssättning vägas in i elevernas slutbetyg i kursen (SKOLFS 2018:247). Det innebär att de genrer och textpraktiker som ingår i de nationella proven troligen fungerar normerande, inte bara för betygssättningen i sig utan även för val av texter, uppgifter och för bedömningspraktiker kopplade till dessa. Även det kringmaterial som omger de nationella proven och som finns att tillgå på provkonstruktörens webbplats och via länk från Skolverket, är en del av denna normering eftersom lärare men även elever, och föräldrar, har tillgång det. Kringmaterialet skickas till skolorna inför provens genomförande. Detta material är till stor del sekretessbelagt men på nationella provgruppens hemsida kan exempel från tidigare prov hämtas. Det finns också prov i pappersform som inte längre är sekretessbelagda som kan användas som övningsmaterial och som exempel, så att eleverna kan förberedas inför det nationella provet. En sådan förberedelse är viktig eftersom resultatet ska vara vägledande för slutbetyget i kursen. Det är också viktigt att komma ihåg att de nationella proven inte utarbetas av Skolverket utan av lärosäten på uppdrag av Skolverket. Det innebär för rekontextualiseringsprocessens del (Bernstein 2000), att aktörer på produktionsfältet för detta ändamål underställs det offentliga rekontextualiseringsfältet. Detta får i sin tur konsekvenser



för utarbetandet av de nationella proven, till exempel gällande terminologi, teoretiska grunder för provets uppbyggnad osv. På så sätt fungerar inte det nationella provet som en direkt eller i alla avseenden logisk avspiegling av ämnesplanens mål eller kunskapskrav, utan realiseringen är ett resultat av rekontextualiseringsprocesser, förhandlande och kompromissande, liksom en anpassning efter vad som är möjligt att genomföra.

#### 6.4.2 Inledande iakttagelser: verb, riktning, legitimeringar och kunskapsuttryck

I det här kapitlet samlar jag förekomsterna av kritiskt för att visa deras starkaste associationer och explicita legitimeringar och jag visar på en exempelmanalys från läroplanen. Även detta kapitel kan ses som en bakgrund till de kommande analyserna. Jag inleder med att i Tabell 17 visa på förekomsterna av kritisk och de nominalfraser och mycket starka associationer (++) i den allmänna delen av lgy 11 samt ämnesplanen för svenska.

Tabell 17. Förekomster ”kritisk” i lgy 11 och ämnesplan.

Kritiskt tänkande/tänka kritiskt	Kritisk läsning /läsa	Kritiskt förhållningssätt	Kritisk analys
Lgy11:1 (lpf 94)	– (BANP sv 1):	Lgy11:2	(lpf 94:sv)
<b>Värdera kritiskt (+)</b> <b>(värdera och granska kritiskt)</b>	<b>Kritisk granskning/ granska kritiskt kritiskt granska</b>	<b>Källkritik/ källkritisk</b>	<b>(Kritiskt bedöma)</b>
KK1 E,C,A:1 KK3 E,C,A:1 (lpf 94)	Lgy11:2 Äpl syfte+ mål:2 CI1: 1 KK1E,C,A:1 CI2:1 CI3:1 (+ källkritisk) KK3 E,C,A: 1 (lpf 94):1 (lpf 94:sv):1	CI1:1 C13:1(+ granskning) (BANP sv3)	Lgy11

I tabellen och i texten nedan står lgy 11 för läroplan för gymnasieskolan, Äpl för ämnesplanens syftesdel, CI för centralt innehåll, KK för kunskapskrav och bokstäverna för kunskapskravens E, C, A. Siffror 1-3 står för respektive svenskurs. Förekomster i kringmaterial till nationella prov (NP) står inom parentes.

BA står för bedömningsanvisningar. (Lgf) står för Läroplan för frivilliga skolformer 1994, (Lgf:sv) står för formuleringar i kursplanen för svenska. Denna är endast inlagd som jämförelsematerial och är inte en del av studiens material. Siffror efter kolon anger förekomstens antal. Förekomster i kunskapskraven räknas bara en gång och antalsangivelser ges inte alls för förekomster i kringmaterial för det nationella provet.

Sammanställningen i Tabell 17 ger vid handen att versioner av ”Kritisk granskning”, ”granska kritiskt” och ”kritiskt granska”, är vanligast. Just den frasen har intressant nog inte någon direkt motsvarighet i de internationella ramverken eller policydokumenten, utan är möjligen det nationella materialets egen kritiska diskurs. Det finns ingen uppenbar eller stark association till reflektion med tanke på den ändå tydliga koppling som fanns i det internationella materialet mellan kritiskt och reflektion. ”Kritisk läsning” förekommer endast i bedömningsanvisningar för nationella provet i svenska 1 och ingår inte i ämnesplanen. Källkritik ingår endast i det centrala innehållet i kurs 1 och 3 liksom i bedömningsanvisningarna för det nationella provet i svenska 3, medan ”värdera” återfinns i kunskapskrav för sv 1 och 3. Formuleringarna i sig verkar på så sätt inte bekräfta den kritisk-utvärderande diskursen som utgående från källkritik (Norlund 2009).

I nästa steg visar jag nedan en sammanställning grundad på transitivtetsanalysen av förekomsterna i läroplan och ämnesplan. Dessutom ges två exempel från ett bedömningsmaterial för Svenska 3:

Tabell 18. Verb, riktning och legitimeringar i läro- och ämnesplan.

VERB: Starkt och svagt associerat	MOT VAD/NÄR (mål/riktning)	LEGITIMERING el. SYFTE	KUNSKAPS-UTTRYCK
(lgy(1)) <b>tänka</b> kritiskt (granska, inse)	information och förhållanden, alternativ	Komplex verklighet, informationsflöden, digitalisering, förändringstakt <b>På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.</b>	(Ny )kunskap
(lgy(2)) Utveckla ett kritiskt och <b>ansvarsfullt förhållningssätt</b> (se, förstå, värdera)	Digital teknik (information)	<b>för att kunna se möjligheter och förstå risker samt för att kunna värdera information</b> (digital kompetens, entreprenörskap och innovations-tänkande, viktiga förmågor i arbets- och samhällsliv och vidare studier)	(digital) kompetens kunskaper och förhållningssätt
(lgy (3)) Kritiskt <b>granska</b> och värdera	Påståenden och förhållanden	–	Kunskaper som redskap för att
(lgy (4)) kritiskt <b>granska</b> och <b>bedöma</b> (ser, hör, läser för att diskutera, ta ställning)	Det han eller hon ser, hör och läser	<b>för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor</b>	Kunskaper som redskap för att
(äpl (1)) kritiskt <b>granska</b> (söker, sammanställer)	Information från olika källor	Förändring och information	Kunskaper (om hur man)
(äpl), mål (2) kritiskt <b>granska</b>	Texter (text, ljud och bild)	–	Förmåga (att)

(läsa, arbeta med, reflektera över)			
(Clsv1) kritisk <b>granskning</b> (bearbetning, sammanfattning)	Av text (text, ljud och bild)	–	–
(Clsv1) grundläggande källkritik	(källor)		
(CI sv2) kritisk <b>granskning</b>	Av texter (text, ljud och bild)	–	–
(Clsv3) källkritisk <b>granskning</b> (läsning, arbete, strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning)	(texter) (text, ljud och bild)	–	–
(KKsv1) värderar och <b>granskar</b> kritiskt (tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik)	Källor	–	Kunskapskrav – (verb som man gör: värderar, granskar)
KKsv3) kan värdera och <b>granska</b> kritiskt (tillämpa regler, följa normer för språkriktighet)	källor	–	Kunskapskrav – (verb som man kan göra)
Bedömningsmaterial np1 (Kritisk <b>läsning</b> )	(Angivet textmaterial, källor)		–
Bedömningsmaterial np3 - (Innehåll, källhantering) (källkritisk <b>granskning</b> )	(Angivet textmaterial, källor)		–

I Tabell 18 återfinns förekomsterna i vänsterspalten. Där återges också associerade processer och deltagare. I nästa kolumn anges andradeltagare i form av mål i materiella processer, eller i form av prepositionsfraser och omständigheter. Därefter anges uttryckta legitimeringar som associationer. Starka associationer och explicita legitimeringar, det vill språkligt markerade (därför, för att, så att), är fetstilade. Till höger återges de explicita kunskapsuttryck som används associerat till förekomsten. Den första parentesen anger var-

ifrån förekomsten är hämtad.<sup>45</sup> Starka associationer (++) (del av samma nominal- eller verbfras) är fetstilade. I tabellen framgår det att ”granska” är den starkaste associationen till ”kritisk(t)” medan ”värdera” är en något svagare association.

I nästa spalt, ”mot vad/när”<sup>46</sup> ser vi att det kritiska i läroplanen, i form av andradeltagare eller genom omständigheter, riktas mot information, digital teknik, påståenden, förhållanden, eller det mer multimodala ”det han eller hon ser, hör och läser”. Parentes innebär en implicit riktning. I ämnesplanen riktas det kritiska i syftet mot information och i mål och centralt innehåll främst mot texter, vilka kan innefatta multimodala aspekter. Som ovan angivet är det mot målen som kunskapskraven mäts. I kunskapskraven riktas det kritiska mot ”källor”. Så är det också i de nationella proven för svenska 1 och 3 där eleverna använder texthäften.

I nästa spalt anges eventuella legitimeringar. Fetstilade är manifest uttryckta syften eller legitimeringar med ett sammansättningsled (+), övriga är normalstarka associationer (0/0+) (textuell närhet), medan parentes innebär svagare associationer (-). Ett exempel på en manifest legitimering är ”kritiskt tänkande”, som förses med en rationalisering: ett insteg i vetenskaplighet uttryckt genom ”på så vis”. Till höger anges de kunskapsuttryck som förekomsten associeras med och här ser vi exempelvis att kunskapskraven för svenska 1 är utformade som omodaliserade beskrivningar av vad en elev ”gör”, medan de för svenska 3 är försedda med ”kan”. Detta avsnitt har haft som syfte att ge en översiktlig bild av förekomsterna i det nationella materialet. I nästkommande avsnitt undersöker jag de verb som oftast förekommer tillsammans med ”kritiskt”, nämligen granska och värdera.

#### 6.4.3. *Granska och värdera som kritiska verb*

Ordet ”granska” associeras starkast (++) som synes i Tabell 17 och Tabell 18 till ”kritisk(t)” i men har ingen egentlig motsvarighet i det internationella materialet. Ett exempel från läroplanens allmänna del, under rubriken ”Skolans ansvar” är:

varje elev [...] kan använda sina kunskaper som redskap för att [...] ”**kritiskt granska och värdera** påståenden och förhållanden.

<sup>45</sup> Se 5.4.2

<sup>46</sup> Jag använder inte ”mål” för att benämna andradeltagare i materiella processer här, för att undvika förvirring med tanke på ämnesplanens mål.

Även om det i exemplet inte är entydigt om ”kritiskt” fungerar som adverb till både granska och värdera, är ”värdera” oavsett starkt associerat (+) med ”kritiskt granska”. Citatet öppnar även för jämförelser mellan ord och värld. Granska och värdera ingår dessutom i en lexikalitet, det vill säga som svagare men återkommande associationer till andra verb som i följande exempel från ämnesplanens syfte, med de associerade verben understrukna:

Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor.

Riktningen är här information från olika källor och dessa verb återkommer i andra delar av ämnesplanen. I mål 4 konstrueras emellertid en annan lexikalitet i den explicita formuleringen kring det kritiska:

Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Några av dessa återkommer manifest (samma ordalydelse) eller i form av synonymer eller omformuleringar i kunskapskraven, som i följande exempel för E i Svenska 1, där dessa ord är understrukna:

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 [...]. (fetstil i original)<sup>47</sup>

Kunskapskraven är skrivna i relation till målen men ”värdera” nämns inte där, utan verkar istället vara hämtat från syftesdelen ovan. I kunskapskravet är dock relationen och den starka associationen mellan ”kritiskt” och ”värdera” mindre tvetydig än i det tidigare angivna exemplet från läroplanen med tanke på adverbets efterställda placering i kunskapskravet. Oavsett hur adverbet ska ses, betraktar jag ”granska” (++) som en starkare association till kritisk(t) än ”värdera”(+), med tanke på dess textuella placering, närmare ”kritiskt”. Målformuleringens ”arbeta med” har i kunskapskravet omvandlats till en omständighet i den andra meningen. I den första meningen återfinns två av de verb som associeras medelstarkt (0) till det kritiska i målen: ”läsa” och ”reflektera över”, medan ”arbeta med” från målet i kunskapskravet fungerar som en sammanhållande länk mellan de två meningarna: ”i sitt arbete”. Riktningen av det kritiska är i målen ”texter”, medan ”källor” funge-

<sup>47</sup> De fraser som är fetstilade i kunskapskraven markerar att kunskapskravet på dessa ställen skiljer sig från C och/eller A och anger därmed en slags mätbar kvalitetskillnad.

rar som andradeltagare och målet för den kritiska värderingen och granskningen i kunskapskravet. I kunskapskraven lämnas därmed inget egentligt utrymme för kritiska aktiviteter som inte är direkt överförbara i elevernas enskilda produktion. Det borde även visa sig i svårigheter att använda resultatet från det läsförståelseprov, prov B, som ingår i svenska 1. I kunskapskraven för svenska 2 ingår inte ordet ”kritisk(t)”. Däremot ingår ”sammanställa”, ett av de ord som i syftet associerades med det kritiska, liksom andradeltagaren och riktningen: information, som i andra delar av ämnesplanen associeras med det kritiska ingår, som i följande exempel från kunskapskravet för E:

Eleven kan **med viss säkerhet** samla, sovra och sammanställa information från olika källor. (Svenska 2: E)

I nästföljande mening återfinns beskrivningar av förväntningar på skrivande, texttyper, disposition, citat- och referatteknik och språkriktighet. Det kritiska konstrueras därmed mer som en slags förprocess i en sekvens av på varandra följande aktiviteter inför det enskilda skrivandet och det kritiska särskiljs från skrivandets tankearbete. Det är åtminstone svårt att tänka sig att det går att kasta om ordningen. Kunskapskraven ska vägas mot målen men formuleringen ligger närmare syftets tidigare nämnda formulering: ”hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor.” I exemplet bör rimligen kritiska praktiker kunna ingå i alla tre aktiviteter, när man ”samlar”, när man ”sovrar” och när man ”sammanställer”. Även här indikerar kunskapskravens uppbyggnad en tidsmässig följd, där det kritiska görs vid specifika tidpunkter.

I svenskundervisning måste självfallet flera av de processer som vi vanligtvis skulle kategorisera som mentala, ändå få materiella uttryck. Processen ”granska” kan tänkas befinna sig i ett gränsland mellan mentala och materiella processer, liksom läsning och reflektion, medan ”arbeta med” som materiell process kan sägas utgöra den normalt synliga delen av arbetet. Nästa delkapitel ägnas åt de verb som främst kategoriserats som mentala och som inte heller med samma styrka som ”granska” associeras till det kritiska: läsa och reflektera

#### 6.4.4 *Läsa och reflektera som kritiska verb*

”Läsa” har en stark position i den inledande syftesbeskrivningen i ämnesplanen och nämns i målen två gånger. ”Kritisk läsning” eller kongruenta varianter ingår dock inte i ämnesplanen och association mellan ”läsning” och

”kritisk” är endast medelstarka (0+). ”Kritisk läsning” hittas i materialet endast som en av rubrikerna i bedömningsmatrisen till den skriftliga delen av det nationella provet i svenska 1. I lärarinformationen (2015) anges att provet prövar förmågor som återfinns i mål 4 och mål 7:

4) Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

7) Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Mål 4, där ”kritiskt” ingår, verkar i jämförelse med mål 7 riktas mot sakprosa, medan ”kritiskt granska” saknas i mål 7. Dessutom anges att provet delvis prövar ”de förmågor till kritisk läsning som ingår i mål 6 i ämnet svenska”. Detta mål är formulerat på följande vis:

Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

Här antar jag att de förmågor som formuleringen syftar på är ”berättartekniska och stilistiska drag”. Den kritiska läsningen får i samband med det nationella provet ett mycket specifikt innehåll. En sådan kritisk läsning verkar inte innefatta stil och form i sakprosatexter. Även om reflektion och det kritiska associeras tämligen starkt i mål 4 är associationen mellan läsning och reflektion återkommande, som nämnt i mål 4 och 6 men även i kunskapskraven för E i Svenska 1. Här åtskiljs reflektion och läsning textuellt från kritisk granskning och associeras starkt med varandra:

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 [...]. (fetstil i original)

Reflektion har en mycket framskjuten position i ämnesplanens inledning, före syftet, och fungerar där som del av värdet i en identifierande process: ”Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling”.

I läraranvisningarna till läsförståelsedelen av det nationella provet anges att det prövar tre olika läsförståelseprocesser: ”hitta information och dra enkla slutsatser, tolka och sammanföra, och reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk.” Dessa processer är enligt provkonstruktörens



informationsmaterial hämtade från PISAs ramverk för läskunnighet och endast en process prövas i varje läsförståelseuppgift. Exemplet nedan på en provuppgift från det frisläppta materialet baseras på en sakprosatext och prövar den tredje läsförståelseprocessen: ”reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk.”

#### Uppgift 5

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. (frisläppt provuppgift från provkonstruktörens webbplats)

I uppgiften uppmärksammas först eleven på att texten är skriven av en författare, det vill säga en påminnelse om att texten är konstruerad. Därefter formuleras en premiss kring hur texten kan uppfattas och sedan formuleras uppgiften, grundad på det verb som i det nationella materialet allra närmast associeras till kritiskt: ”granska texten”, inriktad på hur författarens värderingar framställs. Läsförståelseprocessen beskrivs som ”relativt vid eftersom den omfattar analytisk läsning med fokus på såväl textens innehåll som form.” I stödmaterialet görs också en distinktion mellan denna mer analytiska läsning (utvärdera innehåll, form och språk) och ”uppgifter som kräver reflektion över innehållet” där det handlar om att ”eleven på olika sätt [kan] ta ställning till textens personer, budskap etc.” Den tredje processen och reflektionsdelen av den verkar alltså i PISA-ramverket förstås som ett sätt att närma sig texter utifrån egna erfarenheter och att kunna formulera åsikter kring dessa. Även om reflektion och ”utvärdering” ingår i samma läsförståelseprocess, framställs det ändå som att dessa är svåra att förena i samma uppgift. Samma process prövas i en annan uppgift, som utgår från en skönlitterär text, ”De andras kalas”:

Uppgift: 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?

Uppgiftsformuleringen påminner först eleverna om novellers uppbyggnad och ger en definition av begreppet vändpunkt. Eleverna ska identifiera vändpunkten och måste då ha förstått novellens huvudsakliga konflikt. Novellen handlar om hur en flicka blir bjuden på kalas hos mammans arbetsgivare, hur hon gläder sig åt detta men inte förrän vid kalasets slut inser att hon är där i egenskap av tjänstefolk. Novellen öppnar därför för en socio-politisk diskurs (jfr Liberg et al. 2012a, Dahl 2015, Ekvall 2013) och synliggör orättvisor och ojämlikhet. I läsförståelsedelen kan svaret på fråga b kopplas till en sådan diskurs, men i provets skrivdel är uppgiften kopplad till det mer ofarliga ämnet ”vänskap”. I den tillhörande bedömningsmatrisen beskrivs vad som ingår i ”Innehåll och kritisk läsning” motsvarande olika nivåer eller kunskapskrav. För E beskrivs detta på följande vis:

Eleven diskuterar för- och nackdelar med att ha vänner med t.ex. annan bakgrund eller andra intressen. Eleven resonerar om vad som krävs för att sådan vänskap ska fungera. Eleven presenterar något från Hekers novell samt skiljer på egna och andras tankar. Källhänvisning finns om än inte helt fullständig.

De två första meningarna rör sig möjligen om innehåll och de två sista är möjligen att betrakta som underordnade eller starkare knutet till ”kritisk läsning”, eller snarare användningen av texten. För E är det tillräckligt att eleven väljer ut något från novellen och tar med det i sin text, men kring själva urvalet finns inga kvalitetsaspekter uttryckta. Eleven måste också skilja mellan ”egna och andras tankar”. I ett av de kopieringsunderlag som ingår i förberedelsematerialet ges exempel på vad som kan ingå i ”Innehåll och kritisk läsning”. Det preciseras genom frågan: ”Hur pass väl har eleven löst de uppmaningar som anges i de fetade<sup>48</sup> verben? Kan eleven skilja på egna och andras tankar?”. För betyget E i Svenska 1 verkar den kritiska läsningen reduceras till att enbart återge något från en annan text, en slags urvalsprocess utan någon egentlig förväntning på kvalitetsaspekter. Eleven kan välja att lämna den angivna källan nästan helt obearbetad så länge de frågor som ingår i provets anvisning besvaras. För C krävs att källan återges ”rättvisande”, det vill säga inte misstolkat, medan texter som uppnår A *kan* handla om att tillföra nya perspektiv till en text. Det räcker därmed med en tämligen begränsad läsning för E och kanske även C-nivå. Möjligen kan man ställa sig frågan om det verkligen är en kritisk läsning som efterfrågas, eller om det helt enkelt handlar om läsning? Det bör påpekas att Svenska 1 för många yrkeselever är deras avslutande kurs i svenska. Verben ”läsa” eller ”reflektera”

<sup>48</sup> De fetade verben i anvisningen är exempelvis ”diskuterar”, ”resonerar”, ”presenterar”.

nämns i kunskapskraven för svenska 1 men verkar egentligen inte behöva visas i den skriftliga delen. Läsförståelse delen innefattar, som vi såg ovan, uppgifter som kräver en slags kritisk granskning och kritisk läsning, men med tanke på att eleverna får poäng för varje rätt svar, det vill säga även läsförståelseprocesser som handlar om att ”hitta information och dra enkla slutsatser”, behövs kanske ingen kritisk läsning uppvisas alls. Som ovan nämnt verkar att skilja mellan egna och andras tankar vara en del av en kritisk läsning, det vill säga en slags början på en process mot en förfinad citat- och referattekning. Kopplingen mellan den och det kritiska är föremålet för analysen i nästa delkapitel.

#### 6.4.5 En kritisk teknik – citat- och referattekning

I föregående delkapitel undersökte jag verben ”läsa” och ”reflektera”, hur kritisk läsning framträder i nationella prov och hur att skilja mellan egna och andras tankar och citat- och referattekning konstrueras som insteg i kritisk läsning, och som del av utveckling av elevers vetenskapliga skrivande och läsande (jfr Ask 2007). Det synliggörs också i ämnesplanens centrala innehåll för Svenska 1, där citat- och referattekning återfinns mellan ”kritisk granskning av text” och ”Grundläggande källkritik”. Dels framstår kritisk granskning av text och grundläggande källkritik som två åtskilda kritiska aspekter, dels framstår citat- och referattekning som åtminstone medelstarkt (0) associerat till dem båda. En medelstark association (0) mellan ”kritiskt granska och värdera” och ”citat- och referattekning” liksom en riktning mot källor finns även i kunskapskravet för svenska 1:

I sitt arbete **värderar och granskar** eleven med viss säkerhet källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referattekning.

Citat- och referattekning återfinns i kunskapskraven för alla tre svenskkurser men associationerna varierar. Uttryck för progression finns dock endast mellan Svenska 1, ”grundläggande regler”, och Svenska 2 och inte mellan de olika kunskapskraven inom kurserna. I Kunskapskraven för Svenska 2 (E) finns ingen förekomst av ”kritisk”, utan endast associationer i form av lexikalitet omfattande de som omnämns i syftesdelen: (samla, sovra och sammanställa). Citat- och referattekning associeras här till språkriktighet istället:

Eleven kan tillämpa regler för citat- och referattekning och följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet.

I kunskapskraven för Svenska 3 (E) kombineras formuleringarna från Svenska 1 och 2: ”värdera och granska källor kritiskt” associeras återigen medelstarkt till ”citats- och referatteknik” som i sin tur, i likhet med Svenska 2, associeras till språkriktighet:

Eleven kan **värdera och granska källor kritiskt**, tillämpa regler för citats- och referatteknik samt i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

I detta kunskapskrav framstår därmed ”värdera och granska kritiskt” som en färdighet och ett görande som liknar ”tillämpa regler” och ”följa normer”, och är på så sätt placerad på långt avstånd från några av de tidigare associationerna, såsom ”reflektera”.

Citats- och referatteknik återkommer i det centrala innehållet i alla tre svenskkurser. ”Referatskrivande” ingår i Svenska 2. Trots detta är det först på C-nivån som användning av referatmarkörer förs fram som kvalitetstecken i bedömningsanvisningarna för det nationella provet i Svenska 3. Användningen uttrycks som ett tecken på att citats- och referattekniken fungerar ”i huvudsak väl”. Det indikerar att citats- och referatteknik handlar om andra saker än just en ”teknik”. Att använda referatteknik och att kunna skilja mellan egna och andras tankar utan några slags referatmarkörer torde vara svårt. I ett av bedömningsexemplen på E-nivå använder eleven referatmarkörer, även om inte alla är välvalda eller neutrala, såsom ”påstår”. Referatmarkörerna bör rimligen inte bara visa att eleven förstått vem som uttrycker vad i en text, utan också de olika rösternas perspektiv och attityder, liksom elevens egna när det är påkallat; det vill säga ”tekniken” omfattar en tämligen avancerad läsförståelse som bygger på interpersonella relationer både textinternt och mellan eleven och texten och även situationskontextens och den sociala praktikens konventioner.

I ett bedömningsexempel för E i det nationella provet för Svenska 3 ges flera exempel på hur eleven har missförstått texterna:

Ahlborgs artikel saknar dock titel, det finns vissa textnära formuleringar och framför allt återges inte källornas innehåll rättvisande i flera fall. Sammantaget gör det att citats- och referattekniken bara till viss del är anpassad till den vetenskapliga texttypen.

Att eleven inte kan återge källornas innehåll rättvisande kategoriseras här som en brist gällande citats- och referatteknik, men att eleven inte kan återge källors innehåll rättvisande kanske snarare kan förklaras genom en bristande läsförståelse, inte genom en bristande ”teknik”. Bedömningsmatrisens rubrik

”källhantering” kan ge intryck av att det handlar om att en materiell process, att placera ut källor i en text på rätt sätt, men de inneboende mentala processer som fungerar som en förutsättning för källhanteringen tas för givet på ett sätt som kanske inte är tydligt för elever. Bedömning av elevtexter kan självfallet endast utgå från dess fysiska uttryck, men det skrivna kan åtminstone delvis betraktas som en representation av elevernas förståelse av det lästa.

I lärarinformationen inför det nationella provet i svenska 1 (vt 2015) finns ett exempel på en skrivuppgift och en elevlösning som uppnår A gällande innehåll och kritisk läsning:

Innehållet blir också fylligt och intressant i och med att eleven använder den angivna källan på ett rättvisande och relevant sätt. Eleven vill visa att kläder kan få människor att sticka ut på ett negativt sätt och genom att referera utdraget ur Zlatan Ibrahimovic's bok ger han exempel på det. **Källhänvisningen är inte fullständig och årtalet är felaktigt**, men bokens hela titel anges och därmed kan denna källa spåras.

Textens bristande men ändå tillräckliga källhänvisning är här inget som påverkar bedömningen negativt eftersom det egentligen är *användningen* av källan, urvalet och hur detta sedan omsätts i skrivandet, som avgör kvalitetsnivån. Att det är så förvånar knappast svensklärare, men de kopieringsmaterial och dess komprimerade matriser som ges ut kan ge intryck av att det handlar om just en ”teknik”. Denna teknik är en materiell manifestation av en mängd olika kritiska praktiker och mentala processer som handlar om att förstå premisser och underliggande budskap, hålla isär röster och se hur värderingar kopplas till dessa röster liksom sin egen relation till texten, genren och situationskontextens krav. Att referat- och citatteknik textuellt konstrueras som en enskild teknik eller färdighet, frikopplad från läsförståelse men associerad till kritiskt värdera och granska, kan inverka på både hur dessa delar realiseras i undervisningen och på elevers möjligheter till igenkänning och realisering.

#### 6.4.6 Några dissociationer

I 6.4.1 redogjorde jag för några inledande och uppenbara iakttagelser utifrån förekomsterna, andradeltagare och riktning för det kritiska samt legitimeringar. I detta avsnitt belyser jag istället några dissociationer (van Leeuwen 2008; jfr Schröter 2018), det vill säga delar av svenskämnet som inte associeras alls eller endast svagt till kritiska. Det första exemplet gäller språk och grammatik. I det centrala innehållet för svenska 1 ingår ”grundläggande

språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation.” I kommentarmaterialet anges att dessa begrepp inte ska ses som en egen del i undervisningen, utan ska användas som ”verktyg i analys av språk” och för att diskutera ”språkriktighetsfrågor” och ”andra textfrågor”. Exempel som ges på begrepp är språksociologiska sådana (*prestige, omvänd prestige, schibboletfunktion* och *sociolekt*), begrepp för textanalys, och grammatiska begrepp (”*sats, bisats, tempus, subjekt* och *predikat*”). De begrepp som ges som exempel kring textanalys, ”*disposition, inledning, avslutning* och *sammanhangssignaler*”, borde inte heller vara nya för elever när de kommer till gymnasiet. De begrepp som anges kan säkerligen användas för att granska subjekt och objekt i en text, men det tas inte upp i kommentarmaterialet ”andra textfrågor” kan innefatta kritiska praktiker men en sådan koppling ligger inte nära tillhands. Förutom begrepp knutna till språksociologi verkar begreppen framför allt inriktade på elevens egen produktion och responsarbete.

I det centrala innehållet för svenska 2 nämns dock ”språk” explicit som medelstarkt (0) associerat till det kritiska: ”Uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt referat och kritisk granskning av texter.” I meningen görs emellertid en skillnad mellan att undersöka å ena sidan ”uppbyggnad, språk och stil” och å andra sidan ”kritisk granskning”. Istället associeras den kritiska granskningen starkare till referat, vilket förutom förståelseprocesser omfattar även den tidigare diskuterade citat- och referattekniken. Dessutom nämns ”språk” ytterligare en gång i det centrala innehållet för svenska 2: ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.” Formuleringen i sig tyder dock inte på att grammatiken kan användas för en kritisk granskning utan verkar istället inriktad på att förstå hur det svenska språket byggs upp i allmänhet. I kommentarmaterialet öppnas dock för en analytisk inriktning: ”[g]rammatisk kunskap /.../ som bland annat har som uppgift att ge redskap för att tala om språk och analysera språk.” De grammatiska kunskaperna legitimeras därmed i kommentarmaterialet genom mer analytiskt textpraktiker och lärarna uppmanas också att ”behandla detta centrala innehåll i funktionella sammanhang”. Utgångspunkten verkar främst utgöras av elevernas egen skriftliga eller muntliga produktion. Dessa språkliga analysansatser riskerar därmed att begränsas till det individuella projektet (Hansson 2011).

Argumentation är inte heller explicit eller starkt associerad med det kritiska. Det centrala innehållet och kunskapskraven är i Svenska 1 och 2 främst inriktade mot elevens egen produktion av argumentation: ”muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning” (Ci Svenska1). I kommentar-

tarmaterialet finns dock under rubriken ”Förberedda samtal och diskussioner” en slags definition av ”diskussion” i vilken det ”krävs att man kommer vidare i en diskurs, ett argument vrids och vänds och granskas”. Granskning av annan slags argumentation ingår inte heller explicit förrän i Svenska 3 i form av ”redskap för retorisk analys”. Svenska 3 är emellertid en kurs som inte alla elever läser. I undervisningspraktiken kan givetvis arbete med argumentation innefatta kritisk granskning av argumentation i olika texter och medier, inom ramen för ”kritisk granskning av text”, men associationen mellan argumentation och kritisk granskning är svag. Att ”text” inte heller innefattar endast ljud eller bild gör också att den kritisk riktningen framstår som något begränsad,<sup>49</sup> då analytiska begrepp riktade mot multimodala uttrycksformer saknas (jfr Lyngfeldt & Olin-Scheller 2016).

Den tredje svaga associationen har redan berörts i 6.4.4 och handlar om skönlitteratur. I syftet riktas den kritiska förekomsten mot information, här antar jag sakprosa, och i målen riktas ”värdera och granska kritiskt” mot ”text”. Trots att språk och skönlitteratur är utgångspunkter för svenskämnet enligt den inledande texten i ämnesplanen, verkar skönlitteratur inte innefattas i ”text”, med tanke på att mål 4 och 7 är parallellt uppbyggda:

4) Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och **kritiskt granska** texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

7) Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Skönlitteraturen konstrueras på så sätt som något som inte i sig behöver granskas. Samtidigt används ”kritisk läsning” i hänvisningen till mål 6 i bedömningsanvisningarna för det nationella provet i svenska 1 och dess ”[k]unskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag” (se 6.4.4.).

### 6.5 Kritiska diskurser i svenskämnets kontext

Nedan sammanfattar jag kapitlet genom att återvända till den schematiska översikt som avslutade analysen av den internationella undersökningen. Denna gång jämförs det nationella materialet med det internationella.

<sup>49</sup> I Lpf94 angavs att eleverna i svenskämnet ska ”tolka, reflektera över och kritiskt granska olika typer av text”, vilket definieras som ”allt från skönlitteratur, saklitteratur och elevernas egna texter, till litterära uttryck förmedlade via etermedier, dagspress, teater, film m.m.”

Tabell 19. Jämförelse mellan det internationella och nationella materialet.

Aspekter av det kritiska	OECD/PISA och EU	Gy 11 Ämnesplanen svenska
Teoretisk utgångspunkt	Mätbara kompetenser, förmåga, färdighet	Mätbara kunskaper (förmåga)
Varför ska man vara kritisk	Snabba förändringar, informationsmängder, kunskaps-ekonomi, digitalisering (individerna och medlemsländerna måste anpassa sig till detta), individens förmåga att få jobb, få ett bra liv, kunna vara innovativ och flexibel, kunna anpassa sig, bidra till samhälle och ekonomi, (steg mot frigörelse, egenmakt). Digitala praktiker, information, hitta och sova. Bristdiskurs kring ungdomar (dåliga på att ifrågasätta felaktig information), deltagande som del av, anpassning till och arbete för samhälle och ekonomi	Snabba förändringar, informationsmängder, digitalisering, arbetsliv, (entreprenörskap)
Vem ska vara eller bli kritisk?	Individen, medborgaren, eleven	Elever, (medborgare)
Hur blir man kritisk?	Genom: uppnå mognad, utvecklande av och överföring av kompetenser, kunskaper och färdigheter genom formell utbildning och informellt lärande. Läsande och skrivande är förutsättning	Genomgå utbildningssystem, genom undervisning i specifika ämnen: (här) svenska
Hur är en kritisk person?	Mogen, ansvarsfull, kreativ, reflekterar före agerande genom att ta ett steg tillbaka från det man vet för att se nya perspektiv, är analytisk och värderande. Har motståndskraft för att kunna frigöra sig från omedelbar social påverkan, uppvisar ”förfinad” läs- och skrivkunnet och förståelse av texter, agerar med ansvar	(Uppnår betyget A) (mognad, perspektiv som avviker från förväntad åldersgrupp)
Vad gör en kritisk person?	Förstår innehåll på djupet och jämför med uppfattningar och kunskaper och andra perspektiv, aktiverar	Ser nya perspektiv (A), nyanserar resonemang, värderar och granskar



	kritiskt förhållningssätt i vissa situationer.	texter, granskar källor, utövar källkritik, producerar texter, (reflekterar), (sovrar, sammanställer, skriver referat, gör hela tiden lämpligt urval, förstår vad som är viktigt) <i>(God läsförståelse)</i>
Vilken är skolans roll?	Utbildningssystem och skola ska se till att elever utvecklar nyckelkompetenser, förmågor, färdigheter och kunskaper, värden och attityder för att förbereda för livslångt lärande och ekonomisk tillväxt. Lärarens roll inte tydligt framskrivna.	Eleverna ska få undervisning och lära sig det som står i ämnets mål genom det innehåll som stipuleras i det centrala innehållet. <i>(eleverna ska lära sig det som står i kunskapskraven)</i>
Mot vad?/när?	Digitala praktiker, information, informationens kvalitetsaspekter. Valsituationer (sociala, ideologiska konsekvenser av informationsteknologi)	Information, texter, de källor som eleverna använder i sin produktion, främst sakprosa. Lpl.Valsituationer
Inramning och klassifikation	Stark inramning och klassifikation, men båda genomgår försvagningsprocesser genom fokus på individens intressen (common sense) och ämnesöverskridande kompetenser, samtidigt som definitioner av literacy visar på en motsatt rörelse.	I stort: Öppnar för stark inramning genom sekvensering och given takt genom kurssystemets tidsram, givna utvärderingsregler men svag klassifikation genom horisontell uppbyggnad av kunskapsstruktur och svag progression. (Förstärkning av inramning och klassifikation jämfört med gy 94) <i>(i realiteten vaga och svårtolkade utvärderingsregler)</i>

Det kritiska legitimeras i det internationella materialet, i läroplanen och även i ämnesplanens syfte genom övergripande och kraftfulla diskurser om

förändring, informationsmängder och nya medier. I det internationella materialet och till viss del i lgy 11 konstrueras kritiska, kreativa, mogna och ansvarstagande aktörer, utrustade med en mängd kompetenser och redo att påverka världen, dock inte utan reflektion. Aktörerna ska skaffa jobb, vara redo att ständigt lära om och anpassa sig, bidra till ekonomisk tillväxt och gärna bidra till att hitta lösningar på klimatförändringar och ojämlikhet. Varken bilden av önskade aktörer eller de övergripande diskurserna är nya, utan har i stort rekontextualiserats från den tidigare läroplanen (Adolfsson 2012; Norlund 2009:22) men har möjligen förstärkts ytterligare i Gy11. Exempelvis har diskurspaketet utökats med innovation och entreprenörskap vilka är svaga men ändock associationer till det kritiska (jfr Luke 2000). Samtidigt pekar de verb som är starkt eller medelstarkt associerade till det kritiska (tänka, granska, värdera och reflektera) i läroplan och ämnesplanen åtminstone i förstone mot eftertänksamhet och reflektion.

I den nationella undersökningen är de kritiska aktiviteternas riktning till viss del oklar, eller åtminstone riktningens syften. I ämnesplanen nämns både källkritik och kritisk granskning av text men vad dessa praktiker utgörs av och hur dessa förhåller sig till varandra och till riktningen för det kritiska i svenskämnet lämnas tämligen öppet. Framför allt verkar den kritiska granskningen riktas mot sakprosa och inte skönlitteratur. Det finns också tendenser att det kritiska reduceras till citat- och referatteknik och ger intryck av just en slags ytlig teknik som ska behärskas och inte att denna teknik förutsätter och innefattar en mängd olika slags läs- och skrivpraktiker, grundade på förståelse för budskap, vinklingar, värderingar och texters olika röster och syften. Vikten av att förstå döljs bakom en skenbart ytlig förmåga. Att kunna skilja mellan åsikter, och sådana förklädda till verklighetsanspråk och ideologiska förgivettaganden, är praktiker kännetecknande för critical literacy, åtminstone i en mer begränsad form. Särskilt bör detta anses vara viktigt med tanke på att elever verkar ha svårt för att skilja mellan åsikter och fakta (OECD 2021). I skrivdelen av det nationella provet i Svenska 1 är de krav som ställs på vilken läsning som måste göras för att den lästa texten ska räknas som en källa i den skriftliga delen tämligen lågt ställda. Samtidigt är de krav som ställs inom ramen för läsförståelseprovet, om inte lågt ställda, så ändå svåra att se som tillämpliga i relation till kunskapskraven (Larsson & Olin-Scheller 2020). Förutom att kunskapskraven främst omfattar elevernas produkter, kan orsakerna ligga i att läsförståelseprovet grundas mer på PISAs läsförståelseprocesser, vilka inte verkar ha gett genomslag i kunskapskraven. Framför allt är det svårt att i kunskapskraven se läsning, kritisk läsning och kritisk granskning som en tydlig progression, förutom att fler texter ska

användas i sovringsarbetet. Denna svaga progression och riktningen mot elevers egen produktion skapar en tämligen horisontell diskurs. De begrepp som föreslås användas för analys av språk och argumentation framställs som direkt applicerbara på elevens egen produktion och inte som kraftfulla verktyg för att granska andras språk och texter, argument och berättande i olika former, det vill säga ord och värld (Freire 1987). Trots det återkommande verbet ”granska” konstrueras det inte för att användas för att synliggöra och analysera texters olika och ibland kontrasterande budskap och förgivettaganden. Sociopolitiska diskurser är mycket ovanliga (jfr Liberg et al. 2012a) eller konstrueras som ofarliga. I stort öppnar ämnesplanen inte heller för att utforska den roll som läsarernas och elevernas egna förgivettaganden och perspektiv spelar i tolkning<sup>50</sup> och granskning (Fairclough 2015; Janks 2010), trots ämnesplanens kraftfulla inledning:

Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.

I citatet rymms texter och medier, världen och även eleven själv och den för critical literacy viktiga självreflektionen (Freire 1972, 2013). Denna inledning ger därmed svenskämnet en riktning från begränsade konstruktioner av den enskilda elevens individuella projekt och öppnar för världen.

Detta kapitel har dels gett en överblick över internationella och nationella diskurser kring det kritiska och kan också betraktas som en bakgrund till de kapitel som nu följer. Genomgången säger däremot inget om hur undervisningen realiserar. I nästföljande kapitel redogör jag för den del av undersökningen som behandlar svenskundervisningens kritiska uppdrag utifrån lärarnas perspektiv.

---

<sup>50</sup> Tolkning som begrepp används endast i den valbara kursen Litteraturvetenskap.



## 7. Det kritiska uppdraget

Det här kapitlet syftar till att besvara undersökningens andra frågeställning, det vill säga hur lärarna uppfattar svenskämnet kritiska uppdrag, dess förhållande till svenskämnet uppfattade kärna, gränser och möjligheter. Svenskämnet kärna syftar på det innehåll eller de mål som lärarna språkligt realiserar som viktiga eller självklara. Materialet utgörs av transkriptioner av fokussamtal, vilka lärarna genomförde på egen hand med hjälp av samtalskort (se 5.2).

Resultatet presenteras i form av framträdande diskurser. Kapitlet är uppdelat i fyra huvudsakliga avsnitt, presenterade i form av de diskurser som framträtt genom analysen. I 7.1 ges ett exempel på analysförfarandet. 7.2 rör lärarnas och ämnet förutsättningar för det kritiska uppdraget och legitimeringsdiskurser kopplade till dessa. 7.3 är det mest omfattande och behandlar sex olika slags diskurser inom det konstruerade kritiska uppdraget: i förhållande till andra ämnen och aktörer, i förhållande till svenskämnet kärna och övergripande mål som bildning och medborgarskap. 7.4 beskriver lärarnas konstruktioner av sig själva som kritiska deltagare i och inramare av undervisningspraktiken. I 7.5 sammanfattas kapitlet.

### 7.1 Analysförfarande med exempelanalys

Som angetts i 3.3.1 betraktar jag diskurser i enlighet med van Leeuwen (2008) som rekontextualiseringar av sociala praktiker (se 3.3). Därför inleds den språknära analysen med nedanstående specifika frågor vilka presenterats i 5.4 som vägledande för analyserna, med ett diskurslager:

Vilka diskurser skapas i fokussamtalen när det gäller:

- Vem som gör vad i de kritiska praktikerna? (alt. vem är)
- När och hur de kritiska praktikerna äger rum? (omständighet)
- Vem eller vad är andradeltagare?
- Varför ska man vara kritisk? (syfte och legitimeringar)
- Vilka värderingar finns kring de kritiska praktikerna?
- Vilka uttryck för modalitet som finns och vilka betydelser dessa skapar?

Frågorna används i följande två delanalyser:

1. En begränsad transitivetsanalys där processer, deltagare och omständigheter kartläggs (se 5.4.1).
2. En analys av diskursens sociala aktörer, aktiviteter och legitimeringar och värderingar av det kritiska (se 5.4.2–5.4.3).

Inledningsvis görs därför en förenklad transitivetsanalys för att undersöka hur de sociala praktikerna och dess deltagare konstrueras genom processer (Dom läser ju inte texter så noga), genom sociala aktörer som deltagare eller andradeltagare (Dom läser ju inte texter så noga), genom andradeltagare som inte är sociala aktörer (Dom läser ju inte texter så noga) och genom omständigheter (Dom läser ju inte texter så noga). Analysen fångar också värderingar av sociala praktiker och om deltagare i form av attributiva relationella satsers (Kritiskt tänkande är ju svårt; Eleverna är dåliga på att läsa kritiskt). I förhållande till det förra kapitlets textanalys får även de interpersonella betydelseerna, en större vikt i form av modalitet, som (Dom måste ju inte läsa så noga). Även diskursmarkörerna ”ju” och ”faktiskt” med interpersonella betydelser ingår i analysen (se 5.4.2). Därefter undersöks i vilken mån de sociala aktörerna och deltagare överlappar varandra, hur de sociala aktörerna framställs liksom eventuella handlingar och legitimeringar (se 5.4.3).

Jag redogör här för hur analysförfarandet har gått till med hjälp av ett exempel från empirin. Exemplet är ett kort utdrag från en utsaga av Lina i fokussamtal 5:

och all den information som dom letar efter när vi kanske bara är glada över att dom har hittat en egen källa

Eftersom analysen inte enbart är en transitivetsanalys utan också rör sociala aktörer konstruerar jag en huvudsats i vilken relativsatsens aktörer inlemmas som förstadedeltagare relativsatsen<sup>51</sup> för analysens skull i en konstruerad huvudsats:

dom letar efter all den information när vi kanske bara är glada över att dom har hittat en egen källa.

<sup>51</sup> en konsekvens av textflödet där ”all denna information” visar på framskjutenhet

Eftersom det är sociala aktörer som är av intresse för analysen undersöks även underordnade och inbäddade satser där sociala aktörer synliggörs. Alla tre satser innefattas därför i analysen, vilken jag skildrar i tabellform nedan:

**Tabell 20. Analysexempel transitivetsanalys och sociala aktörer, handlingar och legitimeringar.**

Fråga	Svar	Kommentar
Vilken slags process rör det sig om?	Letar efter (materiell process)	Processen innebär också socialt agerande
Vad eller vem är förstadedeltagare (social aktör)?	dom (elever)	elever är sociala aktörer och förstadedeltagare
Vad eller vem är andradeltagare?	All den information	
Vad är det kritiska riktat mot? När?	(All den information)	Relevantgörs i samtalet: En kritisk praktik är när eleverna letar efter information
(varför) syfte	(Lärarens: hitta en egen källa)	
Eventuella värderingar	All den information (När vi är bara glada över att dom har hittat en egen källa)	Ev. värdering genom "all den", Eleverna letar igenom för mycket information. Det räcker med att hitta en på egen hand.
Uttryck för legitimering	–	–
Uttryck för modalitet	–	–
Vilken slags process rör det sig om	Är attributiv relationell	
Vad eller vem är förstadedeltagare	Vi (lärare)	Social aktör som iakttar och kommenterar
Vad eller vem är andradeltagare	glada	Attribut
Uttryck för modalitet	kanske	sannolikhet
Vilken slags process rör det sig om?	(har) hittat (materiell)	
Vad eller vem är förstadedeltagare?	Dom (elever)	
Vad eller vem är andradeltagare?	En egen källa	
Vad är det kritiska riktat mot?	(en egen källa)	En kritisk praktik är när eleverna har hittat en egen källa

**Analyskommentar:**

I den här potentiellt kritiska praktiken fungerar eleverna som aktörer i materiella processer (letar och hittar). Den kritiska praktiken riktas mot information och källor. Läraren deltar inte i den sociala praktiken, utan fungerar som (ej explicit uttryckt) betraktare i diskursen. Läraren Lina förser också denna praktik med ett tillägg bestående av en reaktion ”glada” (van Leeuwen 2016:144) och dessutom en värdering, uttryckt genom ”all denna”, vilket indikerar att elevernas som aktörer verkar leta efter för mycket information. Aktiviteten verkar ha som syfte att eleverna ska hitta *en* källa, som kan användas i en annan aktivitet, det vill säga en förberedelsepraktik för kärnpraktiken (van Leeuwen 2008). Den delen av utsagan är dock modaliserad genom ”kanske”, det vill säga som något mindre säker eller sannolik.

Utsagan tyder på att lärare och elever har olika förväntningar på aktiviteten. Eleverna verkar inte ha förstått den pedagogiska kontexten, nämligen att det inte är det viktigaste att hitta mycket information utan att hitta en källa som kan användas i nästa aktivitet. Därför kan eleverna inte heller realisera det som läraren önskar och inte heller producera en legitim text (här i bemärkelse att hitta en godtagbar text). Läraren Lina verkar uttrycka att den text som hon ”ser värd att bedöma” inte egentligen behöver vara en särskilt ”bra” källa. Den måste bara gå att använda för nästa aktivitet. Om elevernas informationssökning här ska betraktas som ett kritiskt uppdrag, så är det inte själva informationssökningen som är det viktigaste i uppdraget. Det omgärdas inte av några särskilda krav, utan snarare som en procedur som ska genomföras innan det riktiga uppdraget tar vid.

Omfattningen av och vilka delar av analysen som återges kommer att skifta under kapitlets gång beroende på delkapitlens fokus.

## 7.2 Förutsättningar för och legitimeringar av det kritiska uppdraget

I följande avsnitt ges en bakgrund för det kritiska uppdraget utifrån lärarnas perspektiv. Delkapitlet är uppdelat i tre avsnitt vilka rör diskurser rörande lärarnas och ämnets förutsättningar och möjligheter för det kritiska klassrumsarbetet: tid och kunskapskrav (7.2.1–7.2.2) respektive digitalisering (7.2.3).

### 7.2.1 Tid och kunskapskrav – ”bara bocka av”

Jag utgår i analysen från tre exempel från två olika samtal, där brist på tid och kunskapskrav sammankopplas:



## Exempel 1:

S: att vi har en himla massa kunskapskrav som ska hinnas med  
 U: då kan man ju fråga sig om det är kunskapskrav  
 S: eller om det är betygskrav  
 U: avbocningskrav (Samtal 3:kunskapskrav)

## Exempel 2:

A: [...]att det är så otroligt så där nu ska vi bara vara produktiva  
det ska vara lite inrutat och det här måste vi bocka av och det här  
ska göras men hallå (Samtal 4: bildning medborgare)

## Exempel 3:

Y: [...] ja det är nästan så att man ska bocka av och det känner jag  
 mycket som lärare att man behöver tänka efter att det är inte (?;mm)  
ett avbocningsystem egentligen det är en helhet [...] (samtal 4:  
 snabb långsamt)

I alla tre exempel anses två diskurser: en där läraren är, gör eller har enligt krav som ställs (understrykningar i exemplet) och en där läraren gör motstånd (fetstilat i exemplet). Jag inleder med att visa hur den första, kravdiskursen, byggs upp:

Tabell 21. Betydelser som skapar kravdiskurs.

Betydelser skapas genom	Språklig realisering	Kommentar
Modalitet, verb	Ska, måste	Stark förpliktelse
Modalitet, andra uttryck	Otroligt, så där Nästan Himla massa Bara lite	Förstärkning, nedtoning nedtoning förstärkning förstärkning nedtoning
Materiella processer	Hinnas, bocka av, göras, bocka av	Två konstrueras i passiv form
Deltagare och sociala aktörer	Vi, man	Synligt: Avser lärare. Ej synligt: Vem som ställer kraven (borttagning)
Relationella processer	Har en himla massa kunskapskrav (attr) Bara vara produktiva (attr) Vara lite inrutat (attr)	vi vi det
Deltagare och sociala aktörer	Vi det	Avser lärare Obestämt, tolkning=den sociala praktiken

Kravdiskursen byggs upp genom stark förpliktelse (ska, måste) kopplad till dels materiella processer (hinna, bocka av, göra), dels till relationella processer där attributen utgörs av adjektiv som mer kongruent uttrycks som verb: producera, ruta in. En relationell attributiv sats konstruerar istället krav genom ett omodaliserat verklighetsanspråk: lärarna har ”en himla massa kunskapskrav”. Läraren fungerar som aktör när det gäller att bocka av men hinnas och göras konstrueras som passiva och därmed utan explicita aktörer. Dessa fungerar istället som uttryck för normer, förväntningar och krav av en abstrakt aktör i en övergripande social praktik som kanske utgörs av ”skola”: ”det ska vara lite inrutat”, och ”lärare ska vara produktiva, lärare ska hinna, lärare ska göra”. Det sätt som läraren kan agera på är genom att ”bocka av”, den enda process där läraren uttrycks vara aktör. Den andra diskursen är en motståndsdiskurs:

Tabell 22. Betydelser som skapar motståndsdiskurs.

Betydelser skapas genom	Språklig realisering	Kommentar
Modalitet, verb	behöver	Förpliktelse från läraren
Modalitet, andra uttryck	Men hallå egentligen	(interpersonell betydelse)
Materiella processer	–	
Mentala processer	Fråga sig känner Tänka efter	Fråga sig= mental process.
Deltagare och sociala aktörer	Man jag man	Lärare,
Relationella processer	Är Är inte	(Om)
Deltagare och sociala aktörer	Ett avbockningssystem En helhet	inte

I motståndsdiskursen skapas en alternativ verklighet, en slags ”disruption and interruption” (Moore 2013:56), där ingen förpliktelse riktas mot läraren från någon osynlig, abstrakt aktör. Övergången till motståndsdiskursen markeras genom ”då” i exempel 1 och genom ”men hallå” i exempel 2. I exempel 3 är markören istället en växling från en materiell process till en mental: ”känner” och en växling från ett allmänt ”man” till ett ”jag” med en markerad läraridentitet. Det är också en växling från en slags verksamhetsnivå där läraren är utsatt för krav, till en reflekterande professionell nivå (Roberts & Sarangi 1999), där läraren frågar sig, känner och tänker efter.

Trots att kravdiskursen konstrueras med materiella verb, är det genom motståndsdiskursens främst mentala verb som den professionella läraren aktiveras (jfr van Leeuwen 2008:33). I alla exempel verkar kunskapskrav tematiseras men de explicitgörs endast i exempel 1 som jag för tydlighetens återigen visar:

S: att vi har en himla massa kunskapskrav som ska hinnas med  
 U: då kan man ju fråga sig om det är kunskapskrav  
 S: eller om det är betygskrav  
 U: avbockningskrav

I exemplet ifrågasätter Sanna och Urban betydelsen av kunskapskrav genom relationella identifierande processer ”är”. Samtalet är ett slags metasamtal kring betydelsen av kunskapskrav där deras tolkning av betydelsen är rotad i deras erfarenhet av praktiken. Sannas utsaga beskriver undervisningen som något där kunskapskrav ska hinnas med. Urbans fråga kan sägas vara: ”är kunskapskrav kunskapskrav?”, det vill säga, i min tolkning, handlar ”kraven” verkligen om kunskaper? Sanna besvarar i själva verket Urbans fråga genom en ny fråga som jag här väljer att skriva om, för att den identifierande betydelsen ska tydliggöras: ”eller är kunskapskrav betygskrav?”, det vill säga endast krav för att få ett visst betyg, vilket inte kräver några kunskaper. Urban ger ytterligare ett förslag på betydelsen av kunskapskrav genom en ellips som jag även här tolkar som en identifierande process: ”är kunskapskrav avbockningskrav?” I alla tre exemplen finns konstruktioner av undervisning som avbockningspraktik. I exempel 3 konstruerar Ylva genom identifierande processer ett alternativ till avbockningssystemet: ”det är inte ett avbockningssystem egentligen det är en helhet”. Referenten till ”det” tolkar jag som syftandes på en syntes av ämnesplanens syfte, mål, centrala innehåll och kunskapskrav och undervisningspraktik. Genom ”egentligen” erbjuder Ylva en alternativ verklighetsbild, där systemet är en helhet som inte kan reduceras till avbockning. Lärarnas handlingsutrymme och svenskämnet uppdrag framträder i den första diskursen som starkt begränsat av tid och kunskapskrav men där ändå ingen kunskap behövs. Det är ett avbockningsuppdrag som framställs som absurt, och som lärarna inte accepterar, men som ändå framstår som realiserat. I nästa avsnitt undersöker jag diskurser kring det kritiska i förhållande till tid och kunskapskrav.

### 7.2.2 Tid för det kritiska – ”att andas”

I avsnittet redogör jag för hur det kritiska framställs i förhållande till tid. Jag inleder med två utsagor som uttrycker förutsättningar för det kritiska med

hjälp av olika resurser. Nils uttrycker förhållandet mellan ”att vara kritisk” och tid genom relationella satser och omodaliserade verklighetsanspråk:

N: det är svårt att vara kritisk för snabbt det krävs tid” (Grupp 2: snabbt långsamt.)

Omformulering= sats 1) att vara kritisk för snabbt är svårt; sats 2) att vara kritisk kräver tid (av den som vill vara kritisk). ”Krävs” har jag kategoriserat som en relationell sats eftersom den snarare uttrycker ett konceptuellt förhållande mellan två abstrakta deltagare, i likhet med ”förutsätter”, dock med viss styrka. Det stillastående ”vara kritisk” kontrasteras med ”för snabbt”, en adverbial fras vanligen förknippad med materiella processer (springa snabbt, göra snabbt). På så sätt kan även en materiell värld anas i Nils utsaga. Åsas utsaga är istället helt grundad i en materiell värld:

Å: man behöver jobba långsammare för att kunna få<sup>52</sup> ett kritiskt förhållningssätt” (Grupp 4: snabbt långsamt).

Världen byggs upp genom den materiella processen ”jobba” och en social aktör, ett allmänt man, som förstadedeltagare. Det materiella ”jobba” har dessutom fått ett adverbialt tillägg (långsammare) som tillsammans pekar mot det explicit markerade syftet ”för att”. ”Ett kritiskt förhållningssätt” konstrueras som något mer handfast, som något man kan få,<sup>53</sup> medan ”vara kritisk” inte på samma sätt handlar om ett antingen eller, utan möjligen grader av att vara kritisk. Det kritiska omgärdas i båda utsagorna av värderingar om *hur* det kritiska kan uppnås och båda handlar om att bemästra tid. I nästkommande exempel tar Gina avstamp i relationen till eleverna och deras förutsättningar för lärande:

G: ja men jag tänker lärandet i sig tar ju tid för man måste hinna reflektera man måste hinna befästa kunskaper man måste hinna det är alltså frågan hur mycket tid ger jag mina elever tid att faktiskt utveckla just kritisk läsning eller kritiskt tänkande (Samtal 1: snabbt långsamt)

<sup>52</sup> Jag kategoriserar ”få” som en materiell process eftersom den uttrycker en tydlig förändring i en mental värld (jfr Lassus 2010:127; Halliday & Matthiessen 2014: 243).

<sup>53</sup> I PISAs ramverk har exempelvis en formulering mellan versionerna 2009 och 2018: från det relationella ”ha” ett kritiskt förhållningssätt till det materiella ”inta” ett kritiskt förhållningssätt.

Tabell 23. Tid för reflektion, kunskaper och kritisk läsning.

Betydelser skapas genom	Språklig realisering	Kommentar
Modalitet, verb	Måste, måste	Stark förpliktelse
Modalitet, andra uttryck	Ju, faktiskt	
Materiella processer	Hinna, (hinna), befästa, ger, utveckla	Materiell, abstr. Materiell, abstr. Materiell, abstr. materiell
Förstadedeltagare och sociala aktörer	Man, man, jag	(allmän ev. elev) (allmän ev. elev) (Den specifika läraren)
Andradeltagare	(att reflektera), kunskaper, mina elever, tid, kritisk läsning, kritiskt tänkande	
Mentala processer	(hinna) reflektera	Mental process
Deltagare och sociala aktörer		
Relationella processer	Tar, är	
Deltagare och sociala aktörer	Lärandet-tid, det-frågan	

Konstaterandet att lärande tar tid markeras genom ”ju” som en gemensam erfarenhet. I Ginas utsaga får även undervisningens syfte och lärarens uppdrag utrymme i form av mentala eller abstrakta materiella processer och deltagare hemmahörande i en mental sfär: lärande, reflektion, befästa kunskaper, utveckla, kritisk läsning, kritiskt tänkande. Gina försöker kombinera denna mentala värld med realitetens ”hinna”. Genom ”faktiskt” pekar hon på det som är undervisningens egentliga syfte, utveckla elevernas kritiska läsning. Hon riktar den kritiska frågan mot sig själv. Det är hon som inte ger eleverna tiden. Hur det mer konkret kan se ut i undervisningen pekar Åsa på:

Å: [...]ibland så går man lite för fort fram och lyssnar inte av när dom här diskussionerna kanske egentligen vad ska vi säga när upp till det här kritiska tänkandet eller förhållningssätt eller man den kritiska läsningen för då ska man gå till nästa [...] men då just det jag skulle ju hinna med det här också men att ibland att andas att låta saker få ta tid det är då ibland kan hända saker vad gäller kritisk läsning bland annat [...] (Samtal 4: snabbt långsamt)

Materiella processer med lärare som aktör: går fram, gå, hinna – andas, låta, få ta, hända (markerade med understrykningar).

I utsagan framträder läraren som aktör med stark kontroll över takten och urvalet, det man ska hinna med. Undervisningspraktiken konstrueras genom

de första tre materiella satserna som en ständig förflyttning, där läraren hela tiden är på väg. Denna del uppfattar jag konstruerad som en reell praktik, som den vanligen ter sig. I utsagan ställs detta i kontrast mot det som inträffar mer sällan, men ändå kan vara en reell praktik och en öppning mot det kritiska. Det markera genom ”men att ibland” och indikerar en försvagad inramning där man *andas*, där man *är* och där man *låter* saker ske. Det är ”då” det kritiska kan *hända*. En försvagning av inramningen gällande takten framstår i utsagan som en förutsättning för det kritiska. Eleverna fungerar inte som sociala aktörer i utsagan men de anas i den nämnda diskussionen där den kritiska potentialen verkar finnas latent. Den kritiska potentialen konstrueras i avsnittets sista exempel som något latent hos eleverna:

I: för att jag tänker på den elev också som är lite långsammare eller som har en annan tanke ett annat tankespår bara ett annat sätt att tänka kanske den eleven inte hinner hitta sitt eget kritiska tänkande för att man hela tiden blir färgad av dom som är lite snabbare (grupp 1: snabbt långsamt)

Ingrids utsaga konstruerar två slags elever:

<b>Långsam</b>	<b>Lite snabbare</b>
Har en annan tanke	får lärarens uppmärksamhet
Har ett annat tankespår	(anpassar sig efter det läraren vill höra)
Har ett annat sätt att tänka	läraren anpassar sig till det som dessa elever säger
= hinner inte hitta sitt eget tänkande	= medskapare till vad det kritiska är

I den vänstra spalten återfinns de attributiva satser som Ingrid använder för att beskriva den långsamma eleven. Till höger utan parentes återfinns utom parentes några kännetecken för den andra eleven. Det som står inom parentes är en möjlig förklaring till varför eleverna är snabba: att de känner igen kontexten och att de också kan realisera den i en legitim text. Jag tolkar dock Ingrids utsaga som att hennes bild av vad som är en legitim text påverkas av den elev som yttrar snabbt, kanske en ett uttryck för de eleverna har lärt sig är ”kritiskt”. På så sätt blir det de snabba elevernas ”kritiska” svar som normaliseras och att det kritiska endast riktas mot det uppenbara. Det betyder att det finns potentiella andra legitima texter som inte realiseras, inte på grund av bristande igenkänning, utan för att läraren nöjer sig med den första elevens svar och kanske som i det föregående exemplet, går vidare. Då förbigås också den långsamma elevens bidrag, som kan ta längre tid att fullfölja i tanken. Det förbigångna bidraget ser vi i den vänstra spalten: andra perspektiv eller mångfald med Jankins begrepp (2010).

**Analyskommentar:**

I utsagorna tonar alltså en bild fram av en i högsta grad av tid eller snarare tidsbrist inramad praktik. Tidsbristen grundas i det centrala innehållets och kunskapskravens innehåll och lärarna vittnar om hur detta leder till en avbockningskultur snarare än en kunskapskultur (jfr Borsgård 2021). Lärarna uttrycker att kritisk läsning, kritiskt tänkande och kritiskt förhållningssätt kräver tid, både för eleverna och lärarna. Det verkar krävas ett friutrymme där lärare och elever får tid att tänka och lyssna det som Stone (2012:12) kallar ”mutuality”, när lärare och elever lyssnar och lär av varandra. Det kan också vara värt att notera att källkritik inte tas upp som en del av tidsbristsdiskursen. Det kan möjligen hänga samman med att källkritiska praktiker inte betraktas stå i konflikt med tidsbrist. I nästa avsnitt riktas blicken mot aspekter av tid kopplade till digitaliseringens följder.

### 7.2.3 Digitaliseringen – ”oh tjena”

I avsnittet visar jag exempel på hur lärarna menar att digitaliseringen legitimerar kritiska praktiker och hur de pekar på hur digitala praktiker leder till två förändringar av vikt för det kritiska arbetet. Jag inleder emellertid med ett utdrag som visar de känslor som ordet digitalisering kan väcka.<sup>54</sup>

J: Digitalisering

L: oh tjena (skratt)

K: ja, vad är det för nåt

J: Oh nästans bara kände jag mig lite matt när jag såg det ordet (L: Jaa) vad tänker ni?

K: för mig är det ordet lite förlegat (L:jaa) vad är det för nåt? (samtal 5: digitalisering)

Orsakerna till Linas skeptiska ”oh tjena”, Johannas matthet och Karins ”förlegat” ses i flera av samtalen. Lärarna verkar åtminstone till förstolka ordet i en institutionell kontext och i den kontexten betraktas digitaliseringen som redan implementerad. De verkar associera ordet med yttre och påtvingade krav från utomstående aktörer såsom Skolverket, kommunen, skolledningen och en oändlig rad fortbildningsinsatser i form av exempelvis ”Hallelujah-föreläsningar” (samtal 3). Däremot är andra aspekter av digitaliseringen närvarande i alla samtal, dels som legitimerande för de kritiska praktikerna men även i form av en förändringsdiskurs. Jag visar först på tre exempel där digitaliseringen fungerar som en legitimerande, rationaliserande diskurs:

—

<sup>54</sup> När orden prövades ut i pilotundersökningen gav deltagarna mig rådet att plocka bort ”digitalisering”.

G: men jag tänker att i och med att i och med digitaliseringen så blir det ju otroligt viktigt att eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt och kritiskt tänkande och läsning (samtal 1: digitalisering)

Y: vad är det typ av text är det en debattartikel eller är det en krönika eller mer en utredande text är det en rapport vad är det och man hoppas ju i och med digitaliseringen att dom faktiskt ska också plocka upp det när dom tittar på texter självmant

(Samtal 4: digitalisering, något förkortad)

A: och sen också digitaliseringen gör ju att det krävs ju en annan typ av kritiskt tänkande kring det (Samtal 4: digitalisering)

I de två första exemplen innefattas digitaliseringen i satsernas omständighet och som en given, självklarhet och som en explicit legitimering markerat med ett ordled, ”i och med”. Digitaliseringen rationaliserar varför eleverna ska vara eller bli kritiska och Gina förstärker legitimeringen dessutom med en värdering eller en moralisk värdering (otroligt viktigt). I alla tre utsagor blir ”ju” ytterligare en förstärkning av digitaliseringens självklarhet som drivande för de kritiska praktiker. I Annas utsaga fungerar digitaliseringen istället som en kraftfull aktör som ”gör” att det i påföljande sats ”krävs” en ny typ av kritiskt tänkande. Förutom direkta legitimeringar av kritiska praktiker, leder digitaliseringar till förändringar som är av vikt för svenskämnet. En av dessa förändringar nämns i Ylvas utsaga ovan. Det handlar om hur genrebegreppet förändras genom nya sociala medier och nya sätt att kommunicera. Detta diskuteras i nedanstående exempel:

H: [...]det tänker jag på alla influencers och så där och det är mycket svårare det är en sån enorm gråzon och nu och kanske ännu viktigare är det här blogginlägg eller är de nån som kanske vill påverka dig att köpa en bok eller ett schampo eller det har ju blivit ett helt annat landskap för det som kanske också är som man själv inte fattar alla gånger (skrattande) (samtal 1: innehåll och form)

Helena konstruerar två tidsplan i som jämförs: ett synligt ”nu” där det är ”svårare” och ”viktigare” jämfört med ett implicit då och legitimerar moraliskt genom en värdering en slags kritisk praktik. Den handlar om svårigheterna att avgöra texters olika och sammanflätade syften. Helenas tankar handlar om just det som Skolinspektionen framför saknas i grundskolans undervisning, en koppling till elevernas egna digitala verklighet. Maria för fram andra konsekvenser av digitalisering och genrer:

M: [...]och nu med dom här digitala hjälpmedlen om vi läser texter på våra mobiler då hamnar inte krönikorna på sista sidan på vänstra spalten längre utan då hamnar dom på olika ställen och ibland måste dom till och med skriva det här är en krönika, krönika är en alltså



tidningen publicerar det vad det är för att vi inte vet det (Samtal 2: innehåll och form, något förkortad, försedd med förtydligande kommatecken)

Maria lyfter att digitaliseringen får konsekvenser för förståelsen av vad genrer är och vad som kännetecknar dem. De digitala tidningarnas texttyper är inte hänvisade till fasta, rumsliga placeringar som i tryckta tidningar. Det bidrar enligt Maria till att det blir svårare för eleverna att känna igen olika genrer. Elever får inte längre någon vägledning genom texters placering efter de konventioner som styr placeringen i tryckta medier (på andra uppslaget, längst ner på sidan, i mitten av tidningen). Jag tolkar Marias utsaga som att just denna fasta placering också gav eleverna större möjlighet att under tid utveckla förståelse för vad som kännetecknade en specifik genre.

Till sist visar jag på ytterligare en förändring som lärarna pekar på, vilken har med nya förväntningar hos eleverna att göra:

A: och det här är ju digitaliseringen den är ju en liten jag ska inte säga nån bov i dramat här men jag tänker nu med bildning att det här med läsandet det tar emot att dom ska vara snabba att det ska vara lättare (Grupp 4: bildning medborgare, något förkortad)

Anna uttrycker också hur digitaliseringen bidragit till ökat motstånd till läsning, åtminstone en sådan som förknippas med bildning. Istället efterfrågas slags friktionsfrihet där det mesta ska gå snabbt och lätt. En sådan friktionsfrihet tar också Urban upp och hur den påverkat honom själv i undervisningen:

U: [...]försöka slå knut på mig själv för att göra det lättare för eleverna och ge dom så att dom knappst nästan så att det blir intuitivt för dom att göra skolarbete (Grupp 3: digitalisering)

Att ge eleverna denna friktionslöshet i skolan verkar ha ett högt pris som läraren behöver betala. Det är värt att notera att Urban använder ”göra skolarbete” och inte ”lärande”, ett slags förtingligande av mentala processer. Att undervisning blir till görande är kanske förutsättningen för att den ska bli friktionsfri. Denna intuitiva undervisningspraktik bör i sådana fall ha konsekvenser för svenskämnetns klassifikation och för möjligheter att växla mellan en utvecklande och en begränsad kod och att öppna för en vertikal diskurs. Det går också att ställa sig frågan om det kritiska, i relation till lärarnas konstruktioner av det kritiska som kopplat till tid, överhuvudtaget är möjligt när skolarbetet beskrivs som ”intuitivt”.

### 7.2.4 Sammanfattning

Jag har i delkapitlet undersökt och beskrivit utsagor vilka är kopplade till lärarnas förutsättningar för det kritiska uppdraget. Tid konstruerades dels som tätt sammanhängande med kunskapskrav, där undervisningen omvandlas till en avbockningspraktik och där möjligheterna till reflektion var få. Samtidigt pekade lärarna på hur viktigt det var med just tid för att utveckla kritiskt tänkande och kritiskt förhållningssätt. Det handlar både om en långsiktig process och hur tiden behöver saktas ner i klassrummet och ge utrymme för tänkande och nya perspektiv. Digitaliseringen framstår också som kopplad till tid, men inte egentligen i tidsbrist.

Ordet digitalisering väcker i samtalen spontant negativa känslor men uttrycks samtidigt ett faktum som i sig inte kan ifrågasättas. Även om lärarna menar att digitaliseringen är här så finns det ändå ett före och ett efter i flera samtal. Digitaliseringen legitimerar samtidigt svenskämnets kritiska arbete samtidigt som fritidens digitaliserade läspraktiker, som kännetecknas av snabbhet och frånvaro av motstånd, formar också svenskämnets förutsättningar. Nya genrer och läsvägar och de digitala mediernas flyktiga egenskaper leder enligt lärarna till ett ännu större behov av att utveckla det kritiska. Detta står i samklang med läroplanens skrivningar och de internationella policydokumenten. Digitaliseringen har alltså enligt lärarna fört till förändrade och ökade behov av åtminstone vissa av svenskämnets kritiska textpraktiker och därmed också det kritiska uppdraget.

## 7.3 Kritiska uppdrag

I föregående delkapitel fokuserades förutsättningar för det kritiska uppdraget utifrån tid, och kunskapskrav och digitalisering. I detta kapitel handlar det om lärares konstruktioner av det kritiska uppdraget. Thavenius (1999:16f) menar att svenskämnets ”kärna” endast kan ses som ideologiska formationer (se Knutas 2008) och att ämnet inte egentligen ”har” eller kan ha någon kärna: den som säger att svenskämnet har en kärna är också övertygad om vad en sådan kärna ska bestå av (se Knutas 2008). Att tänka sig en sådan kärna, det vill säga idéer kring vad svenskämnet är och bör vara och vad dess viktigaste del är, är enligt mig nödvändig för både svenskämnets identitet och svensklärares. Kärnan är dock en konstruktion som kan framträda i analysen. I följande exempel där Åsa resonerar om svenskämnet har jag markerat uttryck för konstruktioner av kärnan:

Å: [...]om man ser till jamen skrivande kontra läsande och talande att skrivandet är relativt viktigt ju i svenskämnet det har vi pratat

en del om tidigare och det är också intressant att fundera på om man ska vara kritisk då är det den förmågan eller vad man nu ska säga som vi tycker är central sen är det klart att det här med muntligt framförande och vissa kunskaper inom svenskämnet behöver man också ha men det kan man ju fundera på alltså om man ser till vad vi tycker är viktigt eller vad som har högst status alltså det där är ju värt att fundera på också [...]

(Samtal 4: förhållningssätt förmåga, något förkortad)

Understrykningarna har jag tolkat som uttryck för närhet till ämnets kärna. Därefter har de samlats i den vänstra spalten i Tabell 24 nedan.

**Tabell 24. Uttryck för närhet och periferi till svenskämnets kärna.**

Svenskämnets kärna, närhet	Svenskämnets periferi (hypotetisk)
Relativt viktigt	Relativt oviktigt
Central förmåga (som vi lärare tycker är central)	Perifera förmågor
Kunskaper man behöver ha (eleven)	Kunskaper man inte behöver ha
Vad (vi lärare tycker) är viktigt	Vad vi tycker är oviktigt
Vad som har högst status	Vad som har lägst status
Det som är normalt	Det som är normalt men oönskat
Det som är önskat	Det som är oönskat

Till höger finns det som vi kan kalla svenskämnets periferi, det vill säga antiteserna till Åsas uttryck för ämnets kärna. Värderingarna konstrueras i det här exemplet främst genom relationella attributiva processer (är, har) men ibland underordnade den mentala ”tänker”, ”tycker”. Jag har också lagt till två rader vilka inte finns med i Åsas utsaga. Det ena handlar om omodaliserade verklighetsanspråk och naturaliserade uppdrag vilka inte behöver, eller kan, ifrågasättas. Det andra handlar om uppdrag man inte har men skulle önska att man hade (jfr van Leeuwen 2016). Jag antar att lärarnas utsagor om svenskämnet befinner sig på skalor mellan dessa. En sådan kärna bör därmed förhålla sig till svenskämnets gränser inom ämnet och mot andra ämnen, det vill säga ämnets klassifikation (c-/c+). Detta utgör därmed en del av analysen i kommande delkapitel.

I övrigt återkommer de analytiska redskap som presenterats men nu med riktning mot uppdraget. En översikt över dessa och aspekter gällande uppdraget ges i nedanstående tabell:

Tabell 25. Begrepp för analys av det kritiska uppdraget.

Aspekt	Betydelse i analysen
Uppdrag som det uttrycks i exemplet	Uppdraget som det uttrycks i exemplet: ”Göra urval”
Realisering av uppdraget	Hur uppdraget blir synligt i undervisningspraktiken (t.ex. eleverna svarar på frågor om texten)
Processer	Vilka processer som används för att beskriva uppdraget (t.ex. är, läsa)
Aktör	Vem som framställs som aktör eller förstadedtagare (t.ex. lärare, elever, rektor)
Vanlighet	Modaliseringar som visar på uppdragets eller realiseringens grad av vanlighet (t.ex. ofta, ibland)
Förpliktelse	Modaliseringar som visar på uppdragets eller realiseringens grad av förpliktelse (t.ex. ska, måste)
Villighet	Modaliseringar som visar på uppdragets eller realiseringens grad av villighet (t.ex. man vill ju att...)
Sannolikhet	Modaliseringar som visar på uppdragets eller realiseringens grad av sannolikhet (t.ex. nog, kanske)
Övriga interpersonella betydelser	Ju, faktiskt, jag tänker, lite så där
Legitimering och el. värdering	Uttryckta legitimeringar av uppdraget (t.ex. med tanke på digitaliseringen) Uttryckta värderingar om uppdraget eller realiseringen av detta (t.ex. intressant, svårt)
Uppdragets art	Reellt-önskat (uppdraget finns)- (uppdraget borde vara det här); Yttre- inre inre (en yttreaktör har gett mig uppdraget)- (det här är viktigt för mig som svensklärare); Accepterat- ej accepterat (det här är ett uppdrag jag gärna gör)- (det här är ett uppdrag jag inte vill göra);
Klassifikation och inramning	Svag (-) eller stark (+)klassifikation= uppdragets tydlighet Svag (-) eller stark (+) inramning = realiseringens tydlighet

Förutom redan presenterade har tre specifika delar gällande uppdraget lagts till (vad uppdraget konstrueras som, om det realiseras eller inte och lärarens relation till uppdraget). Dessutom ingår en mer översiktlig kategorisering av uppdraget utifrån från Bernsteins kodteori. Tabellens alla delar redovisas inte i varje analys exempel.

Delkapitlet är uppdelat i sju avsnitt: 7.3.1 beskriver lärarnas konstruktion av det kritiska uppdraget i förhållande till andra ämnen 7.3.2 beskriver diskurser kring intertextualitet, 7.3.3 kring språk och 7.3.4 kring källkritik och informationssökning. 7.3.5 visar på diskurser kring demokrati och 7.3.6 på medvetandegörande. I 7.3.7 sammanfattas kapitlet.

### *7.3.1 Svenskämnets kritiska uppdrag i förhållande till andra ämnen och aktörer*

I delkapitlet redogörs för de delar av analysen som fångar svenskämnets relation till andra ämnen eller aktörer, det vill säga en slags förhandling om arbetsfördelningen mellan aktörer och ämnen när det gäller kritiska aspekter. I stort kan dessa delar av samtalen sägas behandla arbetsfördelningen mellan ämnena när det gäller kritiska aspekter.

I samtal 4 beskriver Anna svenskämnets uppdrag gällande informations-sökning:

A: Det är klart det är ju lite såna här saker kopplade till svenskämnet det är ju kopplat till överhuvudtaget om man ska skriva att hur vad var söker eleverna nånstans dom går in på google bara och söker sin information att man egentligen ska gå in på andra delar som [bibliotekariens namn] står för vår bibliotekarie så där men jag tänker källkritik svenskämnet (grupp 4: informationssökning, något förkortad)

Informationssökning konstrueras som en del av skrivandet i svenskämnet, "överhuvudtaget om man ska skriva". Uppdraget informationssökning är accepterat så länge det riktas mot skrivande och när informationssökningen utgörs av ett förberedande görande (gå in på google + söka information). Skrivande uttrycks som en kärnaktivitet, det som det övriga arbetet riktas mot och det egentliga uppdraget medan informationssökningsuppdraget visserligen är reellt (dom går in på google bara och söker sin information) men accepterat endast som en förberedelse inför skrivande. Detta ställs mot en annan aspekt av informationssökning som Anna är mer tveksam till om hon "egentligen ska gå in på". Dessa delar verkar istället ingå i den andra aktörens uppdrag, ett uppdrag som i förhållande till informationssökning i svenskämnet framställs som tydligt: "andra delar som (bibliotekariens namn) står för". I utsagan konstrueras ett kärnuppdrag: "skriva" medan informationssökningsuppdraget är accepterat som ett yttre uppdrag. Den delen av uppdraget är till viss del svagt avgränsat gentemot bibliotekarien. Den osäkerhet som jag uppfattar angående svenskämnets uppdrag gällande infor-

mationssökning och källkritik präglar också det fortsatta samtalet i gruppen. Nästa exempel utgörs av ett yttrande av Ylva som också är historielärare:

Y: och att man diskuterar primärkällor sekundärkällor och vad är det för skillnad på det och såna saker det gör vi ju ett sätt också just med informationssökning att variera källorna och också när man nu skriver nånting så kanske man behöver titta på olika sidor vad skriver dom om problematik som berör olika länder då kanske man inte bara ska ta källa från ett land utan nån källa från andra länder att just det här också vad det är för vad man ska söka efter för information som kan vara viktigt för (Grupp 4: informationssökning, något förkortad)

När gruppen diskuterar källkritik nämner Ylva först arbete med primär- och sekundärkällor. Det kan möjligen ingå som en del av källkritik i svenskämnet men det ligger kanske närmare historieämnets uppdrag. Ylva uttrycker ändå uppdraget som realiserat och som en gemensam erfarenhet: ”det gör vi ju”. Just den aspekten nämns inte i samtalet i övrigt eller i de övriga samtalen. Även behovet av variation och exemplet med källor från olika länder kan möjligen också ses som tätare kopplade till Ylvas andra undervisningsämne än till svenskämnet. Det allmänt hållna rådet om att ”vad man ska söka efter information som kan vara viktigt” kan ligga närmare svenskämnet som del av urvalspraktiker men Ylva utvecklar inte den delen av utsagan. Däremot nämner även Ylva skrivandet som en slags kärnpraktik. Kanske ser Ylva primärkällor och sekundärkällor som ett realiserat och accepterat uppdrag för svenskämnet men uppdraget i övrigt är vagt formulerat. Att kunna överföra källkritikspraktiker från andra ämnen förs även fram i nästa exempel som utgår ifrån att kollegan Maria har beskrivit sina elevers problem att vara källkritiska:

P: men då så är det inte bara svenskämnet utan då är det också historieämnet och samhällskunskapsämnet som inte har lyckats för det här är ju inte isolerat till vårt ämne med källkritiken eller källanvändningen och det har väl mer kanske att göra med ett annat ämne att det är det vi inte applicerar vad dom lär sig i ett ämne i ett annat vilket är dumt för vi får ju väldigt mycket ja historiebrukskritik och samhällsk alltså vi får ju väldigt mycket draghjälp av dom ämnena men om eleverna inte använder det i våra ämnen (Grupp 2: snabbt långsamt, något förkortad)

I utsagan beskriver Petra hur ansvaret för att eleverna kan utöva källkritik och deras misslyckanden med det inte enbart ligger hos svenskämnet, utan även hos historia och samhällskunskap. Jag uppfattar att Petra ändå uttrycker att ansvaret ligger ”mer” hos ett annat ämne. Petra framställer det som ett problem att ”vi”, svensklärarna, inte använder det som eleverna lär sig i andra

ämnen och ger exempel på detta från de nämnda ämnena: ”historiebrukskritik” specifikt och mer allmänt ”samhällskunskap”. Det omodulerade påståendet ”vi får ju väldigt mycket draghjälp” tolkar jag ändå som en önskad praktik och inte en reell. I nästa mening byter nämligen Petra fokus från aktören vi det vill säga lärarna, till ”eleverna”, som ”inte använder” de kunskaper de fått i de andra ämnena. Att använda eller inte använda framställs som ett val för eleverna. Denna ”draghjälp” verkar i realiteten inte fungera som en sådan. Att lösa de problem som elever har i svenskämnet genom att direkt använda specifika källkritikspraktiker i historia och samhällskunskap, utvecklade inom andra produktionsfält än svenskämnet borde vara svårt. Det kan också vara värt att nämna att svenskämnet inte verkar kunna ge draghjälp åt de andra ämnena, utan svenskämnet och svensklärarna framställs som mottagare.<sup>55</sup> Svenskämnets uppdrag gällande källkritik betraktar jag i den här utsagan mycket svagt klassificerat. Det finns fler liknande antaganden i materialet:

G: jag vet ju att det här är ju nåt som (x) samhällskunskapskurserna tar upp dom ska ju undersöka tendens och alla dom här kriterierna för källkritik man kan ju önska att eleverna har med sig kunskap dom får från andra kurser in i mitt klassrum också så att det inte det som jag gör är liksom frikopplat från världen utan att det faktiskt hänger ihop och det är det som jag tycker är lite det är det som är lite utmaningen att hur får man dom att förstå att allt hänger ihop alltså ge dom det här har ni lärt er på samhällskunskapen då borde ni ju kunna använda samma sak hos mig också (Grupp 1: digitalisering, något förkortad)

Gina börjar med att nämna samhällskunskapernas ovan nämnda begrepp tendens liksom ”alla dom här kriterierna”. Samhällskunskapens uppdrag framställs som tydligt genom stark förpliktelse och som ett i gruppen välkänt faktum (dom ska ju undersöka tendens). Att eleverna ska kunna överföra kunskaper från andra ämnen till svenskämnet och kunna se kunskaper som en helhet uttrycks dock endast som en önskad praktik. På slutet går Gina in i en roll som undervisande lärare där hon riktar sig till tänkta elever (ni) och formulerar en utsaga med viss förpliktelse eller möjligen sannolikhet där eleverna ”borde” kunna tillämpa det de har lärt sig i andra ämnen. Varför detta inte går är oklart eftersom källkritiken i de två ämnena sägs vara ”samma sak”. Även Gina utgår från det andra ämnets, här samhällskunskapens, begrepp kopplade till källkritik, inte svenskämnets. Svenskämnets källkritik konstrueras därmed som svagt klassificerat också i det här exemplet.

<sup>55</sup> ”Vi” utgör här ”beneficiaries” (van Leeuwen 2016:142): det vill säga de som drar fördel av en handling.

**Analyskommentar:**

I utsagorna verkar lärarna ha svårt att definiera vad källkritik i svenskämnet utgörs av. Det som i utsagorna inleds som beskrivningar av det källkritiska arbetet i svenskämnet utmynnar ofta i hänvisningar till exempelvis ”Kolla källan” på Skolverkets webbsajt (samtal 1), eller övergår till att istället beskriva andra ämnens källkritiska uppdrag (se ovan). Definitionerna handlar därför oftare om andra ämnens uppdrag än om svenskämnet. Istället framträder en diskurs som utgår från elevernas svårigheter att föra över kunskaper från andra ämnen till svenskämnet. Den utgår från antagandet att kunskapsöverföringen mellan ämnespraktiker egentligen borde vara enkel och att flera av de problem som eleverna har i svenskämnet skulle kunna lösas om eleverna ”väljer” att använda det de lärt sig i andra ämnen. Däremot problematiseras inte vad som faktiskt skulle hända om elever i realiteten skulle använda de källkritiska metoder som används i historia eller samhällskunskap i svenskämnet och om det överhuvudtaget är möjligt. Även skolbibliotekarien uttrycks ha ett specifikt källkritiskt uppdrag, avgränsat från svensklärares. Svenskämnet svagt konstruerade källkritiska uppdrag påverkar klassifikationen och synen på arbetsfördelning mellan de här nämnda ämnena svenska, historia och samhällskunskap, liksom bibliotekariens särskilda uppdrag. Möjligen kan benägenheten att hellre beskriva andra aktörers kritiska uppdrag som ett resultat av att svensklärarna ser andras uppdrag i ett perspektiv där vissa drag lättare kan pekas ut. Svenskämnet källkritiska uppdrag verkar dock mycket svårt att specificera. Skolinspektionens (2018) utgångspunkt att svenskämnet i grundskolan har ett särskilt ansvar för källkritik och att det eleverna lär sig där också kan överföras till andra ämnen är i ljuset av exemplen ovan svår att föreställa sig. Om inte annat verkar detta inte gälla på gymnasiet.

I det här delkapitlet har jag främst uppehållit mig vid hur källkritik inverkar på konstruktionerna av svenskämnet uppdrag och gränser liksom beröringspunkter gentemot andra ämnen och aktörer. Källkritiksuppdraget framställs som svagt klassificerat och det befinner sig snarare i ämnets periferi än i dess kärna. I nästa avsnitt övergår jag till diskurser som relateras endast till svenskämnet.

### *7.3.2 Intertextualitet, tolkning och filterbubblor*

I avsnittet redogör jag för hur lärare konstruerar diskurser kopplade till tolkning och intertextualitet. Det första exemplet är valt eftersom det illustrerar hur det kritiska uppdraget kompliceras av svenskämnet bredd:



J: Och där är svenskämnet jättebrett om det handlar om å ena sidan läsa dikt och tolka av Edith Södergran eller nån annan litteraturhistorisk aspekt och sen till då att jag ska prata om algoritmer och filterbubblor och att vi får fram olika saker när vi söker på nätet det blir ju väldigt höga krav som ställs på oss orimliga (samtal 5: förhållningssätt-förmåga)

I tabellen nedan sammanfattar jag de två olika uppdrag som framträder i Johannas utsaga:

**Tabell 26. Uppdrag Skönlitteratur och Tekniska aspekter och Algoritmer och filterbubblor.**

Kritiska uppdrag	Uppdrag 1:	Uppdrag 2: Algoritmer och filterbubblor Tekniska aspekter
processer	Handla om (relationell attributiv) Läsa (mental), tolka (mental)	Prata om (verbal) Få fram (materiell) Söker (materiell) blir (relationell) ställs (materiell), passiv form
Social aktör	–	Jag (läraren) vi (allmänt) oss (lärare)
Andradeltagare	Dikter litteraturhistoria	Algoritmer, filterbubblor Olika saker krav
realisering	–	–
förpliktelse	–	ska (stark)
legitimering värdering	Det handlar om (Normaliserad praktik)	Höga krav Orimliga
Slags uppdrag	Reellt, inre, accepterat	(ej reellt), yttre, ej accepterat,
Inramning och klassifikation	C+	C-

Uppdrag 1 konstruerar Johanna genom ett omodaliserat verklighetsanspråk ”det handlar om”. Det rör sig om en normaliserad praktik där läraren som aktör inte behöver synliggöras. Praktiken byggs upp genom mentala processer (läsa och tolka). Jag tolkar utsagan som att Johanna ser detta uppdrag som ett reellt, accepterat och inre uppdrag, nära hennes uppfattning om vad svenskämnets kärna är. Det uppdraget behöver därför inte ifrågasättas eller modaliseras. Johanna introducerar därefter uppdrag 2 och understryker dess avstånd till det första uppdraget genom ”och sen till då”. I det här uppdraget infogar Johanna sig själv som social aktör, den som ska utföra det kritiska

uppdraget. Detta gör hon genom en verbal process: ”prata om” men uppdraget byggs upp av materiella processer och riktas mot ”algoritmer och filterbubblor”. Uppdraget förses också med ett tillägg genom en stark och ålagd förpliktelse (ska). Här anas ytterligare en social aktör, den som ger uppdraget och den som också ställer krav i slutet av utsagan. Den sista relationella processen ”blir” och andradeltagaren ”krav” pekar på att det just är uppdrag 2, inte att läsa och tolka dikter, som gör att kraven blir ”höga” eller ”orimliga”. Det uppdraget betraktar jag därför som ett yttre och ej accepterat uppdrag, från en extern men osynlig, borttagen aktör. Det är inte heller ett reellt uppdrag på så sätt att det är uttryckt i ämnesplanen, men det ligger inte långt från Skolinspektionens önskemål angående svenskundervisningen på grundskolan och även nära formuleringar i DeSeCo-rapporten om ”informationens själva natur” (OECD 2005:11; se även kap. 6). Där formuleras det dock som något som kräver reflektion, något som inte finns med i uppdrag 2. Det är dock svårare att kategorisera de två uppdragen i termer av klassifikation och inramning. Jag kategoriserar uppdrag 1 som starkare klassificerat genom att det konstrueras som en normaliserad praktik. Uppdrag 2 kategoriserar jag som svagare eftersom det inte konstrueras som att det på ett självklart vis ”handlar om” något, utan genom att läraren ska ”prata om” det. Det verkar på så sätt inte grundat på en säkerhet kring undervisningens ”vad” (jfr Bernstein 2000:100).

I nästa utsaga skapas endast ett uppdrag kopplat till skönlitteratur:

P: [...]och särskilt när man har läst lite olika saker och nån kan säga "men det här är ju som i den texten vi läste" den är så klockren det är som att då har dom kopplat ihop två texter kanske och då försöker jag säga att ja alla dom här sitter ihop med alla andra texter i hela världen nånsin för att det är egentligen det nätet man vill ha den spännvidden att allt samtalar med varandra [...] (Samtal 2: skönlitteratur)

Tabell 27. Uppdrag intertextualitet.

<b>Kritiskt uppdrag</b>	Skönlitteratur, kumulativt kunskapsbyggande, intertextualitet
Processer	Läsa (mental) Säga (verbal) Är (relationell attr.) Läsa (mental) Är (relationell attr) Är (relationell attr) Koppla ihop (materiell) Säga (verbal) Sitta ihop (Relationell attr) Är (relationell ident) Ha (relationell attr) samtalar (verbal)
Social aktör	Man (lärare och elever) (läsa) Nån (elev) (säga) Vi (lärare och elever) (läsa) Dom (elever) (koppla ihop) jag (lärare) (säga) man (lärare) (vill ha)
Andradeltagare (end. till social aktör, ej utsagor)	Lite olika saker (som omständighet texten) Två texter Det nätet, den spännvidden
realisering	Atypisk praktik, (verbalt realiserad) jämförelse
Sannolikhet	kanske
villighet	Vill (stark)
legitimering värdering	”klockren”
Slags uppdrag	Inre, mot önskat
klassifikation och inramning	C+ F+? (elever har handlingsutrymme men endast utifrån en stark inramning)

I Petras utsaga återfinns både ett uppdrag och en praktik. Både lärare och elever fungerar här som aktiverade sociala aktörer som ”säger” och gemensamt läser. Särskilt eleverna fungerar dock som aktiva aktörer i den enda materiella processen: ”koppla ihop”. Jag tolkar den skildrade praktiken som en realisering av ett reellt och inre uppdrag. Praktiken konstrueras dock inte som normaliserad utan snarare atypisk. Petra gör detta adverbialt genom ”särskilt” men även genom ”egentligen”, vilka båda pekar mot att det också

finns en annan praktik som denna mer atypiska praktik jämförs mot. Uppdraget konstrueras exempelvis genom "vill ha" som ett inre sådant, grundat på dialogicitet (Bakhtin 1987). Det förutsätter en långsiktig process där eleverna under tid läser och bygger upp en repertoar av texter vilken kan användas för att "se" intertextualitet. Genom den starkt positiva värderingen "klockrent" utvärderar läraren elevernas legitima text. Därmed realiseras uppdraget på bästa sätt i utsagan. Uppdraget kan också betraktas som reellt genom de formuleringar i ämnesplanen som rör "samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv". Jag betraktar uppdraget som tydligt klassificerat med tanke på den kumulativa process som anas i exemplet. Inramningen verkar också stark men med utrymme för elever att "se" och att uttrycka detta seende.

I avsnittet har jag visat på konstruktioner av två uppdrag kopplade till tolkning och intertextualitet och där ett av dem också ställdes mot ett helt annat slags uppdrag kring mer tekniska aspekter av informationssökning. Det uppdraget, präglad av materiella processer, kan sägas kännetecknas av svag klassifikation till skillnad från de två uppdragen kring skönlitteratur. Dessa har jag i båda fallen kategoriserat som Inre baserat på i det ena fallet normalisering och i det andra fallet en skildring av en lyckad realisering av uppdraget. I båda fallen ingår mentala processer som läsa och tolka. I det andra exemplet fungerar både lärare och elever som aktiva sociala aktörer och som del av en långsiktig process där eleverna visar att de kan producera en legitim text, det vill säga de har tillsammans utvecklat kunskaper inom svenskämnet och de visar också sitt kunnande tillsammans. I nästa avsnitt visar jag på uppdragsdiskurser kopplade till språk.

### 7.3.3 Språket

I följande avsnitt redogör jag för diskurser och uppdrag kopplade till språk. I det första nämns svensklärare specifikt:

P: Och den kritiska läsningen går väl bortom källkritik egentligen tänk att man då får läsa en text vilken som alltså en insändare vad som och så har man läst den och så fokuserar dom ju ofta på innehållet medan vi som svensklärare tänker språket för ju också med sig en massa konnotationer i ordval i stilbrott stavar dom rätt alltså det finns väldigt mycket där (samtal 2: snabbt långsamt, något förkortad)

Tabell 28. Uppdrag Språklig analys.

<b>Kritiskt uppdrag</b>	Språklig analys, konnotationer, stilbrott, stavning
processer	Går (materiell, abstr.) Läsa (mental) Läsa (mental) Fokusera (mental) Tänker (mental) För med sig (materiell, abstr.) Stava (materiell) Finns (rel. existen.)
Social aktör	Man (elever och lärare), Man (elever och lärare) dom (elever) Vi som svensklärare Dom (som skrivit texten)
andradeltagare	En text, en insändare, vad som Den (en text) Innehållet Konnotationer i ordval i stilbrott
Förstadeltagare abstr	Kritiska läsningen språket
realisering	( <i>Kan</i> realiseras genom konnotationer, stilbrott, stavning, )
legitimering värdering	(normaliserad praktik, för läraren) Det finns väldigt mycket där
Slags uppdrag	Inre uppdrag, (reellt)
klassifikation och inramning	C+ F?

Petra inleder med att konstruera kritisk läsning som ett begrepp som möjligen kan omfatta källkritik men som inte *är* källkritik. I utsagan återfinns både lärare och elever som aktiverade sociala aktörer som läser tillsammans men läsningen har olika syften för de olika aktörerna: språk kontra innehåll. Det konstruerade uppdraget baseras på en svensklärarydentity: ”vi som svensklärare”. Därför betraktar jag det som ett inre uppdrag och det verkar för dem vara normaliserat (svensklärare tänker språket) genom en medvetenhet om och känslighet för texters *hur* snarare än *vad*. Däremot går det av utsagan inte att utläsa om uppdraget realiseras även för eleverna. Uppdraget tar sin utgångspunkt i mentala processer: kritisk läsning och tänkande kring språket. Även om Petra säger att det kan röra sig om vilken slags text som helst så uppfattar jag att det snarare är sakprosa som avses (insändare,

text). Jag anar också en stark klassifikation men att den kanske inte framgår för eleverna som fokuserar på innehållet.

I nästa exempel konstrueras två uppdrag:

N: ja det kan vara många grejer det dels så har man ju såna här retoriska figurer och liksom litterära stilgrepp och vers och rim och så där det är ju en grej det kan man tycka är lätt men bara såna grejer som ja är det en intervju där nån talar? vem är det som frågar? vem svarar? när det står så här hur vet vi att är det den som har skrivit under texten som står för det här eller inte? sånt där eleverna har ganska svårt för ska jag säga det är inte alls självklart och se såna här små markörer som visar olika nivåer i texten vem står för vilket budskap och så vidare och är det värderande kommentarer från skribenten till något som sägs hur ser man det? såna små markörer känner jag att det är självklarheter för mig men man måste peka ut dom för väldigt många elever eller medvetandegöra att okej här står ett yttrande om nånting det är ju innehållet naturligtvis men vem som liksom står för det här om det presenteras som nånting klokt eller som nånting konstigt nja det är ju andra saker som avgör det (? :mm) det är ja det är viktiga saker att prata om eller jobba med tänker jag (Samtal 2: innehåll och form, något förkortad och försedd med frågetecken)

**Tabell 29. Uppdrag retoriska och skönlitterära begrepp och språklig analys av röster, attityder och budskap.**

Kritiska uppdrag	Uppdrag 1: retoriska och skönlitterära begrepp	Uppdrag 2: Röster i text, språklig analys, markörer för attityder, se underliggande budskap
Processer (ej i frågor)	Har (rel.attr) Är (rel. ident) Tycka (Mental) Är (rel. attr)	Har (rel attr) Är (rel attr) Se (mental) peka ut (materiell) medvetandegöra (mental/materiell) är (rel attr) står (rel. existent.) är (rel ident.) stå för (mental) =stå för en åsikt presentera (verbal) avgöra =
Social aktör (ej i frågor)	Man (svensk lärare) Man (allm. även elever)	Man (lärare) Eleverna Jag (läraren) Jag (läraren) För mig (läraren) Man (lärare) Väldigt många elever

Andradeltagare	Retoriska figurer, litterära stilgrepp, vers och rim, lätt	Ganska svårt (för elever) Inte självklart (för elever) Såna här små markörer Självklarheter (läraren) nånting innehållet
realisering	–	Frågor: Vem frågar? Vem svarar? Hur vet vi?
förpliktelse	–	Stark: måste
legitimering värdering	(normaliserad praktik) Lätt	inte självklart för elever Svårt för elever Viktiga saker
Slags uppdrag	Accepterat, möjligen inre	Accepterat, inre
klassifikation och inramning	C+ F?	C+ F+

Utsagan inleds med en mer slentrianmässig variant, ”såna här”, av ett eller flera kritiska uppdrag inom retorik och skönlitteratur: retoriska och skönlitterära begrepp. De slås samman till något som Nils värderar som ”det kan man tycka är lätt”, det vill säga att det rör sig om något förment enkelt men att det som krävs av eleverna kanske ändå är rimligt. Arbetet med dessa begrepp framstår därmed som ett accepterat uppdrag men kanske inte ett inre. Detta uppdrag är också reellt eftersom begreppen nämns i det centrala innehållet i svenska 2. De retoriska och skönlitterära begreppen utgör där efter en utgångspunkt för en kontrasterande jämförelse med ett annat uppdrag, språkligt markerat genom ”men” (Martin & Rose 2008:57). Uppdrag 2 konstrueras inledningsvis liksom uppdrag 1 som ytligt sett oproblematiskt genom ”bara såna grejer som”. Genom ”små markörer” understryker Nils att de värderingar som han talar om är svåra att se i jämförelse med de tidigare mer självklara retoriska och skönlitterära exemplen som utsagan inleddes med. Uppdrag 2 konstrueras som och legitimeras också moraliskt genom ”inte självklart”, ”svårt” och ”viktigt” och legitimeringarna grundas i Nils erfarenheter. Legitimeringens djupare nivåer, det vill säga varför det är viktigt, synliggörs inte i utsagan. Kanske ska fokussamtalets utgångspunkt här betraktas som en legitimering, nämligen att skapa kritiska elever. Uppdraget att genom språknära analys blottlägga talarroller och värderingar ligger nära varianter av critical literacy (Fairclough 2015; Janks 2010) även om det här inte knyts till ett sociopolitiskt innehåll. Uppdraget realiseras genom en mängd frågor (ej införda i tabellen ovan) och handlar om att

synliggöra röster och värderingar och härleda dem till varandra, det vill säga interpersonella resurser till skillnad från de mer ideationella som ingår i det första uppdraget, åtminstone på en yttlig nivå. Uppdrag 2 verkar också kräva en kanske ännu tydligare inramad undervisning där läraren ”pekar ut” för eleverna så att de kan ”medvetandegöras”, en process vilandes på mentala och materiella processer. På så sätt konstrueras uppdrag 2 som starkt inramat (f+) där läraren har explicit kontroll över urval och takt och genom de rätta frågorna medvetandegör eleverna. Det framstår också som starkt klassificerat genom de explicit riktade frågebatterierna. Nils konstruerar alltså litterära och retoriska stilmedel, som något elever med inte alltför stor ansträngning kan se. I uppdrag 2 handlar det om en kritisk praktik där elever *inte kan se*, vilket gör att läraren måste träda in som aktör för att ”peka ut” och genom att ställa frågor. I kapitel 6 visade analysen hur citat- och referatteknik bör kunna öppna för kritiska praktiker men att det i sådana fall måste explicitgöras. Nils utsaga pekar just mot ett sådant arbete. I nästa kapitel visar jag på kritiska uppdrag kopplade bland annat till referatteknik.

#### 7.3.4 Källkritik och informationssökning eller förstå och referera

I följande avsnitt visar jag på uppdrag kopplade till källor, perspektiv och citat- och referatteknik, det vill säga ord som är närvarande i ämnesplanen. Jag inleder dock med att visa ett exempel på att det kritiska inte alltid uppfattas som något viktigt eller prioriterat uppdrag i ämnesplanen:

L: det är ju inte väldigt mycket plats i läroplanen i svenskan på att vi ska lära dom att söka kritiskt och att granska källor kritiskt alltså (fokussamtal 5).

Lina rekontextualiserar vissa av formuleringarna från ämnesplanen: söka, kritiskt, granska, källor. Läraren har också ett tolkningsutrymme, och verkar också använda det, genom sitt urval, (selection):

L: så alltså för det finns ju så många olika saker man **ska** titta efter när man ska söka material till eleverna (? :mm) så det här källkritiska det kanske får stå undan för jag är ju mer intresserad av att dom ska se en struktur hur någon lagt upp (? :mm)

J: och det är ju verkligen också kritisk granskning

K: ja, precis för det kan ju innebära mycket

L: ja, ja det är det ju egentligen

J: se mönster för att härma mönster

K: så det är ju jättestort

J: till att titta på ord värdeladdade ord

(grupp 5: förhållningssätt-förmåga, något förkortad)



Tabell 30. Uppdrag källkritik och kritisk granskning av text.

Kritiska uppdrag	Uppdrag 1: källkritik	Uppdrag 2: kritisk granskning av text
processer	(titta efter) (söka) Stå undan	Är Rel attr. Se (mental) Är (rel. ident) Innebära (rel. ident.) Är (rel. ident) Se (mental) Härma (mater.) Är (rel attr) Titta (mental)
Social aktör	(Man Man)	Jag dom
realisering	–	Se en struktur Se mönster Härma mönster Titta på ord värdeladdade ord
förpliktelse	ska	Ska (se en struktur)
Sannolikhet	kanske	verkligen
Modalitet andra uttryck		Ju verkligen ju ju egentligen
legitimering värdering		Mer intresserad (moralisk värdering, auktoritet)
Slags uppdrag	Inte viktigt (reellt men inte helt accepterat)	Accepterat, inre
klassifikation och inramning	–	C+ F?

Linus utsaga utgår från hur undervisningens möjliga ”vad” genom hennes urval blir en del av undervisningspraktiken. I samtalet skisseras källkritik som ett reellt uppdrag som också är accepterat men det är inte prioriterat. Istället konstrueras ett annat uppdrag som mer ”intressant”. Uppdraget skapar Lina, Johanna och Karin tillsammans genom att stegvis bygga upp det genom identifierande och attributiva relationella processer som uttrycker eller beskriver vad kritisk granskning *är*. När Lina använder ”egentligen” skapar hon ett utrymme för att det kritisk granskning också kan tolkas som att det har en begränsad betydelse, en betydelse som lärarna motsätter sig. Lärarnas konstruktion av vad kritisk granskning är modaliserat och förstärks genom ”verkligen” och ”ju”. Det konstruerade uppdraget utgörs av mentala

processer: se en struktur, se mönster, titta på ord/värdeladdade ord och också att se att det bakom texten finns en konstruktör, ”någon”. När eleverna har sett detta och strukturen, kan de övergå till att själva vara aktörer och använda det de sett i sitt skrivande. Jag tolkar uppdraget som kännetecknat av stark klassifikation, dels med tanke på den säkerhet som skapas genom stark förpliktelse och sannolikhet, dels genom att lärarna utan större uttryckt tvekan beskriver vad uppdraget utgörs av. I jämförelse med ämnesplanen nämns exempelvis ”struktur” där, däremot inte ”mönster” och inte heller som tidigare nämnt ”värdeladdade ord”.

Något liknande märks även när gruppen resonerar kring just informationssökning och källkritik:

J: [...]vi vet att dom har svårt att referera och sammanfatta med egna ord det är ju också att vara kritisk till texten att förstå den och sen kunna omformulera och så och då är det lättare att jag gör ett urval av källor när man får ett färdigt paket som en utprövning i ett prov från Skolverket eller nåt annat material till texter i boken och så gör man en uppgift kring det och då kan jag kontrollera hur väl dom har förstått när dom refererar och så där när lär vi dom att söka information på egen hand eller det blir ju ibland får dom göra det uppgifter som ett komplement om dom tycker att det inte räcker eller så har jag gett förslag på källor om dom ska göra nåt fördjupningsarbete men jag säger kolla allt med mig diskutera med mig om det är en bra källa eller inte men egentligen så går jag ju inte in så noggrant på informationssökning utan mer pratar om tips var jag tror att dom kan hitta källor och att jag vill att dom ska tänka på dom här sakerna men dom kanske inte får nån vettig liksom grundutbildning i informationssökning  
(Samtal 5: förhållningssätt förmåga, något förkortad)

**Tabell 31. Uppdrag Förstå och referera och Söka och göra urval (utan processer och aktörer).**

Kritiskt uppdrag	1 Förstå och referera	2 söka och göra urval
realisering	Förstå, kunna omformulera, referera göra uppgift	läraren pratar om Går inte in så noggrant Pratar om tips Vill att dom ska tänka Ge förslag, prata om tips, (vill att dom ska) tänka på
vanlighet	-	Ibland (som komplement) (fördjupningsarbete)
Sannolikhet	Kan (kontrollera)	Kan kanske

villighet	-	Vill (end. läraren)
förpliktelse	-	(vill att eleverna) ska
legitimering värdering	Eleverna har svårt att referera och sammanfatta Läsförståelse är att vara kritisk	(inte) Så noggrant (Inte nån vettig (informationssökning))
Slags uppdrag	Inre, accepterat, reellt	Yttre, reellt, accepterat, inte prioriterat
klassifikation och inramning	C+ F+ (läraren har hög kontroll över processen)	C? f-

I exemplet skapas två uppdrag: Läs och referera gentemot söka och göra urval vilka legitimeras på olika sätt. Det första rationaliseras genom elevernas svårigheter men även genom den identifierande relationella processen i form av en teoretisk rationalisering: ”att förstå texten är att vara kritisk”. Den andra legitimeras mycket svagt genom att eleverna kanske inte får någon undervisning i att söka och välja. Endast ”läsa och referera” konstrueras förutom med materiella och verbala processer också med mentala (förstå). ”Förstå och referera” realiserar genom att eleven kan omformulera. Söka och göra urval verkar istället realiserar genom att verbala processer där läraren är aktör (säga, prata). Det uppdraget modaliseras på flera sätt: det sker ”ibland”, det är endast förknippat med särskilda situationer och vissa elever och läraren går inte in ”så noggrant” på det. Ordet ”kontroll” förekommer i samband med båda uppdragen. I det första handlar det om att kontrollera att eleverna har producerat en legitim text (här: skrivit med egna ord), medan det i det andra fallet handlar om att ”kolla”, i betydelsen stämma av exempelvis källans kvalitet. Även om läraren är mycket närvarande i det andra uppdraget och uttrycker värderingar om vad som är önskvärt, verkar det ändå svagt inramat. Trots att Johanna uttrycker att eleverna kanske inte får någon undervisning i informationssökning verkar hon inte uppfatta att det uppdraget är svensk-ämnets. Det första uppdraget är tydligt inramat genom en urvalsprocess där målet för aktiviteten är given. När Johanna säger att det är ”lättare” att hon väljer ut texter för undervisningen, är det en konsekvens av att förstå och referera är en del av hennes inre uppfattade uppdrag. Söka och göra urval konstrueras som möjligen ett reellt men endast motvilligt accepterat uppdrag. Det kan också noteras att referatskrivande sammanförs med förståelse.

Det sista exemplet handlar om hur det kritiska konstrueras som en del av vetenskaplighet:

G: [...]det är som att det [kritisk läsning] finns liksom med i bakgrunden hela tiden men jag har inga explicita övningar väldigt sällan har jag det i svenskkurserna

I: Inga såna här konkreta verktyg för att jobba med

G: Men jag vet ju att det finns ett sånt material från skolverket med kolla källan till exempel men det är inget som jag har tagit upp vad jag kommer ihåg just i svenskämnet men däremot finns det ju hela tiden med ja men som det vetenskapliga skrivandet i svenska 3 där så finns det ju på nåt sätt med att där ska det ju vara vetenskapligt det ska inte vara så mycket tyckande utan det ska finnas nån slags sanning eller sanning under begreppet att det är, evidens eller att det ska vara (Grupp 1: sanning, något förkortad)

**Tabell 32. Uppdrag Kritisk läsning och Vetenskapligt skrivande.**

Kritiska uppdrag	Uppdrag 1: Kritisk läsning, källkritik	Uppdrag 2: Vetenskapligt skrivande
processer	Relationell, existentiell	Relationell, existentiell
Sociala aktörer	<i>Jag (läraren) (Skolverket, Kolla källan)</i>	–
realisering	<i>(inte gjort i svenskämnet, Kolla källan, inga konkreta verktyg eller övningar)</i>	Vetenskapligt skrivande Inte så mycket tyckande, evidens,
Vanlighet	”hela tiden”	(på nåt sätt med)
förpliktelse	–	”ska”
legitimering värdering	I bakgrunden	vetenskaplighet
Slags uppdrag	<i>Yttre?Accepterat?</i>	Yttre, accepterat
Inramning och klassifikation	C- F-	C+ F+

I utdraget konstrueras två uppdragsdiskurser. Den första handlar om kritisk läsning och källkritik, den andra om vetenskapligt skrivande. Det första uppdraget, den kritiska läsningen, framstår som tätt inflettad i svenskundervisningens övriga praktiker, som något man gör ”hela tiden”, något som genomsyrar, men som verkar mycket svår att konkretisera och utan ”explicita övningar”. Det verkar osynligt i exemplet. Gina hänvisar till yttre aktörer (Kolla källan och Skolverket), och kritisk läsning och källkritik konstrueras som samma sak. ”Kolla källan” förknippar inte Gina heller med svenskämnet. Det första uppdraget är därmed mycket vagt framställt och som så normaliserat att det inte går att ge exempel på realiseringar. Det andra uppdraget hämtas från svenska 3 och det vetenskapliga skrivandet. Här blir det kritiska mer konkret konstruerat som en del av det vetenskapliga. Det kritiska uppdraget realiserar genom att belägga påståenden och undvika egna åsikter

och ligger i linje med den diskurs kring critical literacy som det högsta och svåraste i en slags utvecklingsstege där kunskap krävs för att det kritiska ska vara möjligt (Macken-Horarik 1996). Det andra uppdraget, vetenskaplighetsdiskursen (jfr Brink 2006), är mer reellt, accepterat och det är även manifesterat i ämnesplanen. Det första uppdraget är kännetecknas därmed av svag klassifikation, eftersom det är svårt att se hur realiseringen av uppdraget går till och vilket bidrar till att jag tolkar uppdraget som svagt inramat. Det andra konstrueras istället med starkare klassifikation och möjligen även starkare inramning genom att Gina ger exempel på bedömningsregler.

I delkapitlet framstår källkritik och informations sökningspraktiker som svagt klassificerade och inramade och som möjligen accepterade men inte inre uppdrag. De inre uppdragen, här förståelse och referatskrivande, innefattar mentala processer såsom förstå men framför allt tydliga realiseringar och legitimeringar. I nästa avsnitt övergår jag till aspekter av det kritiska som anknyter till demokrati.

### 7.3.5 Demokratiska aspekter

Jag övergår nu till att visa på konstruktioner av det kritiska uppdraget kopplade till demokrati. Jag börjar med att konstatera att direkta kopplingar till demokrati endast gjordes i de två grupper som utgick från samtalskortet ”bildning och medborgare” och det är från dessa två grupper som exemplen är hämtade. I det första exemplet ser vi hur samtalskortets ord väcker associationer som omges av en slags högtidlighet:

H: [...]för jag tänker att just den här biten är ju väldigt viktig eller den att vi ska bilda vi lever i ett demokratiskt samhälle och dom ska bli liksom medborgare som både har rättigheter och skyldigheter att dom ska lyckas navigera på ett bra sätt och kunna göra sin röst hörd och så det tänker jag är ett väldigt fint uppdrag som lärare (skrattande) (1: bildning och medborgare, något förkortad)

**Tabell 33. Uppdrag förbereda medborgare, grupp 1.**

Uppdrag	Förbereda medborgare i demokrati
processer	Relationellt attributiv, identifierande och existentiell, materiell (mot mental), metaforisk verbal
Aktör	Vi (lärare) Vi (allmänt) dom (elever)
realisering	(Navigera, göra sin röst hörd)
förpliktelse	ska
legitimering	Demokrati

värdering	Eleverna ska kunna göra sin röst hörd navigera Väldigt viktig, fint uppdrag
Slags uppdrag	Accepterat inre, men inte reellt
Inramning och klassifikation	C? F?

Uppdraget här skapas av direkta associationer och manifesta rekontextualiseringar från det dragna samtalskortet och därigenom, men det har inga explicita kopplingar till det kritiska. Uppdraget i utsagan är svårt att skilja från dess legitimeringar. Det handlar om att rusta eleverna för ”ett demokratiskt samhälle” där eleverna har både ”rättigheter” och ”skyldigheter”, det vill säga rationaliserande legitimeringar, där de ska kunna ”navigera” och ”göra sin röst hörd”. Uppdraget är hämtat i nästan manifest form från läroplanens formuleringar och de återfinns också i de internationella policydokumenten. Det verkar enbart finnas på en abstrakt nivå och även om det omges av värderingar som ”väldigt fint”, (uttalat skrattande), låter det sig inte beskrivas som konkret undervisningspraktik (jfr Molloy 2007;2017). Eleven konstrueras i utdraget som en individ som agerar inom ramen för det enskilda projektet, inte som en del av en gemensam strävan efter samhällets bästa. Uppdraget framstår därmed inte som reellt, även om det är accepterat och som viktigt ”uppdrag”, ett inre sådant.

Inte heller i nästa exempel görs några explicita kopplingar mellan ”kritiskt” och samtalskortet men här får det demokratiska uppdraget två tänkbara innehåll:

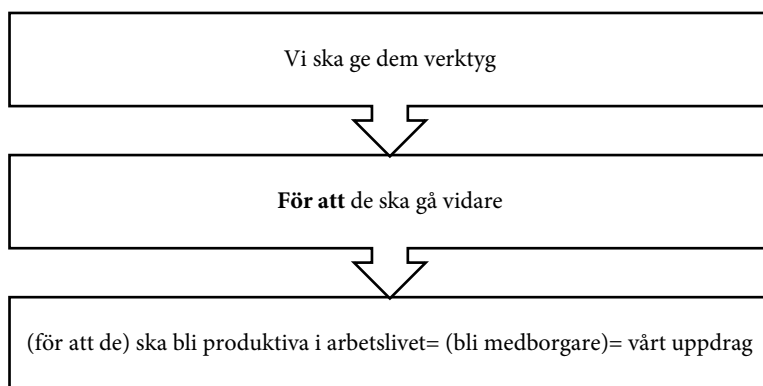
Y: Källkritik eller kritiskt förhållningssätt eller kritiskt tänkande samtidigt är det här ju vårt uppdrag som vi har tänker jag på så här skapande av bildning medborgare att man ska skapa demokratiska medborgare nånstans att vi ska ge dom verktyg för att dom ska gå vidare för att det här som [rektorns namn]brukar ta upp bli produktiva så småningom ute i arbetslivet att det nånstans är vårt uppdrag egentligen men jag tycker att det är så mycket mer för bild det här är ju två helt olika saker för mig [...] jag menar bildning däremot är att utveckla en människa till att jamen på nåt sätt bli både allmänbildad eller kan jobba med problemlösning själv att den kan få verktyg i livet för att den ska lyckas med det den vill eller att den ska känna sig mer fulländad [...]  
(grupp 4: bildning och medborgare, förkortad)

Tabell 34. Uppdrag medborgare och bildning, rektors uppdrag och lärarens.

Uppdrag	<b>Uppdrag 1:</b> (rektors uppdrag) Skapande av bildning, skapa produktiva medborgare, ge verktyg för framtiden	<b>Uppdrag 2:</b> (Lärarens uppdrag) Skapande av bildning, (skapa bildade medborgare?), ge verktyg för livet
Social Aktör	Vi har Man Vi vårt dom (elever) rektor	Jag (lärare) lärare människa människa
Andra förstadel.		Det Bildning
Andradeltagare	Demokratiska medborgare verktyg	Mycket mer Två olika saker En människa Allmänbildad Verktyg i livet fulländad
realisering	Ge verktyg	Allmänbildning Problemlösning få verktyg
Vanlighet	Brukar	–
förpliktelse	Ska (skapa)	(ska)
Villighet	–	vill
Sannolikhet	–	–
Andra modalitetsmarkörer	Nånstans Nånstans egentligen	
legitimering värdering	Det här är ju vårt uppdrag För att dom ska gå vidare= Bli produktiv	Det är så mycket mer allmänbildad problemlösning Eleven ska lyckas med det den vill Känna sig mer fulländad
Slags uppdrag	Yttre, inte helt accepterat	Inre, accepterat
Inramning och klassifikation	C? F+	C? F= (men svagare än uppdrag 1)

När kortet har dragits prövar Ylva först formuleringar från instruktionen, ”källkritik eller kritiskt förhållningssätt eller kritiskt tänkande”, men verkar

ha svårt att göra en koppling mellan dem och kortets formulering. Hon övergår därför till att associera endast genom samtalskortet. Det demokratiska uppdraget konstrueras direkt som en självklarhet, förstärkt genom ”ju”, som resten av lärarna bör hålla med om: ”det här är ju vårt uppdrag” och läraren framstår som en aktör med stark agens som kan skapa bildade medborgare. Samtidigt modaliseras uppdraget som mindre säkert genom ”nånstans”. En tveksamhet rör det uppdrag som den utomstående aktören, rektor, har gett och hur det uppdraget legitimerar det uppdrag som Ylva formulerar med hjälp av samtalskortet. I flera av just den här gruppens utsagor förekommer rekontextualiseringar baserade på utsagor från skolans rektor, och han utgör här i den här diskursen ett tillägg som social aktör eftersom han bidrar med en rationalisering av läraruppdraget i stort, och som del av en legitimerings- och uppdragskedja:



**Figur 3. Legitimerings- och uppdragskedja, ”medborgare”, samtal 4.**

Lärarnas uppdrag innebär att förse eleverna med ”verktyg”, vilket associerar till användbarhet och nyttoaspekter. Detta följs av en rationalisering inledd med ett avsiktsled, ”för att” och som pekar framåt, efter avslutade studier. Rektors mål, kärnlegitimeringen och uppdraget, vilket markeras med ”egentligen”, återfinns längst ner i kedjan och uttrycks med stark förpliktelse (ska). Hänvisningen till rektor kan också ses som en slags auktoritetslegitimering (van Leeuwen 2008:106; Westberg 2016:44f). Längst ner i figuren ser vi rektors uppdrag, att eleverna ska bli produktiva, vilket i utsagan framstår som likställt med att bli demokratiska medborgare. Här anar man starka moraliska värderingar kring vad en god medborgare är, exempelvis inte en improduktiv och ett ”normconformative, ethical behavior” (van Leeuwen 2008:114). Jag tolkar den produktiva medborgaren som en variant av det enskilda projektet, där eleven som individ ska förberedas eller förbereda sig



för ett arbetsliv. I skolkontexten är eleverna mottagare av verktyg. Inte förrän senare ska de ”gå vidare” och ”bli”. Diskursen ligger här nära de som uttrycks i de internationella policydokumenten.

Det först accepterade uppdraget faller isär och resulterar i två oförenliga uppdrag: ett yttre, rekontextualiserat från en mer institutionell rektorsnivå, och ett inre, baserat på Ylvas professionella nivå. Ylva konstruerar därmed en alternativ legitimeringskedja för det nya uppdraget, kopplat till bildning och för ”mycket mer” i förhållande till rektorns bild av den produktiva medborgaren. Aktörer i det här uppdraget är snarare ”människor”. Även detta uppdrag konstrueras på flera olika nivåer och som del av en definition eller relationell identifierande process, där bildning är att:

- utveckla en människa
- bli allmänbildad
- kunna jobba med problemlösning
- få verktyg i livet

Ylva skapar en teoretisk rationalisering genom definition där bildningsuppdraget successivt fylls med innehåll (van Leeuwen 2008:116), i kombination med en målorienterad instrumentell legitimering som inleds med en explicit syftesmarkör ”för att”. Markören pekar mot uppdragets kärnlegitimering, bildningens yttersta mål, att ”lyckas i livet med det den vill” eller ”känna sig mer fulländad”. Trots målrationaliseringen behöver den framtida medborgaren inte (enbart) vara produktiv, utan är fri att utveckla sig själv. Trots att båda uppdragen innefattar ”verktyg” har dessa olika funktion. I rektors uppdrag används verktyg som ett medel medan det i Ylvas uppdrag blir ett mål i sig, att använda i livet, oavsett till vad. Liksom i förra exemplet är det här uppdraget egentligen endast knutet till eleven som individ och dennes enskilda projekt.

Jag konstaterar att bildning och medborgare inte egentligen kopplas samman med något tydligt kritiskt uppdrag. De uppdrag som skapas ovan är till stor del rekontextualiseringar av diskurser i läroplan och de internationella policydokumenten och är endast abstrakta konstruktioner, utan tydliga realiseringar. Uppdragen vilar dock på antagandet att uppdragen handlar om elever som individer och deras möjligheter i livet, inte att förbereda eleverna för deltagande i demokrati tillsammans med andra. I nästa avsnitt återger jag dock exempel som närmar sig demokrati och utveckling av kritisk transitivityt.

### 7.3.6 Medvetandegörande och rörliga intellekt

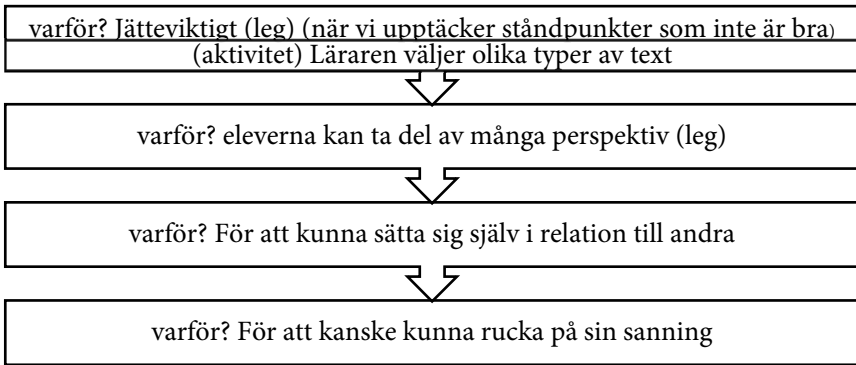
I följande avsnitt redogör jag för två exempel som på ett tydligare sätt än de tidigare kan ses i ljuset av kritisk transitivity. Exempelen är hämtade från grupp 3 och deras diskussion kring samtalskortet ”Sanning”:

S: Jag tror också att där är det **jätte viktigt** att vi i vårt uppdrag då om vi upptäcker att nu finns det några såna här ståndpunkter som kanske inte är riktigt bra för nån inblandad nämen alltså vad det än gäller att vi väljer texter filmer olika media alltså olika typer av text där eleverna får ta del av så många olika perspektiv som möjligt **för att** dom ska kunna sätta sig själva i relation till andra och kanske rucka på sin sanning (grupp 3: sanning, något förkortad)

**Tabell 35. Uppdrag självreflektion och inta olika perspektiv, grupp 3.**

Uppdrag	Självreflektion, inta olika perspektiv
andradeltagare (ej sociala aktörer)	Jätte viktigt Några såna här ståndpunkter (inte) riktigt bra Texter filmer olika media alltså olika typer av text Många olika perspektiv Sin sanning
realisering	Val av text, ta del av text
Vanlighet	(Ej modalt men egen sats: (när vi upptäcker åsikter som inte är bra för nån))
Sannolikhet	kanske
legitimering värdering	Inte riktigt bra-jätte viktigt-ta del av olika slags text-ta del av många perspektiv- <u>för att</u> sätta sig själv i relation till andra-sätta sig själv i relation till andra- rucka sin sanning
Slags uppdrag	Accepterat och inre
Inramning och klassifikation	(C+?) F+ (läraren väljer och utvärderar)

Sanna konstruerar ett uppdrag i form av självreflektion och att inta olika perspektiv. Uppdraget legitimeras i en kedja:



Figur 4. Legitimeringskedja välja text, grupp 3.

Längst upp i figuren inleds kedjan med en moralisk legitimering, ”jätteviktigt”. Uppdraget aktiveras i en specifik typsituation, när elever uttrycker olämpliga åsikter. Legitimeringen leder i nästa steg till en aktivitet, lärarens val av text. Textvalet legitimeras i sin tur, både av ”jätteviktigt” och av nästa steg i kedjan genom en rationalisering: ”ta del av många perspektiv”. Att ta del av många perspektiv rationaliseras genom att ”sätta sig själv i relation till andra” och till sist genom att ”kunna rucka på sin sanning”. Trots att den här är placerat längst ner, betraktar jag den legitimeringen som kärnlegitimeringen som de övriga legitimeringarna leder fram till (jfr van Leeuwen 2008: 114). I det här fallet att eleven, som uttryckte en olämplig åsikt, kan ”rucka på sin sanning”, det vill säga en slags självreflektion som följer de stadier som legitimeringskedjan visar (andra perspektiv- sätta mig själv i relation till andra- kunna rucka på min sanning). Även om Sanna formulerar uppdraget som sprunget ur specifika händelser och uttryck för åsikter som, kan vi ana, bryter mot värdegrunden, tolkar jag ändå hennes utsaga som ett uppdrag som skulle kunna beskrivas som att ”skapa rörliga intellekt”. Ett sådant synsätt ligger mycket nära Freires kritiska transitivitet: att synliggöra perspektiv och andras och egna fördomar och att därigenom kunna förändras. Samtidigt är det tydligt att det är läraren som ramar in och gör urvalet, inte tillsammans med eleverna utan för eleverna. Den undervisning som Sanna konstruerar är inte sprungen ur kritisk pedagogik men verkar sträva efter samma mål. Värderingen ”jätteviktigt” konstruerar uppdraget som ett inre. ”Perspektiv” återfinns både i läroplanen och i ämnesplanen kopplat särskilt till skönlitteratur. Sanna gör dock klart att urvalet görs utifrån en mängd olika texter och medier. Det här uppdraget kan därmed sägas kopplas till ett annat slags demokratiuppdrag än det enskilda projektet som vi mötte i föregående avsnitt.

Att denna långsiktiga förändring är viktig för lärarna i grupp 3 ses även i nästa exempel:

T: [...]dom kommer hit med ett antal sanningar klart för sig det är ju en del av vårt uppdrag att se till att dom får verktyg att faktiskt ifrågasätta dom här sakerna dom är stensäkra på att jag ska bli en sån här jag är så här jag tycker så här om det här och allt annat är skit och jag menar efter tre år så oftast så har man ju sett en utveckling att dom kan tänka mer nyanserat dom kan tänka oj ja okej jag förstår jamen du jag förstår att det finns en annan ståndpunkt här men jag behöver inte hålla med om den (grupp 3: sanning, något förkortat)

**Tabell 36. Uppdrag Skapa rörligt intellekt.**

<b>Uppdrag</b>	Få verktyg att ifrågasätta, skapa rörligt intellekt
Andradeltagare	Ett antal sanningar En del av vårt uppdrag Verktyg Dom här sakerna (dom är stensäkra på) En sån här Så här Det här skit En utveckling En annan åsikt
realisering	Få verktyg att ifrågasätta, från fasta åsikter till nyanserat resonerande, bild från inledning av gymnasium och vid avslutade gymnasiestudier
Vanlighet	oftast
legitimering värdering	Det är ju en del av vårt uppdrag (det är dåligt att vara fastlåst vid en syn på sig själv och världen) Utveckling, nyanserat
Slags uppdrag	Accepterat inre och realiserat
Inramning och klassifikation	F+ läraren ”ser till” att eleverna ”får” C+ (dock inte enbart svenskämnet, utan knutet till lärarens om aktör)

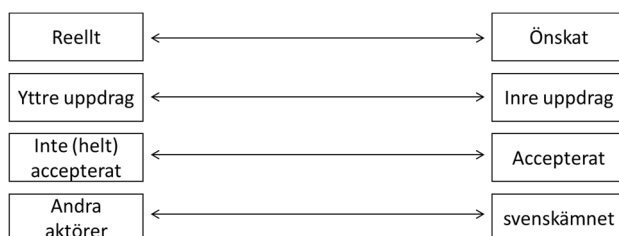
Tanjas utsaga skildrar en förändringsprocess som jag tolkar som en slags rörelse från en mer okritisk transitivitet mot en mer kritisk transitivitet. Utgångspunkten för uppdraget är att eleverna kommer till undervisningen endast med en bild av vad de och världen är. Tanja beskriver det genom att gå in i en tänkt elevs roll genom relationella identifierande processer (”jag är så här”). Denna utgångspunkt tolkar jag som en bakomliggande moralisk legitimering och kärnlegitimering av det som vi skulle kunna uttrycka som

antingen: ”det är dåligt att vara fastlåst vid en syn på sig själv och världen” eller en mer positiv: ”det är bra att ha en dynamisk syn på sig själv och världen”. Tanja konstruerar uppdraget som självklart, även om det endast utgör ”en del” av uppdraget. Något mer konkret genomförs uppdraget genom att eleverna ges verktyg för att kunna förändras och kunna kliva bort från det uppfattade givna och självklara. Däremot konkretiserar inte Tanja vad verktygen utgörs av. Här kan vi tänka oss att det föregående exemplet och valet av texter skulle kunna vara ett verktyg. Tanja uttrycker resultatet av förändringen genom kunskapskravens något slitna ord ”nyanserat”. Här handlar det dock inte om en prestation som ska mätas utan om tänkande. De verb som Tanja använde för den okritiska eleven, konkretiseringen av en okritisk transitivitet, är relationella: eleverna ”är”. Den elev som genomgått den ovan beskrivna kedjan och som kan ses som ett uttryck för en mer kritisk transitivitet konstrueras med mentala verb: en tänkande människa. Det förändrade tänkandet realiserar Tanja genom ”jag förstår”, som visar att eleven kan lyssna på andra och förstå att man kan se på saker ur olika perspektiv och att det viktiga inte är att vinna en argumentation utan att förstå. Eleven har utrustats med de ”verktyg” som gruppen talade om i det föregående exemplet, och eleven har fått andra möjligheter att möta andras åsikter och perspektiv än ett omedelbart och känslomässigt förkastande. Tanjas utsaga pekar mot att eleverna inte bara ska kunna sätta sig in i andra människors verklighet utan också kunna förstå att de själva är föränderliga: eleverna har förmåga att förändras och därmed också att förändra.

Den breda och långsiktiga syn på svenskämnet och svensklärares uppdrag som förs fram i grupp 3 är inte lika märkbar i de övriga grupperna. Ordvalen i utsagorna kan inte heller sägas ligga nära diskurser som uttrycks i ämnesplanen men tillsammans skapar de en slags mognadsdiskurs, vilket ju även Freires kritiska transitivitet kan ses som. Det handlar om en långsiktig förändring av tänkandet genom självreflektion och här framstår lärarnas texturval som mycket viktigt. Utsagorna kan ses som uttryck för tolkningar av bildningsbegreppet och vad en medborgare är och bör vara, bortom produktivitet och skolans övergripande uppdrag. Det är emellertid intressant att notera att just grupp 3 ofta i sina diskussioner uppehåller sig vid just styrdokument och Skolverket som aktör. Kortet ”sanning” verkar dock frikoppla gruppen från styrningsdiskursen och istället få dem att rikta sig mot det som de uppfattar vara de viktigare delarna av uppdraget.

## 7.3.7 Sammanfattning

I delkapitlet har jag undersökt det kritiska uppdraget i förhållande till andra ämnen och i förhållande till innehållsliga fält som kan kopplas till svenskans styrdokument och till mer övergripande uppdrag. Uppdragsdiskurserna har jag beskrivit i termer av reellt-önskat, yttre-inre uppdrag, inte accepterat-accepterat uppdrag och i kapitel 7.3.1 även till andra aktörer-svenskämnet:



Figur 5. Fokussamtalens konstruktioner av det kritiska uppdraget i form av skalor.

De yttre kritiska uppdragen uttrycks i hög grad genom materiella processer: göra, leta, söka. De framstår möjligen som accepterade men inte som intressanta för läraren. Även om informationsökning och källkritik verkar vara ett reellt uppdrag framstår det inte som ett helt accepterat eller inre uppdrag för svenskämnet eller svenskkläraren eftersom lärarna uttrycker att det egentligen borde utföras någon annanstans, utanför eller inför svenskundervisningen, inte under genom den. Urval verkar betraktas som alltför viktigt för att eleverna på egen hand ska få göra det med tanke på att eleverna ofta antingen väljer fel eller det tar tid. Eftersom förståelse av texter framstår som ett tydligare inre uppdrag är det också logiskt att lärarna utför urvalsarbetet. Urvalet konstrueras därför inte heller som det viktigaste, eftersom det är förståelsen av det lästa och framför allt den skrivna texten som är resultatet av läsningen som lärarna ser som viktigast, det vill säga i min analys betecknat som en del av ett inre uppdrag.

De inre kritiska uppdragen uttrycks i hög grad genom mentala processer, "förstå", "se", "tänka" och just genom processer som utvecklas under tid. Uppdragen kopplas till det som eleverna tycker är svårt och krävande och de legitimeras också genom detta. Uppdragen är kopplade till analys, nivåer i texter, intertextualitet, förståelse, möjlighet att se och utforska nya perspektiv, självreflektion och större uppdrag som handlar om att skapa rörliga intellekt och ge elever verktyg och som närmar sig en kritisk transitivity. De kritiska inre uppdragen är alltså inte enbart begränsade till textanalys (jfr Giroux 1987). Samtidigt skapas diskurser där det kritiska uttrycks vara det

”högsta”, något man ”når upp till”, alltså en critical literacy som ett uttryck för ämnesdisciplinens högsta nivåer, baserat på kumulativa kunskaper och därför inte egentligen tillgängligt för alla elever.

De kritiska uppdragsdiskurserna konstrueras till stor del utan att manifesterade rekontextualiseringar av ämnesplanen eller läroplanen görs. Däremot nämner lärarna innehållsdelar från styrdokumentet såsom förståelse, referera, sammanfatta, källkritik, kritisk läsning, vetenskapligt skrivande, skrivande och informationssökning. De flesta uppdragsdiskurser är försedda med legitimeringar, ibland i form av legitimeringskedjor men oftare genom moraliska legitimeringar uttryckta genom värderingar. De koder som framträder för inramning och klassifikation inverkar också på uppdragets placering på skalorna och de hör tydligt ihop i utsagorna. De inre uppdragen är oftast, men inte alltid, försedda med beskrivningar av hur undervisningen ska bedrivas och vad läraren ska göra, och de inre uppdragen skapar därmed en stark inramning (*f+*) och en stark klassifikation (*c+*). En svag klassifikation (*c-*) handlar främst om innehållsliga delar i ämnet som läraren inte accepterar. Då konstrueras läraren inte heller som en stark aktör i arbetet, utan någon som ”pratar om”. Ett reellt, accepterat och inre uppdrag kännetecknas därför vanligen av stark klassifikation och inramning. Ett reellt, inte accepterat och yttre uppdrag kännetecknas istället av svagare klassifikation och inramning. Uppdragen verkar riktas mot eleven som individ snarare än mot elever som deltagare i ett demokratiskt arbete. I det sista delkapitlet tangerar lärarnas uttryckta uppdrag även en kritisk transitivity. I nästa delkapitel visar jag konstruktioner där läraren fungerar som en kritisk inramare.

#### 7.4 Läraren som inramare – ”vilken makt du har”

I föregående kapitel undersökte jag hur lärarna konstruerade svenskämnet kritiska uppdrag i förhållande till svenskämnet kärna eller periferi. I det här delkapitlet vänder jag blicken mot lärarens konstruktioner av sig själv som inramare av de svenskklassrummet och de kritiska praktikerna. I det här delkapitlet blir därför särskilt begreppet *inramning* viktigt som övergripande verktyg: vem/vad som kontrollerar urval, den ordning som undervisningen följer, hur mycket tid som får ägnas åt undervisningens delar liksom hur elevernas legitima texter ska bedömas (Bernstein 2000, 2003; se 3.2.). De textnära analysverktygen hämtas som i tidigare delkapitel från Systemisk funktionell grammatik.

Även om lärarna för det mesta konstruerar sig själva som aktörer i undervisningens inramning, undviker lärarna oftast i samtalen att språkligt

konstruera sig själva som starkt styrande i relationen med eleverna och de verkar undvika språkliga val med framträdande stark förpliktelse:

H: [...]jag kanske skulle ha tagit nån bok som var lite enklare eller liksom mer lättsmält (skrattande) eller det finns det men så vill man ha med dom här man vill ju ändå ha böcker som går att det går ju att diskutera kring andra böcker men ibland tänker jag tvingar på dom nånting eller kan jag hitta samma frågeställningar i annan litteratur (Grupp 1: Bildning och medborgare, något förkortad)

I exemplet reflekterar Helena över och ifrågasätter sitt urval av skönlitteratur. Urvalet verkar främst baseras på särskilda ”frågeställningar”, kanske för fördjupade boksamtal eller skrivuppgifter, och att läsa en specifik roman är därför inte det viktigaste. Helenas hypotetiska val av en ”mer lättsmält” bok formuleras genom ”tagit”, ett val av process som till skillnad från den valda boken försvagar lärarens agentivitet och en mer reflekterad avsikt saknas. Detta står i kontrast till de böcker som Helena ”vill ha”, en önskad och också reell praktik. När utsagan istället blir mer legitimerande och generaliserande övergår Helena istället till att använda ”man” som förstadedeltagare, vilket särskilt tillsammans med ”ju” skapar intryck av en gemensam åsikt i fokusgruppen. I nästa del av utsagan uttrycker hon det som hon uppfattar som svensklärares eller åtminstone fokusgruppens deltagares värderingar: ”man vill ju ändå ha” böcker som fungerar för diskussion, det vill säga inte alltför ”lättsmälta” böcker. Helena konstruerar detta som en för svensklärare gemensam vilja genom ”ju” och som kontrasterande mot de ”enklare” böckerna genom ”ändå”. Trots det framställs valet av böcker som generellt uttrycks fungera för en bokdiskussion som problematiskt eftersom det kopplas till tvång, till skillnad från enklare böcker. Legitimeringen för hennes urval kan alltså sägas vara tvåledat. Dels letar Helena efter ”frågeställningar” och dels letar hon efter böcker som går att diskutera kring, vilket verkar förutsätta att böckerna inte är för enkla eller ”lättsmälta”. I Helenas konstruktion av kritiska praktiker uppstår därför en konflikt vilken botten i en bild av svenskämnet praktik där läraren inte ”tvingar” eleverna att läsa texter, men där de kritiska praktikerna förutsätter texter som går att diskutera kring och att detta är svårt eller omöjligt om texterna är för enkla. Läraren måste därmed göra ett synnerligen intrikat val mellan att få eleverna att läsa utan tvång, det vill säga ge dem ”lättsmälta” texter, vilket enligt Helena minskar möjligheterna till givande litteratordiskussioner och därmed eventuell utveckling av elevernas kritiska medvetenhet, eller att tvinga eleverna att läsa svårsmälta texter.



Nästa exempel är valt eftersom utsagan troligen visar på hur inramning under ett lektionsförlopp kan försvagas och stärkas även om inramningen i stort skulle kunna betraktas som stark:

Y: ja för det är ju vi hela tiden som också avgränsar och plockar även om det är saker som händer i klassrummet som gör att man kommer in på saker som nästans ett klassrum är ju levande hur noga jag än bestämmer min lektion så är det ju så pass levande att det blir ju aldrig riktigt som man har tänkt sig utan att det blommar ut i olika saker så på det sättet rör dom också styr i det hela så klart [...]  
(samtal 4: snabbt långsamt, något förkortat)

Ylva konstruerar en tydlig lärarroll som tydlig genom ett emfatiskt framhävande av läraren som social aktör i form av "det är ju vi" vilket hon förstärker genom modalitet "hela tiden". Läraren fungerar som aktör som "avgränsar" och "plockar". Inramningen är dock inte så stark att elevernas agentivitet är helt kringskuren. Ylva väljer att beskriva öppningen för elevernas agentivitet som en händelse, utan aktörer: "det är saker som händer". Friutrymmet skapas i interaktion mellan lärare och elever: "man kommer in på saker". I nästa sats används en relationell attributiv process för att uttrycka ett sanningsanspråk, "ett klassrum är ju levande". Därefter återkommer hon till läraren med en i planeringsfasen stark kontroll som ändå måste acceptera och kanske även välkomna en försvagad kontroll i vissa situationer: "det blir ju aldrig riktigt som man har tänkt sig". Ylva beskriver den reella undervisningen genom metaforer hämtade från naturen: "det är levande" och "det blommar ut", det vill säga en undervisningspraktik som något organiskt som trots en stark inramning från lärarens sida ändå rymmer det okontrollerbara. I utsagan är det just det ostyrbara som öppnar för elevernas handlingsutrymme, "på det sättet rör dom också styr". Ylva beskriver en slags elasticitet av kontrollen under delar av lektionen ( $f+$ - $f-$ ), som öppnar för det oväntade.

En annan konsekvens av inramningen är hur lärarnas val (selection) positionerar eleverna genom att de förutsätter att eleverna går med på uppgifternas premisser (Nilson 2017).

Ylva återger en situation utgåendes från en skrivuppgift där eleverna fick välja från några givna teman, bland annat "könsroller". Eleverna kunde välja bland texter som läraren valt ut. Ylva berättar om en elev som väljer att skriva om att även pojkar och män är utsatta för våld och att eleven i sin text efterfrågar ett Metoo för killar. Annas replik är en reflektion kring konsekvenserna av lärarnas urval av "ämnena att skriva om" och "texter att läsa" valda ur lärarens perspektiv: Att vi formar nu en sanning där killarna är förövarna (Grupp 4:sanning). Valet av obestämd

artikel visar att det gäller *en* sanning av flera möjliga och där eleverna kan bidra med andra sanningar. Lärarna lyfter självkritiskt hur urval, teman och skrivuppgifter i svenskämnet bygger på lärarnas egna världsbilder och perspektiv även om dessa också återfinns i samhälleliga och mediala diskurser. De perspektivmöten som svenskundervisningen kan öppna för gäller alltså även läraren och läraren som en lärande (jfr Freire 1972, 1975). Fokusgrupp 4 reflekterar över konsekvenserna av lärarens kontroll gällande just urval:

A: vilken makt du har

Å: att man jamen man har det

Y: Jamen det har man ju

Å: och man färgar så klart så är det ju men ibland gäller det ju att försöka tänka är det här rimligt eller ska jag försöka tänka nytt nu saknas det nånting ger jag en bild av världen som är skev  
(Grupp 4: bildning medborgare, något förkortad)

Gruppen verkar vara överens (jamen, ju) om den makt som läraren har som inramare och den som står för urvalet men Åsa dämpar uttrycket för lärarens makt något genom att uttrycka urvalet som en normaliserad och självklar praktik där läraren ”färgar så klart så är det ju” och att det är svårt eller omöjligt att undvika. Däremot är det enligt Åsa viktigt att ifrågasätta och reflektera över den vanliga praktikens urval, åtminstone ”ibland”, för att undgå ett urval som endast återger lärarens eget perspektiv och ”en bild av världen som är skev.” Dessa lärare är därmed mycket medvetna om det ansvar som ligger på dem när det gäller det urval som präglar undervisningen.

### Kommentar

Lärarna beskriver sig själva i utsagorna inledningsvis som aktörer med stor agentivitet som ramar in undervisningen och genom urval av texter i form av texthäften och teman inte bara styr undervisningens innehåll utan också presenterar färdiga perspektiv av världen för eleverna. När klassrumspraktiken beskrivs använder lärarna i fokusgruppen typiskt modalisering genom, exempelvis genom ”causatives” som ”få” och ”låta” (Halliday & Matthiessen 2014: 579f): ”jag lät dom läsa, dom fick sitta och diskutera, dom fick skriva”. Läraren fungerar i utsagorna alltså till stor del som en ”initiator” (ibid) i processerna vilket fördelar agentiviteten mellan lärare och elever. Utsagorna som konstruerar den kritiska praktiken i det här kapitlet kännetecknas som väntat av en stark inramning ( $f^+$ ), då lärarens konstruktion av sig själv som aktör är det som undersökts i avsnittet. Men även om lärarna konstruerar sig själva som aktörer med stark agentivitet utmanas ändå inramningen till viss del av eleverna. Till viss del beror det på att den starkaste kraften för inramningen

framstår som de fjärrstyrande styrdokumenterna, vilka, åtminstone selektivt, även eleverna känner sig manade att efterleva eller hinna med. Läraren behöver då återupprätta undervisningens inramning genom att berätta vem som bestämmer eller genom att inte enbart anpassa sig efter elevernas ”krav”. Lärarna beskriver genomgående sina handlingar med andra ord än med ordet undervisa: de räddar och hjälper eleverna. När verbet ”tvingar” används handlar det snarare om att ifrågasätta sin egen praktik och att hitta sätt att uttrycka för eleverna vad eleverna ska göra men att hela tiden undvika ett verbalt uttryckt och explicit tvång. Jag noterar också att ordet undervisning används i princip inte av lärarna. Kanske betraktar lärarna ordet ”undervisa” som en mer övergripande praktik och de processer de istället använder fångar istället de mikrohändelser som i sig bygger undervisningen (jfr Martin 2013b).

## 7.5 Sammanfattning

Kapitlet tjänar som ett delsvar<sup>56</sup> på forskningsfråga 2:

- Hur konstruerar lärarna det kritiska uppdraget och hur förhåller det sig till deras uppfattning av svenskämnetns kärna, gränser och kunskapspraktiker?

### Förutsättningar

Inledningsvis undersökte jag i det här kapitlet svenskämnetns förutsättningar för det kritiska uppdraget och dess praktiker och de mest framträdande diskurserna handlar om tid och digitalisering. Lärarna verkar till viss del motvilligt betrakta främst kunskapskraven men även det centrala innehållet som styrande för arbetet, som något som ”ska” göras. Kunskapskraven omvandlas i den reella praktiken till punkter att bocka av, snarare än något som beskriver genuina kunskapsnivåer och verkar fungera tillsammans med det centrala innehållet som styrande för undervisningen. Syfte och målformuleringarna nämns inte alls i samband med tidsaspekterna. Däremot framställs tidsbrist och kunskapskravens stoffträngsel som begränsande för vad som är möjligt att göra i undervisningen och de kritiska aktiviteterna, eftersom dessa, med undantag av källkritik. Lärarna beskriver sig själva, sina handlingar och de sociala praktikerna i relation till en önskad praktik där både lärarnas och utvecklande av elevernas kritiska förhållningssätt skulle få större utrymme. Utsagorna tolkar jag som att lärarna utifrån de institutionella

<sup>56</sup> I kapitel 9 görs en redogörelse för hur kunskapspraktiker förhåller sig till det kritiska uppdraget och de kritiska praktikerna.

ramarna tvingas *agera* okritiskt, men att de är medvetna om detta och därför inte *är* okritiska. Intressant nog verkar lärarna se sina tillkortakommanden som grundade i dem själva, det vill säga den professionella nivån, snarare än krav som ställs på dem institutionellt (jfr Roberts & Sarangi 1999). Den andra framträdande diskursen är digitalisering, vilken legitimerar och ställer nya krav på det kritiska arbetet. De diskurser som framträder ligger nära det internationella materialets överblickbarhet och snabbhet liksom efterfrågan på reflektion och ansvar. Dessutom innebär framväxten av nya sociala mediernas hybridgenrer utmaningar.

### Uppdrag

Därefter undersökte jag de kritiska uppdrag som konstrueras i lärarnas fokussamtal och hur dessa förhåller sig till svenskämnets kärna. Svenskämnets kärna är endast en konstruktion som bygger på de uppdrag som framträder i lärarnas samtal. Uppdragen framträder som reella och önskade, accepterade eller inte, som yttre eller inre och som del av svenskämnet eller del av andra ämnen. Med hjälp av en kombination av analysredskap från SFG och van Leeuwens modell för diskursanalys framträdde uppdragen som reella – önskade, yttre-inre och accepterade eller inte accepterade. Det handlar inte om fasta antitetiska kategorier utan om glidande skalor och i vilken omfattning det uttryckta kritiska uppdraget kan sägas vara en del av det som lärarna uppfattar som svenskämnets kärna. När uppdraget konstrueras som inre och accepterat verkar klassifikationen och inramningen konstrueras som stark och svenskämnets särskildhet framträder. Det räcker alltså inte med att ett uppdrag ges i ämnesplanen i form av ett yttre uppdrag för att det ska omvandlas till ett accepterat och än mindre inre uppdrag.

Svenskämnets klassifikation framträder som svag gällande källkritik i förhållande till historia och samhällskunskap men även i jämförelse med bibliotekariens uppdrag. Även i förhållande till svenskämnets egna gränser verkar källkritik och informationssökning men även allmän kritisk granskning och läsning svåra att placera. De har därför av mig kategoriserats som svagt klassificerade och dessa framträder också som svagare inramade än de uppdrag som kan ses som inre. Uppdragens fält är skiftande och rör språkliga val och perspektiv men även hur texter, både sakprosa och skönlitteratur och till viss del andra medier kan ses som konstruktioner där vissa perspektiv får företräde och andra saknas. Särskilt språkliga begrepp som fångar attityder och värderingar, vilket inte uttrycks explicit i kursplanen, lyfts i samtalen som viktiga och svåra.

I ett samtal konstrueras med Bernsteins (2000, 2003) terminologi den legitima texten genom eleven själv. Där beskriver läraren hur elever genom bland annat möten med utvalda texter kan närma sig en mer kritisk transi-tivitet (Freire 1972, 1975).

Materialets beskrivna svenskämnets kritiska aktiviteter åtföljs inte i någon högre grad av explicita legitimeringar eller beskrivningar av syften. Tänkbara orsaker för detta kan vara att detta helt enkelt inte behövs eftersom fokus-samtalen genomförs på en professionell nivå, där lärarna ingår i gemen-samma praktiker så att legitimeringar inte behöver uttryckas. Andra för-klaringar kan också hämtas i svenskklärarens institutionella och professionella ramar, där legitimeringar och syften är så tätt förbundna med ämnesplanens och i synnerhet kunskapskravens förväntningar att aktiviteterna i sig inte behöver legitimeras eftersom dessa utgör en normaliserad undervisnings-praktik. Legitimeringarna är på så sätt osynliggjorda eftersom ämnesplanens vidhängande värderingar och legitimeringar rekontextualiseras på ett ganska direkt sätt in i svenskklärarnas undervisningspraktik. Jag noterar också att svenskämnets eller svenskklärarens inre uppdrag gärna beskrivs genom ord såsom medvetandegöra, medvetenhet och medvetet, vilket inte nämndes i anvisningarna eller på samtalskorten.

### **Inramare**

Lärarna konstruerar i samtalen sig själv som tydliga aktörer i en starkt inramad undervisningspraktik. Det är läraren som i regel har kontroll över takt (*pace*), urval (*selection*) och kriterier för vad som räknas som bra eller dåligt, passande eller opassande. Läraren försöker dock undvika att språkligt uttrycka denna kontroll genom att exempelvis tala om ett "vi" när det egentligen är eleven som förväntas prestera något. Det urval som lärarna gör är format efter deras egna perspektiv, något som lärarna är medvetna om men verkar ha svårt att förändra. Den starka inramningen är dock inte given utan konstrueras av lärarna som något elastiskt och där eleverna också tidvis får större kontroll över inramningen. Det finns därmed en motdiskurs i för-hållande till den ytterst starka inramning som framträdde i diskurserna kopplade till tidsbrist, där läraren verkade reduceras till en utförare präglad av förtingligad "tid" och "kunskap". När lärarnas beskrivningar visar att de verkar nära undervisningens kärna, konstrueras lärarna som aktörer som med stark agentivitet kontrollerar undervisningen. Då framstår även svensk-ämnet som starkt klassificerat.

I det här kapitlet har jag fokuserat på lärarna, deras förutsättningar, uppdrag och deras roll som inramare. I nästa kapitel redogör jag för analysen av hur det kritiska framträder i klassrumspraktiken och elevernas roll där.

## 8. Elever i klassrummets kritiska praktiker

I föregående kapitel riktades analysen mot lärarna och konstruktioner av deras uppdrag. I detta kapitel riktas analysen istället mot hur lärarna konstruerar de kritiska praktikerna och elevernas roller i dessa. Analyserna bygger som i föregående kapitel på transkriptionerna av fokussamtalen men i detta kapitel tillförs exempel från de inspelade klassrumsobservationerna. Dessa har valts ut för att belysa framträdande diskurser i fokussamtalen och i textundersökningen. Kapitlet syftar till att besvara avhandlingens tredje frågeställning: Vilka kritiska textpraktiker (kan) skapas inom ramen för svenskundervisningen?

Även i detta kapitel undersöks materialet genom redskap hämtade från van Leeuwens (2008) modell för diskursanalys och genom redskap hämtade från SFG för att synliggöra ideationella och interpersonella resurser som används i diskurserna. Den språknära analysen har även här utgått från en begränsad transitivitetanalys och en analys av sociala aktörer och handlingar, borttaganden, transformeringar och tillägg i form av legitimeringar, värderingar och modaliseringar. De hjälpfrågor som presenterades i 7.1 används även här, men alla frågor är inte tillämpliga för alla exempel utan besvaras genom kapitlet i stort:

- Vem gör vad i de kritiska praktikerna?
- När och hur äger de kritiska praktikerna rum?
- Vem eller vad är andradeltagare?
- Varför ska man vara kritisk?
- Vilka värderingar finns kring de kritiska praktikerna?
- Vilka uttryck för modalitet finns och vilka betydelser skapar dessa?

Återgivningen av analysens delar skiftar beroende på exemplens fokus. Resultatet presenteras i form av diskurser kopplade till verb: vara, göra, tycka, känna, se och tänka. Verben ska emellertid endast betraktas som analytiska kategorier, eftersom diskurserna oftast är sammanflätade i samtalen. Det första delkapitlet inleds med en kort kommentar kring analysen och sam-

manfattningen inleds med en kommentar till den övergripande analysen. Det första delkapitlet redogör för konstruktioner av hur elever ”är”.

## 8.1 Vara

I följande avsnitt analyseras lärares konstruktioner av hur elever ”är” eller ”inte är” i förhållande till ”kritiskt”. Avsnittet utgår från konstruktioner av elever som okritiska och rör sig mot konstruktioner av mer kritiska elever. Som mest uppenbart och kongruent framträder elever som okritiska eller kritiska genom relationella attributiva processer där elever fungerar som bärare (eleven är eller har). Konstruktioner av hur elever är eller inte är kan också skapas genom andra processer, såsom mentala (”eleven förstår” betyder ”är kritisk”) eller materiella (eleven kollar inte = är inte kritisk). Konstruktioner av hur elever är eller inte, kan också ingå i grammatiska metaforer (elevers svårigheter att). Dessa exempel innebär, i jämförelse med exempel där elever fungerar som bärare, ett större tolkningsutrymme och en större osäkerhet i analysen. Därför är de tillägg som görs i diskursen särskilt viktiga här (van Leeuwen 2016:144). Sådana tillägg kan röra sig om värderingar (bra, dåligt) eller uttryck för modalitet (oftast, aldrig, verkar inte vilja). Ibland ingår dessa konstruktioner i de delar av samtalen där lärarna går in i roll som elever (Adelswärd et. al 2002). Det ser vi i det första exemplet:

T: jag vet ju att redan när jag började jobba så fick jag ju ganska snabbt klart för mig att sextonåringar är väldigt svart-vita i sina ställningstaganden ”antingen är du emot mig eller också är du med mig” (skrattar) (fokusgrupp 3: sanning, något förkortad)

Tanja konstruerar i exemplet elever som börjar på gymnasiet kongruent genom en relationell attributiv process. Den förstärks dessutom adverbialt genom ”väldigt”. Eleverna framstår därmed som binärt bundna vid sina åsikter. Tanja exemplifierar detta genom att gå in i en roll och hon rekontextualiserar samtidigt ett citat som kan kännas igen från en internationell, historisk-politisk arena. Hennes efterföljande skratt tolkar jag som att kontrasten mellan kontexter är uppenbar för henne, men oavsett om det gäller en amerikansk president eller en elev så konstruerar även det en låst hållning och en ovilja att öppna för andras verklighetsbeskrivningar och argument, det vill säga ett förhållningssätt som ligger nära en okritisk transitivitet. En annan konstruktion av okritiska elever ser vi i nästa exempel:

M: om man generaliserar eleverna bara köper saker och ting (fokusgrupp 2: snabbt långsamt).



Maria nedtonar först säkerheten i sin utsaga genom att inleda med tillägget ”om man generaliserar”. Även om eleverna här fungerar som grammatiska aktörer i en abstrakt materiell process är de på en semantisk nivå snarare att betrakta som passiviserade (van Leeuwen 2008:33) upplevare i en mental process, där det inte krävs någon särskild möda. De kan alltså snarare betraktas som utsatta för en uppsjö av information. Att Maria väljer en materiell process här innebär att eleverna konstrueras som några som ”gör” snarare än ”tänker”. Som sociala aktörer konstrueras eleverna här som naiva och utan tankekraft, vilket betonas adverbliellt genom ”bara”. En liknande konstruktion av elever som okritiska finner vi i Linas utsaga:

L: [...]för jag tycker att dom är väldigt omedvetna och tror att ”jamen allt som står på facebook måste väl vara sant det står ju där nån annan skulle väl ha rättat det om det var fel” alltså det är ett väldigt naivt sätt att titta på all denna information som finns(samtal 5: Förhållningssätt förmåga, något förkortat)

Lina konstruerar också eleverna genom en relationell attributiv process i form av ett verklighetsanspråk såsom ”väldigt omedvetna”. Även Lina går in i roll som elev för att beskriva den tänkta elevens förhållande till texter. Troligen uppehåller sig eleverna sällan just på Facebook men Lina uppfattar kanske att elever betraktar publicerade som kopplade till en slags auktoritet, oavsett var texterna publiceras. Eleverna förlägger agensen hos andra som har makt och möjlighet att korrigera felaktigheter, det vill säga inte hos dem själva. Bilden av eleverna som okritiska nyanseras dock i andra delar av fokussamtalen:

P: Det här med källkritik på nätet tycker jag att eleverna ändå har kommit lite längre för dom förstår att dom behöver vara på sin vakt sen är dom inte det men när vi sitter i klassrummet och dom får en text då på ett sätt så litar dom på oss som auktoriteter så det finns liksom inte nån tanke i urvalet [...]dom är liksom lite inkörda på kritik på ett sätt och det är källkritik mot är det sant det som står på nätet inte källkritik till ett urval eller till en skolbok eller till en text(samtal 2: snabbt - långsamt, något förkortad)

I utsagan konstruerar Petra två olika kritiska praktiker med eleverna som sociala aktörer. Den ena, som konstrueras som en reell praktik, handlar om källkritiska praktiker både på fritiden och på skolan. Att eleverna ”är liksom lite inkörda på” källkritik tolkar jag som ett resultat av elevers långvariga deltagande i källkritiska praktiker i inom ramen för skolans textkultur. Därigenom har eleverna präglats av tämligen begränsad förståelse av källkritik som pålitlighet (jfr Nemeth 2011). Mot denna ställer Petra en praktik

riktad mot urval som inte realiseras i klassrummet. Där riktas det potentiella kritiska arbetet istället mot de texter som läraren väljer. Här verkar eleverna automatiskt uppfatta undervisningens texter som neutraliserade och godkända.<sup>57</sup> Det är inte heller en kritisk praktik som synliggörs i styrdokumentet och eleverna får inte heller någon betygsmässig utväxling av den. Det verkar inte var en del av undervisningens vad och det finns därmed inga incitament för igenkänning eller realisering när det gäller att kritiskt granska urval som andra aktörer än elever har gjort, särskilt inte texter kopplade till auktoritet. I nästa exempel möter vi en konstruktion av elever som kritiska:

T: jag menar eleverna köper inte att vi trycker ner sanningar i halsen på dom det funkar inte att stå och leverera nån form av facit framför i klassrummet så gick det till på min skola alltså jag ifrågasatte aldrig vad läraren sa därframme eller hur alltså man gjorde ju inte det (? :mm) utan man levererade en sanning och det fanns ju ingen tanke om att man skulle ifrågasätta och jag tar ju hellre att eleverna säger men du jag har ju läst det här  
 R: och det har ju ändrats (9:34) med ären (? :mm) (T: ja) dom är betydligt mera kritiska  
 (samtal 3: sanning, något förkortad)

I Tanjas utsaga får vi både en nutidsrapport och en tillbakablick mot Tanjas egen skolgång. Utsagan inleds i nutid med två fullt negerade språkhandlingar där undervisningen konstrueras genom en kraftfull metafor där läraren som maktbemängd kunskapsförmedlare utövar våld mot eleverna genom den starkt materiella processen ”trycker ner”. Metaforen tonas ner i nästa satskomplex och här konstrueras läraren som leverantör av sanningar. Tanja placerar också läraren ”framför” och förstärker på så sätt den kanske något tillspetsade skildringen av en traditionell förmedlingspedagogik, mycket lik det som Freire kallar bankundervisning (Freire 1972; Freire & Macedo 1987). Denna slags pedagogik förkastas dock av eleverna som aktiveras och gör motstånd genom den abstrakta materiella processen ”köper inte” (se ovan). I det här fallet handlar det om en mental motståndskraft som riktas mot hur eleverna positioneras som passiva mål för lärarens sanningar. Elevernas kraftfullt uttryckta agens nedtonas dock när genom den verbala processen och ett något mer försiktigt påpekande: ”du jag har ju läst det här”. Denna försiktighet tolkar jag som det inte handlar om något slags automatiskt känslomässigt och omedelbart ifrågasättande. Eleven framställs istället som

<sup>57</sup> Här kan man påminna sig om 1946 års Skolkommision (SOU:27) som framhåller vikten av att olika läromedel används, ”med olika grundinställning” så att ”den kritiska inställning till lärostoffet, som bör vara både medel och mål i studiearbetet [befrämjas]” (s. 42).

en aktör som på egen hand har läst något och som öppnar för ett samtal genom detta. Utsagens sista del konstruerar därmed en kritisk klassrumspraktik där olika verklighetsbeskrivningar fungerar som öppningar för ett fortsatt samtal. Rita bekräftar Tanjas iakttagelse att eleverna är mer kritiska. Samtidigt kan inte det kritiska riktas mot allt:

Y: ja men det är också det idag så konkurrerar det här med sanning då tänker jag ju lite mer fake news och såna här saker att det har blivit så mycket att man ifrågasätter hela tiden vetenskapen vilket man känner att ja men det är väl bra att man kanske har att man ifrågasätter till viss del men man måste ju tro på vetenskap man måste tro på forskning också det kan ju inte bara vara att det är hela tiden fake news (4: sanning)

Ylvas utsaga omfattar en förändring som handlar om inte bara elevers utan även om ett allmänt förekommande och framväxande ifrågasättande av vetenskap och avfärdande av denna exempelvis i termer av "fake news". Hon efterlyser en gräns för vad som faktiskt kan ifrågasättas. Detta uttrycks med en stark förpliktelse, "måste"; gränsen går vid vetenskap och forskning och dessa måste stå fria från påhittade verklighetsanspråk och åsikter. Utsagan konstrueras som en allmän betraktelse, där de sociala deltagarna omfattar alla. Ylva närmar sig här det som Luke (2012, 2013, 2014) lyfter fram som en viktig uppgift även för critical literacy, nämligen att värna det som är verklighet och fakta i form av under lång tid ackumulerad och prövad vetenskap och kunskap, det vill säga en riktning mot världen.

I avsnittets sista exempel återvänder vi till elever som okritiska och fångade i ett binärt tänkande:

I: Jag tänker en del elever söker efter sanningen och sanningsbegreppen mer än vad dom kanske behöver ibland alltså dom vill ha ett rätt och ett fel fast det kanske inte alltid finns i svenska och i synnerhet när man diskuterar skönlitteratur (fokusgrupp 1: sanning, något förkortad)

Här vill jag främst peka på den sista delen av utsagan som pekar på svenskämnet specifikt, nämligen att "rätt och fel [...] inte alltid finns i svenska". Ingrid konstruerar elever som söker de rätta svaren som till viss del okritiska, eftersom de letar efter sanningen "mer än de behöver". Ingrid pekar här på ett glapp mellan elevers förståelse av svenskämnet och specifikt skönlitteratur som pedagogisk kontext, där "rätt och fel" kanske mer sällan än i andra ämnen fungerar som utvärderingsregler. Dessa elever har ännu inte lärt sig att känna igen de delar i svenskämnet där rätt och fel inte är gångbara och kan därför inte realisera en legitim text (Bernstein 2000:xvi).

### Sammanfattande kommentar

I delkapitlet har jag visat på konstruktioner av elever som är okritiska eller kritiska. De okritiska eleverna beskrivs i termer av antiteser (svart-vit) och fastlåsnings i ett binärt tänkande. De mer kritiska konstrueras på flera sätt. Det handlar dels om ett slentrianmässigt sätt att vara källkritisk på i linje med resultaten i min licentiatstudie (2011), dels om att ifrågasätta det som läraren säger i klassrummet genom att erbjuda alternativa verklighetsanspråk. Ett sådant ifrågasättande verkar inte heller betraktas som hotande av lärarna utan verkar betraktas som ett sätt att öppna för dialog. I ett av exemplen lyfts också att eleverna inte verkar betrakta lärarens urval som något som behöver granskas eller ifrågasättas. Det kanske inte heller är rimligt att läraren alltid redogör för alla steg och överväganden som ingår i planeringen av undervisningen men det kan däremot kan vara ett sätt att visa elever hur urvalsprocesser får konsekvenser och att detta även är tillämpligt när man funderar över andra urvalsprocesser. En av lärarna resonerar om var gränsen för att vara kritisk går och lyfter även betydelsen av att det finns delar som faktiskt inte bör ifrågasättas, något som även Luke lyfter som en av critical literacys viktigaste uppgifter idag (2014). Det är knappast en uppgift endast för svensklärare men något som lärare behöver ha beredskap för. Att vara eller inte vara kritisk verkar knytas till särskilda praktiker men som är svårt att överföra och tillämpa i det som man uppfattar som andra pedagogiska kontexter. Därför konstrueras eleverna både som okritiska och kritiska och både som sådana som köper allt och som inte gör det.

I det här delkapitlet har jag fokuserat på hur eleverna konstrueras som varande kritiska eller okritiska. I nästkommande kapitel handlar det om hur eleverna konstrueras som aktörer som *gör* eller inte *gör* något inom potentiellt kritiska praktiker.

## 8.2 Göra

Analysen i det här kapitlet fokuserar på lärarnas beskrivningar av vad elever mer konkret gör eller inte gör i potentiellt kritiska praktiker. Det handlar särskilt om mer observerbara materiella processer med eleverna som aktörer med potential att påverka omvärlden. Delkapitlet innefattar även exempel från lektionsobservationerna. Jag inleder med fyra exempel från tre olika samtal. I två av dem går läraren in i roll som elev:

Ylva: jamen oj den har jag ju tagit från staten där en rapport där och hit och dit (4: digitalisering)

Anna: nej och vad handlar sammanhanget om vad handlar jag hittar bara lite siffror dom sätter jag in (4: digitalisering)

Rita: när dom liksom googlar en rubrik till exempel eller ett ämne och så tar man väl första som står i listan (3: snabbt och långsamt)

Anna: Ja man lyssnar över en mening här och en mening där och skräddar ihop sin text lite (4: snabbt långsamt)

Gina: att dom bara tar första sökträffarna (1: digitalisering)

Exemplet beskriver hur elever arbetar när de söker information som kan användas till deras skrivande. Det handlar om praktiker där läsande och skrivande smälter ihop. Läspraktikerna beskrivs i exemplen som att "hitta" och "ta" och skrivandet om att "skrädda ihop" och "sätta in". Trots att eleverna å ena sidan tillskrivs agentivitet genom att fungera som aktörer i själva skrivandet beskrivs å andra sidan skrivpraktikens processer och läspraktiker som slumpartade och ogenomtänkta. Till och med lyssnandet, vilket annars troligen associeras till en mer medveten handling beskrivs som slumpartat i Annas utsaga. Det är ett görande som konstrueras som helt fristående från reflektion och planmässighet vilket förstärks adverbialt: "här och där", "lite", "hit och dit", "bara", och genom interjektioner: "oj". Elevernas skrivande konstrueras som att det handlar om att snabbt "hitta" textdelar som på snabbast och enklaste sätt kan matchas med den tänkta textens innehåller eller budskap och sättas in. Elevernas urvalspraktik kännetecknas av att ta det första som erbjuds i söklistan eller att hitta och välja ut en liten del av en längre text utan läsa den som helhet eller ta dess kontext i beaktande. Det rör sig alltså inte om en medveten bearbetning av texterna och inte ett skrivande som resultat av tankearbete, utan som ett sätt att snabbt genomföra en uppgift. Urvalsprocessen beskrivs som ett led i en utfyllnadsprocess, där en text ska produceras utifrån en färdig idé som ska fyllas ut, istället för att en idé, ett innehåll eller ett budskap gradvis utvecklas och framträder genom läsning av och mötet med andras texter och en reflekterande process.

I observationerna finns flera exempel på hur skrivande omvandlas till görande. När läraren går runt bland eleverna under observation 1, där lektionen handlar om argumentation, används "hitta" som process: L: har du hittat någon källhänvisning?<sup>58</sup> Det handlar nog inte egentligen om en källhänvisning utan snarare en källa som hos eleven ska bli en källhänvisning men ordvalet är intressant. De texter som eleverna ska använda för att samla information om för att i nästa led förhoppningsvis

<sup>58</sup> I utdragen från klassrumsobservationerna är ord som betonas understrukna. Fetstilade är ord som är intressanta för analysen.

kunna fördjupa sin kunskap om det valda ämnet för argumentationen omvandlas redan i lärarens utsaga i undervisningen till den del av processen som sedan blir synlig i elevernas texter.

Görande i form av skrivande blir i denna diskurs framträdande som processer för att fånga läsande, urvalspraktiker och skrivande, vilket vi kan se i följande exempel i ett samtal mellan läraren och en elev:

L: mm det du skulle kunna göra är jag kommer ge mer tydliga kommentarer när jag läser igenom sen (E:mm) men försök leta reda på dina (E:källor) källor och försök få in dom (E:mm) och sen kan jag komma tillbaka och se

E: ska jag lägga in källor på alltså varje?  
(Observation 3 svenska 1, ljudinspelning lärare)

Samtalet mellan läraren och eleven handlar om att eleven behöver förse texten, som fungerar som manus för det argumenterande talet, med källor. I utdraget verkar källornas funktion inte vara att bidra till att utveckla tankar och argument, utan som en tämligen ytlig förstärkning av argumentens hållbarhet. Källorna fungerar som andradeltagare i materiella processer där eleven ska ”få in” eller ska ”lägga in” dem. Eventuellt är det källor som eleven har mött tidigare i processen, eftersom eleven ska ”leta reda på”, men det är osäkert om det är källornas innehåll som egentligen måste användas eller om det så att säga endast är en källhänvisning som ska göras. I den här delen av samtalet använder läraren materiella processer i sin modaliserade och försvagade uppmaning till eleven: ”försök”. Dessa ligger mycket nära lärarnas konstruktioner av elevernas arbete med information och källor där eleven exempelvis ”sätter in”. Eleven kontrollerar att hen har förstått genom en liknande process: ”lägga in”. I slutet av lektionen hänvisar läraren till målen för lektionen:

L: hörni en minut kvar jag har sett att dom [pekar mot tavlan där lektionens mål eller aktiviteter finns nedskrivna] flesta av er har formulerat teser och flera av er har också fått in dom här källhänvisningarna i texten några är inte helt färdiga men det verkar ändå som att de flesta har lyckats nå målet med dagens lektion  
(Observation 3, svenska 1, filminspelning och ljudinspelning lärare)

De mål som läraren pekar på handlar om att ”få in” källhänvisningar i texter, inte att egentligen uttrycka åsikter eller att använda andras texter för att tänka med under skrivandet. Eleverna verkar arbeta parallellt med att hitta och formulera teser och att leta efter källor men källorna verkar utifrån de observerade klassrumssamtalen inte fungera som egentlig kunskapsbas eller

som en utgångspunkt för reflektioner kring det ämne som eleverna valt att argumentera kring.

Utdragen visar att det inte bara är i lärarnas diskurs om elever som aktörer i informationssökningspraktiker som dessa materiella verb överväger utan att det också är verb som används av lärare i den sociala praktiken.

Under observation 3 i Svenska 1 repeterar läraren under lektionens inledning hur man skriver källhänvisningar. Först får eleverna diskutera i mindre grupper varför man ska använda källhänvisningar i sin text vilket sedan läraren fångar upp i helklass. Eleverna ger flera svar:

E2: det är bra för läraren

L: bra för läraren? (E2: ja) ja varför tycker jag att det är bra?

E2: så att du vet **att det inte är plagiat**

L: absolut men det är inte bara därför vad säger du?

E3: att **du ska veta vad man får informationen ifrån**

L: ja men ni skriver ju inte bara för mig eller hur?

E4: för läsaren

L: för läsaren precis?

E5: om **man vill kolla fakta att det här stämmer** så man kan hitta källan

L: precis att man vet att faktan i texten stämmer men och varför vill man veta det? E6?

E6: man vill ju veta att **det man läser är korrekt**

L: jamen precis man vill veta att det man läser är korrekt och ni ska ju skriva en debattartikel som ska övertyga dom andra och ni ska ju använda er av sanna argument eller rimliga argument och hållbara argument och ni **måste** ju använda er av information som är vettig och relevant och rimlig så det är framför allt det men också [pekar på specifik grupp av elever] ni sa också nånting vad sa ni?

E7: jamen alltså den som läser texten tror jag vet typ att det är fakta i det här alltså det är så här pålitligt

L: precis det handlar om pålitlighet och trovärdighet och ni i era texter kommer bli mycket mer trovärdiga om ni använder er av vettig information och att ni visar att den här har jag tagit ifrån nån annanstans så att det inte bara är ni som tänker utan att det kommer nån annanstans ifrån

(observation 3, filminspelning, något förkortad)

De första svaren tyder på att eleverna är mycket medvetna om att texterna är skrivna för läraren som bedömare och kontrollant av om texterna är plagiat. Elev 4 är den första som accepterar att texterna också ska ses som skrivna för en modelläsare. Även modelläsaren framställs dock som en kontrollant eller åtminstone en mycket svårövertalad läsare. Läraren återför därefter källhänvisningspraktikerna till läraruppgiften, att skriva en övertygande debattartikel vilken kännetecknas av att vara ”vettig, relevant och rimlig” ”framför allt”. Mottagarna formuleras här som ”dom andra”, det vill säga inte läraren utan klasskamraterna. I lärarens utsaga anas en diskurs som handlar om att göra ett medvetet urval. Eleverna i den utpekade gruppen bidrar därefter med

en pålitlighetsdiskurs, vilken möjligen motsvarar ”vettig”, som läraren använder för att beskriva den önskade källan och informationen. Trovärdigheten omvandlas därefter av läraren, som kopplad till informationen till kopplad till skribenterna. Det är skribenterna som ska framstå som trovärdiga och pålitliga, inte informationen eller källorna. Det är också viktigt att det inte ”bara är ni som tänker”. Därefter övergår läraren till att visa hur man gör källhänvisningar. Läraren står vid den vita tavlan där powerpoint-bilder projiceras.

L: /.../det är ju en organisation, och det är inte alltid det står vem som har skrivit själva texten, längst ner annars brukar det finnas, längst ner, då kan man hänvisa så här till exempel, [läser från projiceringen] ”på naturskyddsföreningens hemsida kan man läsa”, och sen så skriver man adressen och när den är hämtad, för det är heller inte alltid att det står ett datum när texten skrevs, finns det, då skriver man det, men finns det inte det så skriver man så här, [tittar på projektionen och pekar sedan på den] eller kan man bara använda informationen så här [läser från projektionen] ”när man återanvänder plagg istället för att köpa nya spar man massor av vatten energi och kemikalier”, [pekar med handen mot projektionen och vänder sig mot klassen]då skriver man inte i texten att den kommer ifrån Naturskyddsföreningen, men man kan ha den ska ha den i själva parentesen, så att här får man som läsare reda på var har du hämtat den, och när har du hämtat den, [flyttar sig till datorn] och den här som vi har tittat på tidigare, det gulmarkerade vem är det som har skrivit [rör sig mot andra sidan av klassrummet]det finns inte alltid på alla sidor [tittar mot projiceringen] och den första referensen är till en tidningsartikel då står det så här ”hjärnforskaren Sissela Nutley säger i Sophie Tisells artikel hjärnforskaren att sociala medier är orsaken till många ungdomars psykiska ohälsa Svenska dagbladet” datum och så vidare, [pekar mot projiceringen]här vet vi vem det är som har skrivit texten, det är gult var den har publicerats, när samt också vem det är som har sagt det, [pekar på projiceringen] hjärnforskaren Sissela Nutley, [pekar mot projiceringen]eller här är en länk, [läser från projiceringen]”Andrea Eriksson skriver att” [sträcker sig fram för att peka på nytt ställe] länk till hemsidan datum, [vänder sig mot klassen] ibland finns datum med ibland finns det inte det, [...] så det är så här man ska skriva en källhänvisning i löpande text (observation 3, svenska 1, filminspelning och lärarinspelning, något förkortad, försedd med kommatecken för läsbarhetens skull)

Utdraget visar på en tydligt inramad och synlig pedagogik där läraren använder exempel, färgmarkeringar och sitt kroppsspråk för att uppmärksamma eleverna på hur källhänvisningar och referatmarkörer formuleras, på hur och varifrån uppgifterna som ligger till grund för referat och källhänvisningar kan hämtas i olika slags texter. Arbetsgången för skrivandet binds till en särskild tidsordning (då, och sen så) där läraren växlar, förutom mellan en lärarroll (man, vi), till en tänkt skribentroll (man), och två läsarpositioner,



dels en grundad i undervisningens här och nu och en tänkt framtida som ska läsa elevens (du) texter. Den mest framträdande materiella processen där eleven fungerar som aktör är ”skriva”. Under lektionens gång i samtal med enskilda elever påminner läraren om att de vid ett tidigare lektionstillfälle har talat om källkritik. Detta görs dock inte i samband med den här helklassgenomgången av hur man skriver källhänvisningar och referatmarkörer och läraren diskuterar inte heller de texter, avsändare eller perspektiv som de olika exemplen utgörs av (organisation, hjärnforskare, Svenska Dagbladet) och vilka konsekvenserna är av att något publiceras på en organisations hemsida, att något publiceras i en dagstidning och att en text innehåller en hjärnforskare intervju. Hur källhänvisningarnas och referatmarkörer har samband med vinklingar och perspektiv är därmed inte tydligt, utan de konstrueras som något tekniskt och neutralt, som ska göras korrekt och inte något som är ett resultat av en kritisk reflekterande praktik i mötet med texter, där reflektion kan krävas kring textens diskursiva lager, vinklingar och perspektiv. Här kan man också tänka att detta kanske har gjorts vid ett annat tillfälle och inte fångas i observationerna men en sådan diskussion behöver troligen föras löpande om eleverna långsiktigt ska förstå referatteknik som något mer än en teknik.

Göra-diskurser framträder även på andra sätt. Nedan återfinns utdrag från två av flera återkommande samtal mellan eleven och läraren under en lektion i svenska 3. Redan under förra lektionen har eleven uttryckt skepsis mot temat ”Klimatförändringar” som eleverna måste hålla sig till när de förbereder sina argumenterande tal:

L: och du vet ju för att vara en god retoriker (C: talare) så måste du ju (C: ja) precis men försök att hitta nånting vad tycker du verkar intressant är det nåt du skulle vilja lära dig mer om nåt du redan kan nånting om

E: men om jag beskriver jag tar det här tillsammans kan vi lösa klimatkrisen (L:mm) alla kan bidra till klimatkrisen (L:mm) då kan jag ju bara rabbla upp lite allt möjligt eller hur?  
(Observation 4, lärarinspelning)

Läraren har säkerligen uppfattat elevens avfärdande av temat men försöker få eleven att i sitt val av ämne istället utgå från hur en god retoriker tänker och når fram till publiken. Det handlar om ett ämne, ett innehåll, som eleven vill lära sig ”mer om” eller något som eleven ”redan kan nånting om”. Den retoriska nyttan är dock inget som eleven verkar fånga upp. Istället utgår hennes resonemang om val av ämne från en annan diskurs. Eleven frågar läraren vad som skulle hända om hon ”tar” en tes och nämner två som finns

samlade i ett gemensamt dokument för klassen. I elevens utsaga kan ”göra” sägas motsvaras först av urvalet, ”ta” och av den verbala processen ”rabbla upp”, vilka konstrueras utan särskilt grundlagd intention eller riktning och där planlösheten för det andra verbet förstärks adverbliellt av ”bara” och andradeltagaren ”lite allt möjligt”. Eleven konstruerar också utsagan som en förväntning om att hennes beskrivning av vad teserna innebär för hennes arbetsinsats också matchar uppgiftens eller lärarens förväntningar genom ”ju”. Hon avslutar yttrandet genom att efterfråga lärarens bekräftelse på sin tolkning, vilket hon också får. Det är däremot inte den begränsade arbetsinsatsen som är avgörande för elevens val av tes:

E: tror du att det är för enkelt?

L: nej nej förlåt jag hörde inte

E: jag har ändå läst jag tycker inte att det är så enkelt det är ju till exempel

L: eh ja ja nej nej ja fast jag tänker att om tänker på vilka du argumenterar för eller inför (C:ja) så tror jag att det är ganska lätt att hitta argument som alla kan tycka är intressanta (C: men man kan fortfarande få högt betyg) än om du skulle ta elbilar och sen så jag är inte alls intresserad till exempel

E: men jag tänker så här man kan fortfarande få ett högt betyg även om man har

L: ja ja bara du gör uppgiften

(Observation 4: lärarinspelning)

Vi får inte veta vad elevens jämförelse bygger på när hon undrar om tesen är alltför enkel men det finns också andra teser i det gemensamma dokumentet för klassen. Dessa teser har läraren samlat ihop från elevernas första förslag på teser. Eleven argumenterar för att de teser hon väljer mellan ändå inte är enkla, även om hon inte får möjlighet eller väljer att inte utveckla varför. Läraren har inte riktigt förstått elevens farhåga, vilken inte blir uppenbar förrän senare, och argumenterar för att möjligheten att hitta argument med tanke på situationen, mottagarna och på henne själv. I den samtidiga utsagan och i nästa replik formulerar eleven för första gången det som hennes farhågor kring val av tes egentligen handlar om: att tesen är så enkel, eftersom den baseras på argument som bara kan ”rabblas upp”, att den riskerar att utmynna i en alltför enkel lösning av uppgiften vilket kan resultera i att eleven inte når ett högt betyg. Läraren för då fram just ”görandet” av uppgiften som det viktigaste, åtminstone när det gäller en betygsnärlig utväxling och även detta görande är adverbliellt villkorat i en förkortad sats (om du bara...). Vi kan tänka oss att görandet i realiteten omfattar många olika processer, exempelvis hitta, samla, läsa och ordna stoff genom en urvalsprocess, och att så småningom genomföra talet. Dessa materiella processer innefattar dock

alltid mentala processer, varav urvalsprocessen skulle kunna utgöra en kritisk praktik men dessa delar förblir även här osynliga. Läraren verkar i flera situationer under observationen istället känna sig tvungen att "sälja in" uppgifter som enkla genom "göra", trots att "göra" knappast i sig räcker och elevens oro är på så sätt säkerligen berättigad. Elevens oro över den betygmässiga utväxlingen drar också med sig läraren till en annan diskurs, från det som läraren kanske ser som den egentliga uppgiften, "att skapa retoriskt gångbara tal anpassade till situation och mottagare", till "göra uppgiften" som en del av att en avprickningspraktik och som avfärdades av lärarna i kapitel 7. Elevens oro är därmed troligen berättigad; att endast "göra" kommer troligen inte ge den önskade betygmässiga utväxlingen. I exemplet såg vi hur innehållet i ett argumenterande tal kan utgöras av något som "rabblas upp" och där själva de förväntade kunskaperna snarare inriktas mot en språklig utformning av en tes än mot ett viktigt innehåll. Något liknande ser vi i nästa exempel:

P: [...]libland kan man ju bli lurad av formen också först om det ser bra ut det finns styckesindelning och såna där kapitelmeningar och det finns inledande ord och sen när man går in och tittar på det så är det bara ord man har formen och man har massa ord men vad säger den egentligen då har man liksom missat innehållet då har man varit väldigt duktig kanske som lärare själv att lära ut det är viktigt att du ska ha fem stycken det första är så och det andra är så (2: innehåll och form, något förkortad)

Petra beskriver resultatet av en explicit och starkt inramad undervisning fokuserad på texters form och ytliga uppbyggnad och sammanfogning: "du ska ha; det första är så och det andra är så". På så sätt kan undervisningen också betraktas som lyckad eftersom den resulterar i ett även för elever synligt och kvantifierbart resultat, men knappast en text som är betydelsebärande, då den saknar greppbart innehåll: ideationell tomhet. Den skrivna ytan, det direkta resultatet av görandet, uppfattas som det som ska utföras och viktigare än att säga något av betydelse, något som grundas i de osynliga mentala processerna såsom veta, kunna och tänka eller möjligen mer osäkra varianter som tvivla och undra, processer som kan tänkas vara grundläggande för mer kritiska praktiker. När undervisning hela tiden, oavsett vad den omfattar, ska vara synlig, greppbar och avbockningsbar, är risken att den fastnar vid enbart just det som går att greppa. Innehållets mentala dimensioner, tankarna, förblir osynliga. Eleverna ska lära sig att skriva texter med olika funktioner, riktade mot olika mottagare, men de innehållsliga aspekterna verkar av eleverna uppfattas komma i andra hand. Eleverna betraktar inte sig själva som skribenter med något viktigt att säga, utan skrivandet är ett görande som ska

klaras av för att utmytna i ett betyg. Förutom denna göra-för-att-få-betygs-diskurs är det svårt att se innehåll och för den delen även form som resultat av ett tankearbete i ämnesplanen, och särskilt inte i de delar som verkar dominerar i klassrumsdiskursen: kunskapskraven. Detta verkar inte bara gälla skrivandet utan också läsning av skönlitteratur:

N: Annars tycker jag att det är med skönlitteratur det känns som att många elever har liksom lite standardfraser som dom kommer med så där och det är väldigt detaljerat det säger ju alla hela tiden jag fattar inte varför nej men nja det behöver inte vara detaljerat utan det är nånting som man säger och det är inte kritiskt

M: För dom har lärt sig att det är bra

N: Jaa och när det är svårt just när det är många saker att ta (x) som

M: det är som ordet nyanserat det har dom också lärt sig att det är bra

N: Nej men när det är mycket saker som dom har svårt att liksom organisera riktigt då känns det som att då kommer det här att göra väldigt detaljerade beskrivningar när då kan det ju vara till exempel Pyramus och Thisbe (07:31) läser vi det är inte alls några detaljerade beskrivningar (skratt) det är i och för sig några väldigt valda detaljer så va det är det ju men det är ju inte liksom Zola (skratt) men det är mycket det där detaljer och former och saker som är svåra (...) och då känner man att ja men då har man ju liksom inte kommit in i själva texten riktigt va vad det är där[...] (fokusgrupp 2, skönlitteratur, något förkortad)

På ett liknande sätt som Petra beskriver elevernas skrivna texter som ytliga och skrivna utan innehåll, konstruerar Nils och Maria elevernas muntliga bidrag i textsamtal om skönlitteratur som om inte innehållslösa, så ändå utan egentlig mening. Nils och Maria verkar uppfatta elevernas bidrag i diskussionerna som något antingen som tas från en mental lista med ord, uttryck och begrepp vilka eleverna har uppfattat som gångbara i svenskundervisningens textsamtal: de är till viss del medvetna om undervisningspraktikens igenkänningsregler och försöker tillämpa dem men verkar inte ha förmåga att realisera dem som självständiga subjekt och i relation till en specifik situation eller text. Jag antar här att eleverna genom att de under lång tid ingått i textsamtalspraktiker har förstått ungefär vad som verkar vara gångbart i ett textsamtal: antingen ”standardfraser” eller detaljerad återgivning av en intrig. Möjligen har de också förstått att det är viktigt att uttrycka sig med mer än enstaka fraser och kanske har eleverna på grundskolan fått utdelning för en noggrann redogörelse av ett innehåll, oavsett syftet med texten eller sammanfattningen, kanske för att detta har setts som bevis på att man ”har läst”. Eleverna har däremot inte medvetandegjorts om hur deras bidrag förväntas grundas i deras eget tolkningsarbete och reflektioner över det som

åtminstone lärarna uppfattar som de avgörande delar som exempelvis driver intrigen framåt och hur stil och språkliga val får konsekvenser för tolkningen. Marias konstaterande att eleverna "har lärt sig att det är bra" sticker ut i materialet. Verbet "lära" används mycket sällan men lärandet värderas i den här utsagan som något icke-önskat, ett härmande av något man inte förstår och något mekaniskt som ska utföras och visas upp, snarare än genuin förståelse. Detta mekaniska görandets praktik kategoriseras av Nils som icke-kritiskt. Det kritiska konstrueras därmed implicit som dess motsats: något som kräver en jordmån där görandet inte sker ytligt och oreflekterat utan är anpassat efter specifika kunskapsförväntningar. Eleverna faller enligt Nils in i en okritisk praktik när de uppfattar texten eller samtalet kring denna som svårt, eller kanske när de inte är engagerade i texten. Även här skulle vi kunna säga att det av läraren efterfrågade görandet till viss del handlar om att göra rätt slags urval utifrån det som undervisningen fokuserar, enligt läraren, i ett givet moment. För att kunna göra det rätta urvalet handlar dock om igenkänning av "rätt" regler i en given situation. Eleverna uppmanas vanligen inte att tänka, reflektera eller undra utan uppmaningar handlar istället om att skriva, hitta och välja.

### **Sammanfattande kommentar**

Görandet konstrueras av lärarna i fokussamtalen ofta som ett slags substitut till eller som ofullständiga realiseringar av vad lärarna menar är undervisningens egentliga syfte och som ett sätt att *visa* ett förment lärande eller en imitation av lärande istället för lärande på riktigt. Samtidigt är "görande" ett sätt att rama in undervisningen som är effektivare än exempelvis "tänkande". Tecken på icke-görande ses som orosmoment som kan hota den starka inramningen och lärarens kontroll och öppnar för annat än det undervisningen syftar till: prata om annat, surfa eller retas. Vad eleverna gör eller förväntas göra i undervisningspraktiken legitimeras på olika sätt av lärare och elever. Lärarna ser den genuina uppgiftens syfte (exempelvis skriva en övertygande argumenterande text) som den undervisningens och den sociala praktikens gemensamma mål medan eleverna istället, kanske något överdrivet uttryckt, betraktar det som kommer efter uppgiften, bedömningen och betyget, som ett individuellt mål och det egentliga målet (uppnå kunskapskravet för C) för undervisningen. Det innebär att möjligheter för det kritiska ser olika ut för elever och lärare. För elever är det viktigt att visa att man har valt pålitliga källor, att man inte har plagierat för att kunna visa att man är källkritisk medan det för läraren snarare handlar om att utveckla förmåga att göra medvetna urval. De typiska materiella och verbala processer lärarna i

fokussamtalen använder i sin rekontextualisering av undervisningens textpraktiker kopplade till informationsökningsprocesser verkar i stort motsvara de processer som faktiskt används av både lärare och elever i undervisningen. Det är processer som fångar både hur undervisningen ramas in dess och igenkänningsregler som eleverna har uppfattat och realiseringsregler som eleverna kan utföra. Det handlar säkert inte enbart om uppfattade regler i just den här lärarens svenskundervisning utan mer troligt är att igenkänning och realiseringsregler snarare är resultatet av ett långvarigt deltagande i skolkulturen i stort, både gymnasiet och grundskolan. Det kan vara en förklaring till att dessa igenkänningsregler inte verkar kännas igen eller accepteras av lärarna själva i fokussamtalen. Det finns därmed ett glapp mellan en önskad praktik och den reella praktiken men kanske även en frustration över att övningspraktik inte övergår till kärnpraktik. Eleverna uppfattar att de förväntas ”hitta” och ”sätta in”, säga ”rätt saker” och återberätta intriger på ett detaljerat sätt, men igenkännings- och realiseringsreglerna motsvarar inte lärarnas önskade praktik. Igenkänningen kan därmed endast till viss del realiseras och för många elever genom ”göra” och imitera det man tror är förväntat. Den verkliga regeln, det ”rätta” sättet kräver nämligen något annat: ett engagemang i texten. Trots att lärarnas urval verkar hämtas från aktuell mediedebatt såsom miljö och Metoo omvandlas den ändå till största delen till ”göra-praktiker”.

I kapitel 7 beskrevs lärarnas och ämnets förutsättningar för ett kritiskt uppdrag och kritiska praktiker som begränsat av tid, styrdokumentens förväntningar, tolkningar av dessa samt digitalisering. Att dessa begränsningar även får genomslag i undervisningens diskurser är därmed inte oväntat. Undervisningens uppgifter betraktas som ett sätt att ”göra” något för att kunna uppnå ett önskat betyg, snarare än att utveckla nya kunskaper. I dessa fall är det svårt att se att undervisningen egentligen kan öppna för ett medvetandegörande mot en mer kritisk transiivitet. När elevernas kunskaper hela tiden måste synliggöras för att kunna bockas av i matriser eller för att eleverna själva ska kunna göra det, är risken stor att osynliga mentala processer, såsom att tänka, reflektera och förstå glöms bort och att läsande, skrivande och talande i mötet med text reduceras till enbart görande. I delkapitlet har göra-diskurser framträtt som kännetecknande för undervisning kring potentiellt kritiska textpraktiker. Även om lärarna i sina samtal tar avstånd från ett ytligt görande kan diskurser kring en synlig pedagogik och krav på tydlighet i förhållande till styrdokument föra till att görande i sig blir undervisningens mål, inte göra för att tänka eller tänka för att göra.

En stor del av innehållet i de klassrumsobservationer som jag analyserat i avsnittet har utgått från uppgifter kring argumentation, vilket har ett stort utrymme i svenskämnets styrdokument. I nästa avsnitt redogör jag för diskurser kring argumentation, åsikter och tyckande i förhållande till det kritiska.

### 8.3 Tycka

I det förra kapitlet undersöktes exempel på görande i samband med potentiellt kritiska praktiker. Flera exempel hämtades från arbete med muntlig eller skriftlig argumentation. I fokussamtalen kopplas kritiska aspekter sällan till klassrumsarbete riktat mot argumentation. Trots detta berör lärarna hur elever ofta uttrycker åsikter, även när läraren inte har förväntat eller efterfråga det. I följande delkapitel analyserar jag därför hur elevers tyckande framträder i lärarnas fokussamtal och i observationer i relation till kritiska aspekter. Det inledande exemplet är hämtat från ett utdrag från en del av ett samtal utgående från kortet ”sanning”:

T: Ett ord jag använder ett ord som det är nästan ett fult liksom alltså det är lite så här jaha och nu kommer du här med nån jävla sanning och

R: och drämmer det i ansiktet på mig jag får väl tycka vad jag vill (fokusgrupp 3:sanning, något förkortat)

I utdraget skapar Tanja och Rita genom materiella processer en talande bild av hur sanning och åsikter möts i en klassrumskontext. Både Tanja och Rita går in i elevroller i utdraget men Tanja inleder utsagan i sin lärarroll: ”jag”. ”Ett ord” syftar troligen på samtalskortets ”sanning” och kopplas i en relationell sats till ”nästan ett fult”. Den värderingen är dock inte Tanjas egen utan den tänkta elevens. Utsagan modaliseras genom ”det är lite så här”, vilket förbereder för när Tanja går in i roll som elev, markerat med ”jaha”. Den tänkta eleven riktar sig därifrån mot läraren, som framställs som en tydligt aktiverad aktör i en materiell sats som utrustad med ”nån jävla sanning” stör (nu, här) mottagaren, eleven. Därefter går Rita in i samma elevroll och fortsätter att konstruera läraren som en aktör som inte bara stör utan även genom stor agentivitet förstör och hotar elevens åsikt genom ”drämmer” riktat mot en sårbar del av eleven (ansiktet). Att ansiktet även är en flitig metafor för självbild och identitet kan spela in i ordvalet. Den tänkta elevens argument för sin rätt till åsikter framställs genom ”får” i betydelsen ”ha tillåtelse att” och genom ”väl” som uttrycker en överenskommelse om situationskontextens regler: oavsett vad har eleven alltid rätt till sin åsikt. Den elev som konstrueras i exemplet ligger därmed nära en okritisk transitivitet,

i form av avfärdande genom åsikter utan underbyggnad. Även Urban lyfter detta i samma samtal:

"[...] att man blir uppfostrad i att jamen du måste kunna ha en egen åsikt och men dom ser det som att en egen åsikt ja men utifrån vadå [...]" (3: sanning, något förkortad).

Att elever är vana vid att uttrycka sina åsikter förklarar Urban genom en slags allmän samhällsdiskurs, "man blir uppfostrad i", vilken övergår i en utsaga från en talare som får representera den diskursen. Där riktas kravet på en egen åsikt direkt mot eleven och framställs med stark förpliktelse, "måste". Nästa del av utsagan verkar Urban försöka visa hur elever tolkar detta men avslutar inte den underordnade satsen. Jag tolkar "ja" som att Urban inte motsätter sig att elever har en egen åsikt, däremot verkar han efterfråga att åsikterna måste grundas på något. Att kunna uttrycka sin egen åsikt är en mycket framträdande del i ämnesplanen men i de två ovanstående exemplen verkar lärarna efterfråga åsikter som grundas i kunskaper eller jämförelser med världen och inte enbart i elevernas subjektivism (Freire 2017:24f) eller inte enbart subjektivt grundad kritik (Cheu-Jey 2009). Liknande tankegångar finns i nästa utdrag, där åsikter kopplas till elevers skrivande:

Y: [...]det känner väl jag också är när dom skriver idag att dom vill ju gärna fortfarande lite grann dom vill ha åsikter om saker dom vill lägga in sitt eget och dom vill inte belägga så mycket och dom vill inte jämföra att vi tycker olika om olika saker utan (fokusgrupp 4: sanning, något förkortad)

Ylva inleder med att placera sin iakttagelse i en slags relief mot en dåtid, adverbialt genom "idag". Eleverna konstrueras på en villighetsskala från att vilja till att inte vilja. Inledningsvis handlar det om vad eleverna vill, nämligen "ha åsikter" och "lägga in sitt eget", vilket skulle kunna handla om egna erfarenheter eller egna tankar och åsikter. Därefter konstruerar Ylva eleverna på villighetsskalans andra ände, vad eleverna inte vill, nämligen belägga och jämföra. På så sätt framträder en önskad praktik i utsagan där önskade elever för fram väl underbyggda åsikter och är öppna för att jämföra sina åsikter och som förstår att det inte räcker med egna erfarenheter. Att uttrycka åsikter är därmed inte tillräckligt för att det ska betraktas som en kritisk praktik. I nästa exempel känner vi dels igen en antitetisk konstruktion av elever:

I: men jag tänker också det där kritiska tänkandet jag inbillar mig att eleverna ibland tror också att kritiskt tänkande betyder att jag är för eller mot att det är lite svart vitt sådär medan man vill locka fram ett kritiskt tänkande som är nyanserat nånstans



mittemellan och att dom bara väger saker och resonerar kring saker så kritiskt tänkande i textsamtal tycker jag blir bäst om man upplever att eleverna inte tror att dom måste tycka bra eller dåligt utan att dom hittar den här nån sorts jamen nu är vi inne på det här med nyanserat som ju också är ett ord som är viktigt vad är det att vara nyanserad jag tänker att det hänger ihop med att vara kritisk om man kan vara kritisk på ett nyanserat sätt ändå så har man ju kommit ganska långt som elev för då tänker jag då är man inte så där att man säger det här var en dålig bok eller det här var tycker jag var overkligt det förkastar jag så för att få till ett bra textsamtal så måste det liksom bli ja det måste upp på en annan nivå som är både nyanserad och kritisk samtidigt (fokusgrupp 1: textsamtal, något förkortad)

Ingrid prövar i utsagan definitioner av vad det kritiska innebär både utifrån sitt eget perspektiv och utifrån elevernas. Genom en relationell attributiv sats konstruerar hon en lärardefinition: Kritiskt tänkande är nyanserat och kritiskt tänkande är på en högre nivå. En annan nivå står i kontrast mot elevernas definition konstruerad genom en relationell identifierande sats: Kritiskt tänkande betyder att vara för eller mot. Den konstrueras därmed som en lägre nivå men den modaliseras även genom ”ibland”. En önskad och kritisk elev konstrueras i den önskade praktiken göra det som krävs enligt lärarens definition: den väger saker och resonerar kring saker och är kritisk på ett nyanserat sätt. Den oönskade och okritiska eleven kan endast uttrycka sig antitetiskt: bra eller dåligt, verklig eller overklig och kan inte nyansera. Ingrid använder ”förkastar”. Även om subjektet ”jag”, tyder på att läraren intar en elevroll är ”förkastar” näppeligen en direkt rekontextualisering av en faktisk elevutsaga, utan uttrycker lärarens tolkning av den styrka som elever uttrycker åsikter och värderingar. Läraren framställs som en aktör som mycket medvetet anpassar styrkan i handlingen riktad mot eleverna genom att processen ”locka fram” används. Det eftersträfvade kritiska tänkandet verkar inte kunna nås genom en uppenbar förpliktelse riktad mot eleverna ”ni ska vara kritiska”. Formuleringen indikerar också att det kritiska tänkandet möjligen finns latent hos eleverna. Det kritiska tänkandet associeras i utsagan med praktiker som inte direkt för till en slutsats eller en kategorisering av något, utan framställs som dynamiskt och där åsikter och värderingar inte skapar dikotomier. Ordet nyansera, ett vanligt förekommande värdeord i kunskapskraven, associeras starkt i utsagan med att vara kritisk. Att ”vara kritisk på ett nyanserat sätt” konstrueras som ett högre utvecklingsstadium, ”då har man kommit ganska långt som elev”, kanske på vägen mot att bli fullödigt kritisk. Det kritiska konstrueras därmed som ett slags utvecklingsstadium. Ingrid använder ovan ”locka fram”, som att det kritiska finns inom eleverna.

Något sådant synliggörs i Ylvas utsaga där hon beskriver en inspelad bokdiskussion mellan elever som tar sin utgångspunkt i åsikter.

Y: jag tänkte på att mina tvåor nu dom fick ju göra en podcast där dom hade boksamtal och då var det just en grupp som satt och pratade om Den allvarsamma leken av Hjalmar Söderberg [...]så blev det att nån tog upp att den tyckte att den var att den var ganska tråkig och långsam lite så där men att det var fint språk och så där och så pratade dom om det (? :mm) och förklarade varför den tyckte det och så där och då var det en X till slut som sa men då måste jag säga att jag tycker precis motsatsen jag tyckte att det hände ju saker hela tiden och att det var så nära en själv och det där tycker jag är lite härligt (? :det är också kritiskt) att det är ett kritiskt läsandande när dom upptäcker olika saker och **helt plötsligt** så börjar dom nästan ja när dom diskuterar så jo men jag kanske håller med dig vad det gäller den biten och så började den ändra sig lite också när dom funderade över vad som hade hänt och dom tog upp flera saker och det tycker jag är lite härligt när det blir ett samtal som egentligen börjar väldigt med att man bara säger att att man tycker att den är lite tråkig eller nåt vad man tycker och sen så blir det bara djupare och djupare när dom tog upp exempel det är ju (15.16)  
 (fokusgrupp 4: skönlitteratur, något förkortad)

Att Ylva lyfter fram gruppen i fokussamtalet och även genom ”då” och användningen av preteritum ”var” konstruerar hon situationen och gruppen som något som bryter mot en vanlig, förväntad och återkommande praktik. Elevsamtalets första del konstrueras genom följande processer: satt och pratade, tog upp, pratade, förklarade, bara säger. Processerna i sig visar på ett samtal. Den sista processen har jag återgivit tillsammans med ”bara” som ett exempel på hur samtalet skildras som avmätt och utan engagemang. Trots att en positiv värdering om språket också ingår är intrycket att den första delen av samtalet under ganska lång tid inte verkar föra till en djupare diskussion utan samtalet verkar utgå ifrån en överenskommen kontext: vi samtalar nu om en tråkig bok. Att samtalet är institutionellt påkallat och att eleverna förväntas diskutera under inspelning och att diskussionen ska betygsättas är också en del av denna kontext. De inledande och känslomässigt grundade åsikterna (tråkig, långsamt, fint) är inte gångbara i den andra delen av samtalet. Elevsamtalets vändpunkt markeras genom ”till slut” och en elev förs fram som den som initierar förändringen genom ”tycker motsatsen”. Den andra delen av samtalet konstrueras genom processer såsom: tycka, diskutera, hålla med, ändra sig, fundera, ta upp, ta upp exempel, det vill säga en större variation av verbala processer och dessutom en mental process. I den här delen av samtalet återges inga åsikter utan läraren beskriver att samtalet blir ”djupare och djupare”. I jämförelse med det tidigare exemplet skulle vi kunna beskriva förändringen som att samtalet blir mer nyanserat, det vill

säga det kritiska finns redan inom eleverna. Att ”se” och ”förändras” framträder därmed som kvalificerande drag för en kritisk praktik och ”a critical being” (Shpeizer 2018:43). Elevaktören som gör motstånd mot den inledande premissen öppnar för att även den övriga gruppen kan realisera igenkänningsreglerna. Annars hade gruppens kritiska praktik utgjorts av åsikter grundade i ett känslomässigt avståndstagande och inte helt i linje med den legitimerande texten. Där är eleven inte bara medveten om igenkänningsregler utan även realiseringsreglerna.

Det sista exemplet handlar om åsikter som står i strid med skolans värdegrund:

U: också våga ställa frågor till dom det är ju kommer dom med en sån här det ska inte byggas några moskéer eller synagogor i Sverige jaha och varför då och säger dom varför och så frågar man hur tror ni det blir då hur tänker du nu fråga dom för då vet dom inte riktigt frågan och sen så kan man problematisera det lite och så sen så inser dom ju att det betyder då är vi inte religionsfria något mer men man kan inte som Tanja säger du kan inte så här jamen det förstår ni väl idioter att det går ju inte man måste ju prata om det också och samtidigt också våga ta tag i känsliga frågor (fokusgrupp 3:sanning, något förkortad)

I exemplets inledning indikerar Urbans val av ”våga” att något står på spel. Det gäller när elevers åsikter eller sanningsanspråk uppenbart står i konflikt med skolans och samhällets värdegrund. Ifrågasättandet konstrueras som en pendelrörelse av öppna frågor från lärare till elev, till lärare och tillbaka till eleven igen. Urban spelar upp en dialog mellan sig själv och en tänkt elev. Istället för att på ett direkt sätt punktera elevernas argument visar Urban hur öppna frågor kan få eleven att tänka: ”varför”, ”hur tänker du nu”. Om jag tolkar den här delen av Urbans utsaga som en slags redogörelse för en process, så övergår frågorna mot ett mer riktat ”problematiserande”. Detta utmynnar till sist i en förändring uttryckt genom den mentala processen ”inser”. Utsagan visar att Urban och de andra lärarna i fokusgruppen är starkt medvetna om att bemötandet av de känslobaserade åsikter som ligger utanför skolans värdegrund måste ske med både öppenhet och fingertoppskänsla och genom att stegvis synliggöra konsekvenser av elevers argumentation och dess giltighet. På samma sätt som i föregående exempel är förändring en slags kvalitetsmarkör för det kritiska. En förutsättning för att denna förändring ska kunna ske är, förutom ”att våga”, en upparbetad relation med eleverna. Oavsett om ifrågasättandet riktas från eller mot eleven eller läraren, prövas nämligen inramningen när läraren måste ”våga”. Urbans tillspetsade rollspelande av hur läraren i realiteten inte kan göra, ”jamen det förstår ni väl

idioter”, det vill säga påtvinga eleverna ett sanningsanspråk, ställs i kontrast till en dialog som leder till förändring. Urbans val av verb i utsagans sista sats, ”våga ta tag i”, antyder att åsikter som luftas i klassrummet ibland undviks och att de får glida förbi såsom ohörda och därmed inte kunna omvandlas till en kritisk praktik. Urbans utsaga som helhet kan ses som ett exempel på en påbörjad rörelse mot en mer kritisk transitivity hos den tänkta eleven. Den av Freire (1972, 1975) efterfrågade jämförelsen med verkligheten ”the world”, sker i Urbans exempel indirekt, genom att eleven med hjälp av lärarens frågor framkallar en föreställning om hur världen skulle komma att se ut om elevens inledande tes skulle förverkligas, vilken också förutsätter en jämförelse med en bild av världen.

### Sammanfattande kommentar

I exemplen tecknas en bild av att eleverna har förväntningar på sig att uttrycka sin åsikt och att också många elever vill göra detta. Lärarna lyfter dock att åsikterna ofta verkar ogrundade. I den mer reella praktiken som skapas genom lärarnas utsagor konstrueras okritiska elever nära en okritisk transitivity. De är bundna vid sina åsikter, de sägs inte vilja underbygga åsikterna och de håller fast vid dem utan att vilja lyssna på andra. I lärarnas bild av svenskundervisningen innebär det att uttrycka negativa värderingar om böcker och att förkasta dem med främst känslomässiga argument. Det kan alltså vara så att eleverna uppfattar att det räcker att uttrycka sig och det kan även finnas grund för det i kunskapskraven ”Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner [...] förmedla egna tankar och åsikter” (Svenska 1, E). Om läraren övervägande utgår från kunskapskraven i sin planering riskerar dock argumentation att reduceras till att på effektivast sätt uttrycka en tes, till vilka passande argument ska knytas eventuellt kryddat med lite stilmedel och inte ett sätt att underbygga sina egna åsikter, lyssna på andra och därigenom utveckla tankar och förståelse. Det är inte heller så säkert att argumentation i sig leder till fördjupning av kunskaper eftersom eleverna bär med sig färdiga åsikter till undervisningen (se Holmberg 2013:68). Att elever genom reflektion och genom att lyssna på andras åsikter och tankar kan ompröva och utveckla sina åsikter bortom dikotomiers ytterligheter borde kanske snarare vara målet om vi ska se de kritiska praktikerna kopplade till det demokratiska uppdraget. När lärarna definierar kritiskt används ”nyanserat”, ett ord som används i många ämnens kunskapskrav och även i svenskämnet. Risker finns att nyanserat som ett potentiellt kritiskt provande” i realiteten inte går bortom en ytlig tolkning av ”nyanserat” som ”lite bra och lite dåligt” eller ”lite för och lite emot”. Emellertid visar flera av exemplen att

elever inte behöver vara fastlåsta i svartvita åsikter. Det kritiska finns inom eleverna men de behöver få möjlighet, lockas att lyssna på andra, fundera över argument, hitta belägg, hålla med om vissa delar och ibland inse att deras argumentation inte håller. I utsagorna måste någon annan ställa frågor eller ge motbilder och en dialog måste etableras. En i grunden okritisk praktik kan därmed omvandlas till en kritisk sådan. Allt slags tyckande är inte heller gångbart inom ramen för svenskämnets textnormer och kunskapspraktiker och står ibland på tvärs mot skolan värdegrund (jfr Wyndhamn 2013). Att diskutera och bena upp åsikter och därmed sammanhängande verklighetsanspråk är en grannlaga uppgift som lärare måste göra, eller ”våga” med Urbans ord (jfr Stone 2013:38). På spel står risken att inte lyckas och att eleverna stänger sig. Det verkar ändå vara genom detta vågspel som kritiska praktiker som på ett mycket direkt sätt är knutna till grundläggande värden i en demokrati kan framträda.

I delkapitlets exempel verkar känslor vara viktiga men även gemensamma upptäckter. I nästa avsnitt redogör jag för diskurser som kan kopplas till att känna och se.

#### 8.4 Känna och se

I föregående delkapitel undersöktes kritiska praktiker och diskurser runt åsikter, argumentation och tyckande. I några exempel ingick också att eleverna gemensamt såg eller lyssnade och därmed kunde bli mer ”nyanserade”. I följande delkapitel fokuseras därför på känslor och seende i de kritiska praktikerna.

I det första exemplet som tar avstamp i en diskussion om skönlitteratur kombineras känslor och seende:

M: [...] det är spännande när eleverna upptäcker nånting som dom reagerar på det är (...) det är det dom går igång på märker jag man får med sig dom det blir diskussioner dom märker att det är nånting i texten som talar till dom och som också kan vara nånting som är från för länge sen vi har ju läst nu Homeros och vi håller på med nu ska vi börja med upplysningen och jag märker att dom tycker att det är jättespännande med dom här olika sätten att skriva och uttrycka sig [...] (fokusgrupp 2: skönlitteratur, något förkortad)

Maria inleder med att genom en relationell attributiv sats, ”spännande”, riktad mot praktiken där elever ”upptäcker” och ”reagerar” och ”går igång”, det vill säga mentala processer som ligger nära eller är materiella. Maria konstruerar ett engagemang som ger avtryck i den materiella världen. I texten kan vi ana en underliggande praktik: den atypiska som lyfts i exemplet och

en vanlig där elever kanske inte upptäcker, reagerar eller går inång. Elevernas engagemang gör också att läraren inte behöver fungera som en tydligt inramande aktör. Istället för att eleverna behöver "dra" eleverna med sig, "får [läraren] med sig dom". I den atypiska praktiken konstrueras inte läraren som en tydlig aktör utan lärare och elever blir mer gemensamma aktörer (association i van Leeuwens ursprungliga bemärkelse). På så sätt behöver inte läraren konstrueras som en aktör i diskussionerna utan dessa konstrueras som händelser: "det blir diskussioner". Texten fungerar i denna mentala medvind som egen aktör eller talare där eleven är andradeltagare som endast behöver ta emot det som texten ger dem: "texten talar till dom". Elevernas positiva känslor är i exemplet inte knutna till igenkänning eller identifikation, eller elevernas egen värld, utan till upptäckter kring textens form snarare än innehåll. Det är en praktik som mer är kritisk-analytisk som Maria återger i det här exemplet, vilket åtminstone kan ha potential för en mer fördjupad diskussion där självreflektion kring vad det är eleverna egentligen "upptäcker" och varför olika slags texter väcker samma slags känslor. Jag tolkar också detta som ett uttryck för att eleverna förstår att de bär med sig kunskap och att den kan användas och det är de själva som måste få den insikten för att de positiva känslorna ska uppstå. Känslorna verkar alltså fungera som startmotor för textsamtalet men därefter verkar känslornas roll vara överspelade: A: jo ja precis men att det inte behöver vara så det behöver inte bli så laddade diskussioner utan snarare kanske att det kan bli ganska sakligt (Fokusgrupp 4: skönlitteratur). En bra diskussion behöver alltså inte utmärkas av tydligt känslomässigt engagemang känslor och Anna framställer textsamtalen oavsett om det handlar om känslor eller saklighet som händelser, något som "blir", alltså där läraren inte framstår som en drivande aktör.

Det finns också skildringar av när elever inte "ser" i fokussamtalen. Elevernas tillkortakommanden när det gäller att "se" tillskrivs i flera av fokusgrupperna elevernas bristande mognad och erfarenhet:

M: Man måste ha bläddrat i några tidningar om man går till en sporttidning då måste man ha sett att krönikorna där handlar ganska mycket om fotboll eller simning eller nånting och så är det den typen av ord och den typen av mottagare liksom och det hade den eleven inte förstått och ja det det krävs lite läsning och mognad man kan inte bli kritisk man kan inte ha liksom (...) jo det kan man men man kan inte komma upp på nån slags nivå om man inte ens har liksom läst några texter det funkar ju inte (Fokusgrupp 2: innehåll och form, något förkortad)

Maria utgår i exemplet från papperstidningen som medieform, det vill säga ett medium som eleverna troligen inte är särskilt bekanta med. Maria inleder med att formulera förutsättningar för att elever ska kunna vara kritiska genom stark förpliktelse: ”man måste ha”. Hur den efterfrågade erfarenheten kan uppnås formuleras först som en materiell och rent taktil upplevelse: ”bläddra”, och sedan som en mental process, ”se” i betydelsen ”lägga märke till”. Seendet verkar i det första exemplet handla om att vara medveten om genrer, ”sporttidning”, och de olika slags register som kännetecknar texterna: ”typen av ord”, ”krönika” och ”den typen av mottagare”. Medvetenheten utvecklas enligt Maria genom läsning och mognad och att vara eller bli kritisk verkar associeras till detta. En oavslutad sats tyder på att det finns möjlighet att vara kritisk på något sätt även utan läsning och mognad, men inte om man ska vara kritisk på det sätt som krävs, ”på nån slags nivå”. Det handlar troligen inte om en allmän ”mognad” som förvärvas genom tid och erfarenheter generellt utan Maria verkar avse specifika erfarenheter av läsning genom vilka eleven har utvecklat kunskaper om texter, genrer och register. I Marias konstruktion av en kritisk praktik där elever ser, eller inte ser, är läraren osynlig som aktör. Den efterfrågade mognaden, erfarenheten och kunskapen, det som gör att eleven ”ser”, är något som eleven på egen hand måste utveckla genom att möta texter. Nästa exempel utgår från samma samtalskort som i föregående exempel, ”Innehåll och form”, och även här kretsar resonemanget om en fysisk tidning:

G: [...] om man öppnar en dagstidning som vi vuxna mer läser än våra ungdomar där vi också kan få en reklamsida som är exakt utformad som en dagstidningsartikel (skrattande) så står det smed små bokstäver högst däruppe

? : reklam (skratt)

G: om man nu lite snabbt bläddrar igenom jamen det här ser ut som vilken artikel som helst sen när man tittar lite noggrannare så ser man att det men det är ju faktiskt en reklamsida med ett tydligt syfte

H: som försöker

G: övertyga påverka (fokusgrupp 1: innehåll och form)

Kontrasten mellan vuxna, ”vi” som läser dagstidningar, och eleverna ligger inbäddad i en relativsats men den har troligen bäring för Ginas hela utsaga. Precis som Maria använder Gina en materiell process, ”öppna” som del i beskrivningen av textpraktiken medan textmötet konstrueras som en möjlighet utan en tydlig agens och inte som resultatet av medveten aktivitet. Gina beskriver reklamtexten och genom formuleringar såsom ”små bokstäver” och ”högst däruppe” visar hon på den uppmärksamhet som krävs för

att se detta. I nästa del skapar Gina en ny situation eller läspraktik, också kopplad till en materiell process: ”bläddra” och hur detta görs ”lite snabbt”. Hon går sedan in i en roll som denna läsare och formulerar en tänkt replik där den konstruerade läsarens erfarenhet bedömer att texten utifrån dess grafiska form är en vanlig artikel. Mot denna snabba läspraktik ställer Gina processen ”titta”, en mer materiell variant av mental process, men som görs ”lite noggrannare”. Det för i nästa led till att man ”ser”, en tydligare mental process nära ”att förstå”. Det man förstår uttrycks genom en relationell identifierande process, som genom ”ju” och ”faktiskt” konstrueras som ”mot förväntan”, eller ”i motsats till vad min erfarenhet och kunskap säger mig”. Textens syfte blir då ett annat än det förgivettagna.

### Sammanfattande kommentar

I avsnittet har jag redogjort för framträdande diskurser kring verben känna och se. Känslorna förläggs både i de rekontextualiserade praktikerna och i diskursen: känslor verkar föda känslor. De positiva exemplen konstrueras av lärarna som avvikande genom ord såsom ”spännande” och ”kul”. De positiva känslorna, eller ett synligt engagemang, kan endast uppträda när det finns utrymme för det. Utrymmet verkar skapas genom att eleverna själva upplever sig som bärare och användare av kunskap, det vill säga när de ”ser”. Detta benämner Moore (2013) ’hurra-ögonblicket’ (s. 67, min översättning), det vill säga när elever kan använda kunskapen tillsammans, där de är ”those ’in the know’” (ibid:67). På så sätt får undervisningen ett eget liv och läraren behöver inte längre fungera som social aktör, utan undervisningen framställs som något som ”blir”. När diskussionen väl är igång har känslorna däremot inte längre någon större funktion. En diskussion som värderas positivt av läraren präglas istället av mer saklighet, användning av förvärvat kunskap och att eleverna själva inser att de förstår och att de ser vad som är viktigt. Oavsett om det rör sig om positiva eller negativa känslor kan känslorna ändå fungera som dörröppnare för potentiellt kritiska praktiker. När eleverna konstrueras som icke-seende, och därmed inte heller som tydliga aktörer, verkar det höra samman med mer språkligt inriktade praktiker: att se värderingar eller tecken på vad en texts syfte kan vara eller vad som utmärker en genre. I dessa fall måste lärarna träda fram som tydliga agenter och inramare. Jag noterar också att de genrer som nämns inte i något fall är hämtade från elevernas erfarenhetsvärld. Berthoff (1987) påminner om att ”looking and looking again is the very form of creative exploration and critical thinking” (1987:xxii). Berthoff påminner också om att seendet alltid är kopplat till vem



vi är och utifrån perspektiv. I nästa delkapitel redogör jag för diskurser kopplade till tänkande och det kritiska.

## 8.5 Tänka

I föregående kapitel visade jag hur diskurser kring kända och se formerades kring de kritiska praktikerna. I följande delavschnitt fokuserar jag analysen på hur tänkande, och ”inte-tänkande”, konstrueras i lärares rekontextualiseringar av potentiellt kritiska praktiker. Det första exemplet utgår från lärarens icke-seende och hur detta kan utgöra en utgångspunkt för egenreflektion:

L: [...]så jag tror att jag är också blind och självklart färgad av vem jag är mina erfarenheter så jag tror att det kräver rätt mycket att ha ett kritiskt förhållningssätt på riktigt så att säga att skåda igenom sina egna fördomar eller sina egna inställningar (fokusgrupp 5: förhållningssätt-förmåga, något förkortad)

Lina har före citatet talat om svårigheterna att gå bortom sig själv i valet av texter till undervisningen. Inledningsvis kategoriserar hon sig därför som metaforiskt blind och bunden till sin identitet i sitt urvalsarbete. Hon konstruerar kritiskt förhållningssätt i form av två varianter. Genom ”på riktigt” indikerar Lina en värdering i form av en inneboende och eftertraktansvärd kvalitet i det kritiska förhållningssättet. Det kan ställas mot en mer outvecklad variant eller kanske en ytlig imitation. Lina försöker sedan förklara eller åtminstone exemplifiera vad det kritiska förhållningssättet kan innebära och varför utvecklandet av det framställs som svårt: ”det kräver rätt mycket.” Förklaringen återknyter därför till utsagens inledande blindhetsmetafor: den metaforiskt uttryckta utvecklingsprocessen tar avstamp i blindhet men ska sedan inte bara leda till seende, utan bortom detta, mot genomskådande. Den kritiska processen riktas inte enbart eller direkt mot texten, utan måste samtidigt riktas mot jagets fördomar och inställningar, det som läsaren bär med sig till texten (jfr Rodhe 1975:13). Linas konstruktion av ett kritiskt förhållningssätt innefattar därför självmedvetenhet och självreflektion för att synliggöra läsarens eget perspektiv. I den här delen av utsagan nämns inte eleverna uttryckligen men Linas slutsats är nog snarare riktad mot eleverna: om det är svårt för läraren Lina, borde det vara ännu svårare för eleverna att var kritiska ”på riktigt”. Ett kritiskt förhållningssätt på riktigt framstår i utsagan som en önskad praktik men som svår att realisera. Linas försök till definition av kritiskt förhållningssätt ligger dock nära den självreflektion som

utgör en viktig del av critical literacy i Freires tappning och en kritisk transitivitet.

Utifrån samtalskortet ”bild och film”, formulerar Karin det kritiska på ett liknande sätt men här framträder eleverna tydligare:

K: ja precis men alla kan och det är väldigt mycket enklare att ta till sig den här bilden filmen och då kan det kritiska ligga i att kanske göra dom medvetna om deras egen perception varför tolkar du det så jo för du har dom erfarenheterna och jag tolkar det så för jag har dom erfarenheterna att man skapar alltså att eleverna förstår att det uppstår olika förståelse och det beror på vad vi har för perspektiv eller vad vi har för liksom utgångspunkt vår perception liksom vår bild av omvärlden (...)så det är ju lättare på det viset (Fokusgrupp 5:bild och film, något förkortad)

Karin inleder med ett antagande om att ”alla kan”, nämligen att elevers perception när det gäller bild och film är ”väldigt mycket enklare”. Jämförelsedet är inte explicit uttryckt men avser troligen text som skrift. Eftersom bild och film, utifrån Karins antagande, inte kräver ett omfattande eller mödosamt förståelsearbete, kan det enligt Karin istället öppna för andra kritiska aspekter: ”då kan”. Det kritiska konstrueras här också som en möjlig del i lärarens uppdrag och en önskad praktik. I den fungerar läraren som aktör genom en materiell process ”göra” kan åstadkomma en mental process i eleverna, så att de blir ”medvetna”. Den medvetenheten riktas mot elevernas perception, tolkningsposition och perspektiv. Karin övergår sedan att ge exempel på en fråga som kan ställas till en tänkt elev och ger även två tänkta svar, utifrån två olika roller för att visa hur olika erfarenheter och syn på världen leder till olika tolkningar. Här skapas ett friutrymme för reflektion genom att lyfta den tankemöda som krävs i tolkning av text som skrift, här antar jag skönlitteratur. Friutrymmet kan användas för tankearbete och självreflektion, vilket öppnar för en vidgad förståelse för olika perspektiv och tolkningar.

Annas utsaga utgår från samtalskortet ”Skönlitteratur” och handlar om varför just samtal kring skönlitteratur öppnar för kritiska aspekter: ”dom inte kan bara säga att det är på ett visst sätt utan dom måste ju underbygga så att det är ju ett sätt att tänka kritiskt definitivt också”. I utsagan anas två möjliga reella praktiker, även om dessa är kopplade till olika delar av svenskundervisningen. I den första kan det räcka att uttrycka verklighetsanspråk, ”det är på ett visst sätt”, utan egentligt tankearbete, ”bara”. I den kontrasterande satsen, markerad genom den adversativa konjunktionen ”utan”, använder Anna stark förpliktelse, ”måste”, för det som det skönlitterära samtalet tillför i jämförelse

med den först beskrivna praktiken: förpliktelsen att underbygga. Därefter konstrueras just underbyggandet genom en identifierande relationell process som kritiskt tänkande, modaliserad med hög sannolikhet genom ”definitivt”. I nästa utdrag är det också Anna som yttrar sig. Här handlar det också om skönlitteratur, men om en annan slags kritisk potential:

A:[...]det är ju egentligen det som är poängen med skönlitteratur höll jag på att säga kanske inte en av poängerna ska jag väl säga snarare en bok typ Kejsaren av Portugallien är ju superspännande nu tar jag den som exempel bara därför man kan ju lyfta ämnen vems ansvar ansvar vi för när börjar vi ansvara för våra föräldrar har vi ansvar för våra föräldrar vilket ansvar tar man för sina barn och för sina gärningar alltså att man kan komma in på kritiska samtal som inte är källkritiska men som är kritiskt tänkande kring hur ska jag vara som människa och hur ska jag vara moraliska frågor vad det gäller den typen av är ju skönlitteraturen en öppning till (fokusgrupp 4:skönlitteratur, något förkortad)

Anna markerar sin inledande tes på flera sätt ”det är det som”, och adverbialt genom ”ju” och ”egentligen”. Det rör sig om en relationell identifierande sats där en av deltagarna ännu inte har fyllts med innehåll. Även efter att Anna ångrar den starka formuleringen och omformulerar till ”en av poängerna”, är betydelsen av ”det”, vad ”poängen” utgörs av, ännu inte uttalad. Utsagan är en påbörjad legitimering av skönlitteraturens plats i skolan men legitimeringen, ”det” fylls med innehåll genom flera steg. Anna ger först ett konkret exempel på en roman och i nästa sats börjar hon formulera syften med skönlitteratur: ”man kan lyfta ämnen”. Att hon här väljer ett allmänt ”man” kan även öppna för elever som aktörer. Att ”det” också handlar om tänkande visar Anna först implicit genom att ge exempel på frågor som rekontextualiserar ett litteratursamtal kring den nämnda romanen. Frågorna är inte formulerade från ett lärar-jag till ett elev-du, utan här konstrueras elever och lärare som ett ”vi”, vilka delar erfarenheter av att vara människa. När litteratursamtalet berör dessa moraliska aspekter formuleras detta som en möjlighet, ”man kan komma in på” och benämns av Anna som ”kritiska samtal”. Hon formulerar en distinktion mellan källkritiska samtal, som här formuleras som attribut, ett kännetecken, och ”kritiskt tänkande” som snarare är deltagare i en identifierande sats. Dessa kritiska samtal konstrueras därmed som samma sak som tänkande. Den sista frågan i utsagan, ”hur ska jag vara som människa”, tolkar jag som ett rekontextualiserat kondensat av både de frågor som har konkret anknytning till ”Kejsaren av Portugallien” och livsfrågor som kan diskuteras med hjälp av skönlitteratur. Vilken betydelse Anna lägger in i källkritik framgår inte här, men kritiskt tänkande

associeras just till moraliska frågor, vilka svårigen låter sig besvaras utan tänkande och där skönlitteraturen kan få oss att se hur andra tänker. ”Det” i den inledande identifierande satsen och den påbörjade legitimeringen har på så sätt genom Annas hela utsaga fyllts med innehåll. Poängen med skönlitteratur, eller en av poängerna, är att den öppnar för samtal om ämnen och om moraliska frågor. Detta är enligt Anna kritiskt tänkande. Annas formuleringar tyder på att hon här konstruerar en möjlig, önskad och ibland även realiserad praktik.

I fokussamtalen finns flera uttryck för en önskad praktik, där tänkandet spelar en större roll än i den reella praktiken. I det nedanstående exemplet kopplas tänkandet till urvals- och informationssökningspraktiker (se 8.2):

H: sen har det väl kanske varit intressant tänker jag med om man nu kanske skulle också kunna lyfta i klassrummet mer om dom ska hålla ett tal eller om dom ska samla information även om man ger dom lite länktips eller artikeltips så letar dom ju själva och att då också (...) kanske tydligare ha en diskussion varför valde du den här artikeln och varför har du den här källan och inte säga att det är rätt eller fel men att man börjar liksom vad var det i den här artikeln som gjorde att du valde bort en annan artikel för just att man vill få dom själva att reflektera jag tog den därför att eller jag (fokusgrupp 1: digitalisering, något förkortad)

Helenas utsaga modaliseras genom kanske och hon verkar här pröva en tanke men utan större förhoppning om att den också ska kunna realiseras. I utsagan anas en jämförelse, ”mer”, mellan en reell informationssökningspraktik och en möjlig sådan: ”skulle också kunna lyfta”. I en villkorlig bisats fungerar läraren till viss del som aktör men agensen tonas ned genom ”lite” och i den överordnade men oavslutade satsen antyds istället en efterfrågad och förpliktigande praktik ”så ska dom”. Den omvandlas därefter till ett verklighetsanspråk där läraren förser eleverna med ett urval men där eleven ändå söker källor utan stöd från läraren och det är ”då” som Helenas önskade praktik skulle kunna realiseras. Den innefattar gemensamt och enskilt tankearbete om valda och bortvalda källor. ”[T]ydligare” indikerar att utsagan alltjämt är en jämförelse mellan en önskad och en reell praktik och att det finns ansatser att diskutera eller reflektera redan i den reella praktiken. Helena övergår till att ställa öppna frågor (varför, vad) riktade mot en tänkt elev, ”du” som kanske inte omedelbart kan besvaras. I slutet av utsagan formulerar Helena sitt uppdrag: ”man vill få dom själva att reflektera”. Hur en sådan reflektion skulle kunna inledas ger Helena prov på i den sista delen av utsagan, genom att den tänkta eleven tar avstamp i görandet, den materiella processen ”tog”, inför den efterföljande reflektionen som inleds med

”därför”. Tänkandet kan i Helenas utsaga sägas ligga nära argumentation eftersom det handlar om att i efterhand försöka synliggöra tankeprocesser för att sedan klä dessa i argument, inte en reflektion under själva informations-sökningsarbetet. ”Tänka” ligger därmed nära görandet men konstrueras ändå som en önskad snarare än en reell.

Hur en instruktion till en sådan reflektion kan se ut i klassrummet just i ett arbete med informationssökning kan vi se i nedanstående utdrag där elever i svenska 1 jobbar med debattartiklar och källkritik:

L: [...]Okej och nu [ställer sig vid datorn längst fram i klassrummet] ska ni nämligen göra en källkritisk övning så välj nu en av källorna som ni precis har hittat xx till nånting [läraren suddar tavlan] och sen har jag lagt upp några frågor i era läranteckningar som vi ska gå igenom det vill säga är den här källan pålitlig eller inte men jag hör redan nu när jag går runt och lyssnar på er att ni är redan inne på dom funderingarna (...) men gå in i dokumentet läranteckningar [läraren tar fram vyn från det delade dokumentet] det har ni här [läraren scollar] och kopiera dom här sex frågorna och besvara dom frågorna och dom skulle jag vilja att ni svarar [pekar mot tavlan] på i era lektionsanteckningar som ni har på ett annat ställe för den här reflektionen vill jag ha kvar [pekar mot tavlan] (...) så att ni inte skriver i debattartikeln. E? hörde du vad jag sa?

E?: ja lite

L: E16, kan du återberätta vad jag precis sa?

E16 : Ja

L: ja du hörde kanske mer? (skratt) (...) jag vet att det är snart

E16: man skulle väl kopiera in frågorna i läranteckningar och besvara dom

L: Ja och det här ska ni (skriver på tavlan bredvid texten i dokumentet) så kopiera in dom här frågorna till lektionsanteckningar jag vill att dom här XX ska finnas kvar sen kommer ni ju använda informationen i debattartikeln /.../ men välj ut en länk och sen så jobbar vi med det här ungefär ja kanske en kvart tjugo minuter så ni lägg inte så jättemycket tid men fundera i alla fall på vad är (05:42) är den här källan ni har valt nu pålitlig(Tillfälle 1, svenska 1)

Anvisningar och skrivtytor ligger digitalt på elevernas lärplattform. Läraren inleder det nya momentet med att eleverna ska göra en källkritisk övning och hon sammanfattar övningens syfte med ”är den här källan pålitlig eller inte”. Läraren nämner också att hon har hört att eleverna har just ”funderingar” kring detta, alltså språkliga uttryck för ett slags tänkande. Därefter följer flera procedurliknande uppmaningar för att eleverna ska kunna utföra övningen med hjälp av skolans lärplattform: ”gå in”, ”kopiera” och till sist ”besvara frågorna” och även om hur dokumentet ska sparas. Därefter kommer det andra språkliga uttrycket för tänkande: reflektionen. Genom att det är lärarens avsikt eller vilja att spara reflektionerna blir elevernas egen relation till reflektionen något försvagad. Det är en reflektion som är efterfrågad av

läraren där elevernas reflektion måste bygga både på igenkänningsregler och realiseringsregler. "[H]ur" eleverna rent konkret ska göra i form av materiella processer får stort genomslag i sekvensen medan "varför" hamnar i bakgrunden, även om läraren säger att eleverna kan använda informationen i den text de ska skriva. Undervisningens inramning kan därmed sägas vara stark när det gäller "hur" och svag när det gäller "varför". Intressant nog formulerar läraren uppmaningen i slutet genom att be eleverna välja ut en länk, inte en källa. På slutet påminner hon om uppgiftens tidsmässiga inramning, 15-20 minuter, och uppmanar dem dessutom att inte "lägga så jättemycket tid". Även om de inte hinner tänka så mycket kan de "i alla fall" tänka på om källan är pålitlig. Frågorna, varav de fem första syns genom projiceringen, på tavlan och som eleverna ska klistra in i sina dokument, blir i sig inte föremål för en gemensam genomgång innan eleverna ska besvara dem. Bredvid frågorna finns exempel på elevsvar som fotograferades under lektionen:

- 1) Vem står bakom informationen? En organisation eller myndighet eller någon annan? Finns det en angiven författare eller utgivare och kan du kontrollera deras auktoritet på området? (Elev 1: Naturskyddsförening; Elev 2: svenska miljöinstitutet står bakom informationen, det är ett miljöinstitut. Utgivarna av källan är svenska miljöinstitutet); Elev 3: Svenska Dagbladet. Det finns ingen författare angiven men redaktören och bi-redaktören finns det namn och kontaktuppgifter för)
- 2) Vilket syfte har innehållet? Vill författaren informera, påverka, provocera eller kanske sälja? (Elev 1: De vill informera, i detta fall om kläders påverkan på miljön)
- 3) För vem är materialet skrivet? Vilken målgrupp riktar sig texten till och passar svårighetsnivån ditt syfte? (Elev 1: Ja den passar mitt syfte)
- 4) Hur aktuell är informationen? När sammanställdes materialet och är det uppdaterat nyligen? (Elev 4: Texten publicerades 2018-12-08 alltså inte så länge sedan. Informationen är aktuell)
- 5) Hur trovärdigt är innehållet? Är faktauppgifterna riktiga och är texten objektiv? Finns det källhänvisningar? Finns det kontaktinformation på hemsidan? (Elev 4: Det finns inga källhänvisningar på hemsidan men det finns möjlighet att kontakta hemsidan.)
- 6) Kan du få information från andra ställen? Har du jämfört med det du redan vet? Har du jämfört med andra källor? (Elev 4: Jag jämförde med andra källor och de flesta gav samma information.)

Frågorna är enbart slutna ja- och nej-frågor på så sätt att en fråga lätt kan besvaras med exempelvis ett ord, namn eller datum. Även frågan kring syftet (2) kan uppfattas som en fråga som inte kräver reflektion. Inget samtal sker om sätt att se detta i texten. Det kan ha gjorts tidigare men frågan inbjuder inte till att eleven måste visa *hur* den vet att det exempelvis handlar om en argumenterande text eller om texten är objektiv. Förutsättningarna för tänkandet begränsas i sekvensen på flera sätt. Pålitlighetsaspekten förs fram två gånger. Pålitlighetsaspekten presenteras först som övningens syfte och även det som ska prioriteras om eleverna har svårt att hinna med alla frågor. Tiden beskrivs som begränsad och en stor del av den tid som läggs på anvisningarna fylls genom rena procedurer kring var och hur svaren ska sparas. Reflektionen utgörs snarare av görande: att besvara de fem frågorna enskilt genom att skriva, kanske så kort och enkelt som möjligt, för att sedan kunna gå tillbaka till att fortsätta skriva på den argumenterande texten. Frågorna besvaras mycket kortfattat, eller inte alls, av de tre elever vars elevsvar jag fotograferade. Frågan om ”hur trovärdigt är innehållet” är en fråga som skulle kunna leda till en mer djuplodande reflektion med tanke på alla de olika aspekter som nämnts tidigare och särskilt om också elevernas egentliga uppgift, att skriva en debattartikel, tas i beaktande men ett sådant tänkande behöver troligen utvecklas i ett gemensamt samtal i klassrummet. Under arbetet med frågorna verkar särskilt frågan om textens tänkta mottagare ställa till problem. Aktiviteten går efterhand och sömlöst över till arbetet med att fortsätta formulera argument till den debattartikel som eleverna ska skriva. ”Reflektionen” har på så sätt troligen inte lett till någon särskild medvetandeförändring eller insikt. Att tänkande inte får något större utrymme just under den här lektionen behöver inte betyda att eleverna aldrig erbjuds utrymme för tänkande. Kanske kommer frågorna att diskuteras djuplodande vid ett annat tillfälle. Det kan möjligen ses som en förberedelsepraktik och att dessa frågor kanske, när eleverna har mött dem många gånger, kan leda till att elever blir mer källkritiska. Risken är samtidigt att samma källkritiska frågor möter dem gång på gång i flera olika ämnen och att besvarandet ses som något som snabbt ska klaras av och som inte kräver tänkande. I sådana fall blir tänka och reflektera samma sak som göra.

### **Sammanfattande kommentar**

I avsnittet möter vi tänkande och reflektion på flera sätt. Det handlar både om lärarens reflektion över sig själv som inramare och den som gör urvalet i klassrummet och hur elever kan få syn på sig själva i mötet med texter. Implicit förstår vi att en sådan reflektion verkar ta för lång tid när det gäller

läsning av skönlitteratur men att en sådan skulle vara möjlig i mötet med film och bild. Dessa tankar framstår emellertid mer som uttryck för en önskad praktik och inte en realiserad. I mötet med skönlitteratur öppnar sig också möjligheter för ett kritiskt tänkande som rymmer humanistiska perspektiv och frågor kring moral och den gemensamma erfarenheten av att vara människa. En något mer instrumentell syn på vad det kritiska tänkandet kan vara i mötet med skönlitteratur återfinns också i form av underbyggande av argument. Trots viljan att sammanföra källkritiska praktiker och informationsökningspraktiker med reflektion, verkar det vara mycket svårt. Där verkar tänkandet endast omvandlas till görande eftersom reflektionen kläms in mellan aktiviteter. Troligen kan eleverna också känna av vad som ger mest utdelning betygsmässigt, att skriva vidare på sin argumenterande text eller skriva en reflekterande text som troligen är svår att inlemma i och som inte efterfrågas i kunskapskraven. En tolkning ser vi i utdraget från Svenska 3. Reflektionens syfte verkar här främst vara att visa vad man har lärt sig, vilket i sig kanske är rimligt. Eleverna ska ju senare skriva ett prov där de, något förenklat beskrivet, ska visa att de har förstått texterna och kan ta ut det viktigaste utifrån en frågeställning. Däremot kan man fundera över vad ”reflektion” eller ”tankar” betyder för eleverna och om dessa öppnar för att eleverna funderar över sin egen tolkningsposition i relation till de texter de möter.

## 8.6 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag undersökt hur tänkande konstrueras som del av, i relation till, som förutsättning för eller som resultat av både realiserade och önskade kritiska praktiker i svenskundervisningen. Jag inleder med att säga något om den språkliga analysen. Jag har ibland nämnt atypisk praktik i förhållande till en normal eller typisk praktik. Som tecken på en atypisk praktik har jag tolkat exempelvis omodaliserade utsagor, vanlighetsmarkörer ”många, ofta”, tillsammans med interpersonella adverbiala markörer såsom ”ju”. De skapar i fokussamtalen en normaliserad och för de andra lärarna en igenkänningsbar professionell erfarenhet. Där fungerar läraren som aktör och initiativtagare. En vanlig struktur i lärarnas skildringar av den vanliga undervisningspraktiken är också en glidning där deltagarna i utsagans inledning utgörs av ”eleverna”, det vill säga alla elever eller elever generellt. Genom utsagan försvagas utsagans säkerhet exempelvis genom att ”eleverna” omvandlas till ”några” eller ”en del elever”, det vill säga utbyte (van Leeuwen 2016). En atypisk undervisning markeras istället vanligen adverbialt genom tidsmarkörer i preteritum såsom ”då”, eller genom ”faktiskt” i emfatisk bety-



delse, såsom något som bryter mot den förväntade typiska praktiken, eller också genom värderingar uttryckta som attribut i relationella processer, och med interpersonella konsekvenser. Det gäller exempelvis ”det är spännande” som används för att beskriva något specifikt som händer i klassrummet eller i en specifik elevgrupp. Dessa utgör också ofta beskrivningar av en önskad praktik, som endast sällan realiseras men där undervisningen ”borde” befinna sig.

Jag har i kapitlet redogjort för konstruktioner av kritiska praktiker och presenterat dessa i form av diskurser kopplade sex verb. I det första delkapitlet redogjordes för diskurser kring ”vara” kritisk, det vill säga hur eleverna konstrueras som kritiska eller icke-kritiska. Även om elever beskrivs som till viss del kritiska, exempelvis gällande digitala praktiker, verkar de vara kritiska på ett okritiskt eller slentrianmässigt sätt. Okritiska elever, deras tänkande och deras syn på världen beskrivs i termer av binära antiteser och eleverna konstrueras som fastlåsta i sina egna perspektiv, det vill säga nära en okritisk transitivitet. Dessa okritiska elever efterfrågar rätta svar. Samtidigt finns det en motbild där elever ifrågasätter det lärarna säger i undervisningen, något som lärarna uttrycker sig uppskattande kring. Man bör även fråga sig var gränserna för att vara kritisk går och om verkligen vedertagen fakta ska ifrågasättas (jfr Garcia et al. 2018; Luke 2014). I delkapitlet två undersöktes ”göra”-praktiker i förhållande till det kritiska. Här handlade det till stor del om hur informationssökningsprocesser och skrivande och läsande omvandlas till oreflekterat görande. Även fokus på uppgifters görande för att nå specifika betyg verkar leda till görapraktiker där det kritiska får mycket litet utrymme, trots att uppgifterna förväntas leda till medvetet tänkande, utan lärandet blir istället ett sätt att visa upp. Görande-diskurser framstår som önskade av lärarna men verkar mycket svåra att undvika. I en strävan efter att uppmuntra och underlätta för elever använder läraren i kapitlets exempel från observationsstudien just de verb som konstruerade den önskade praktikens görande. Därefter undersöktes ”tycka”-praktiker. Här konstruerades bilder av elever som gärna uttrycker åsikter men som verkar ha svårare att grunda dessa i hållbara argument och att jämföra sina åsikter med verkligheten. De delar av undervisningen som riktas mot åsikter verkar i stort främja det enskilda projektet och inte mot att lyssna på och förstå andras åsikter och tankar för att på så sätt utveckla de egna tankarna och åsikterna. Här konstrueras ändå det kritiska som att det finns latent hos eleverna. Om bara rätt frågor ställs eller rätt ögonblick inträffar, så kan även de elever som rutinmässigt avfärdar texter och verklighetsbeskrivningar också delta i ett kritiskt samtal. Det gäller även åsikter som bryter mot skolans värdegrund. Då krävs att lärarna också vågar öppna för samtal även för detta. Därefter

redogjorde jag för diskurser kopplade till ”känna och se”. Verben verkar tillsammans bygga upp diskurser där eleverna uttrycks se saker vilket väcker känslor. Tillsammans bygger dessa på att eleverna förstår att de har kunskaper och att det är dessa som gör att de ”ser”. Seendet i sig verkar öppna för att eleverna tillsammans fortsätter att upptäcka. Här handlar det om mer analytiska praktiker med potential att bli analytiskt-kritiska sådana. Känslorna fungerar därmed som igångsättare men konstrueras inte som nödvändiga efter detta. Till sist undersöktes tänka-praktiker vilka omfattar både lärares och elevers egenreflektion och förståelse för sig själva som tolkare av texter. Det kritiska framställs som svåråtkomligt eftersom det kräver tid och förståelse och tänkandet verkar främst röra sig om en önskad praktik som är svår att realisera. Att kunna underbygga tankar och argument lyfts också som ett tecken på kritiskt tänkande och här nämner lärarna skönlitteraturens roll. Den inverkar därför på möjligheten att använda skönlitteratur. Istället menar lärarna att andra semiotiska modaliteter såsom film eller bilder har större möjligheter att öppna för självreflektion. Återigen verkar informationssökning och källkritik vara svåra att förena med reflektion. I klassrummet riskerar reflektion och tänkande omvandlas till en texttyp som inte kräver något särskilt tänkande.

Gemensamt för de realiserade kritiska aspekterna är att de verkar inrymma eller kräva att inramningen skapar eller öppnar ett friutrymme, där eleven har möjlighet till starkare agens och kan fungera som aktör tillsammans med läraren. En stark inramning verkar därmed framstå som en förutsättning för det kritiska, liksom i tidigare delkapitel. I kapitlet har dessa friutrymmen konstruerats på flera sätt: genom att utmanande frågor ställs, genom gemensamt seende, genom en mer omedelbar reception i film och bild som ger tid till självreflektion, och genom skönlitteraturens möjligheter att förstå och undersöka vad det är att vara människa. De realiserade kritiska praktikerna kopplas till utveckling av kunskap och argumentation i form av dialog. Det verkar däremot svårt verkar det vara att realisera tänkandet eller reflektionen när det handlar om informationssökningspraktiker, då tänkandet omvandlas till görande och tänkandet blir en skrivuppgift som ska lösas, helst på snabbast och enklast möjliga sätt. Det tänkande som är länkat till det kritiska framstår emellertid främst som önskade praktiker där eleverna både har tillgång till igenkänningsregler och kan realisera dem. I sådana mer atypiska exempel konstrueras läraren som någon som kan kliva ur sin aktörsroll och undervisningen omvandlas till händelser. Då används inte heller enbart materiella processer, utan även mentala processer (tänka, fundera) används för att beskriva klassrumspraktiken och eleverna. Konstruktionerna av de

kritiska praktikerna pekar på att det krävs att lärarna tar ett kliv tillbaka och det krävs att eleverna kan realisera sina kunskaper och också själva få syn på detta (hurra-ögonblicket). Framför allt konstrueras det som uttrycks vara realiserade kritiska praktiker inte som en del av elevers enskilda projekt, utan som ett resultat av dialog, samtal och gemensamt upptäckande av det man vet tillsammans.



## 9. Det kritiska och kunskapen

I de tidigare kapitlen har jag visat på diskurser kring det kritiska i internationella och nationella policy- och styrdokument, förutsättningar för det kritiska arbetet och hur lärarna konstruerar det kritiska uppdraget liksom formationer av kritiska praktiker. Detta kortfattade kapitel utgör en del av svaret på den andra forskningsfrågan, nämligen hur det kritiska kan kopplas till svenskämnets kunskapspraktiker. De språknära analyserna är uppbyggda på samma sätt som i föregående kapitel.

I kapitlet visar jag på hur lärare konstruerar vilken kunskap som krävs i svenskämnet och hur den är kopplad till det kritiska. I det inledande exemplet konstruerar Urban en dyster bild av kunskapsinnehållet i stort:

U: [...] att eh eleverna ska komma med en kunskap dom ska ha en kunskap redan vi ska inte lära dom nånting utan dom ska visa den kunskapen dom har (? :mm) inte att vi ska lära dom en kunskap så det här att dom kommer in i skolan men vi ska bara prata om saker dom redan kan (? :mm) för att dom ska få ett betyg (? :mm) (? :mm) och det är det jag menar att det här med att dom här sanningarna måste vi ju faktiskt visa en del sanningar (? :mm) gemensamma sanningar (fokussamtal 3:sanning)

Urban visar en dyster bild av svenskämnet och en försvagad svenskläraryroll. Svenskläraren konstrueras inte som en aktör, utan det är eleven som intar rollen som en aktiv aktör som ”kommer” och ”visar”. Läraren intar en roll som mottagare och det läraren sedan gör kräver ingen egentlig agentivitet eller intagande av en professionell läraryroll. Det räcker istället med att ”bara prata”. Jag tolkar det som att läraren här inte heller behöver några specifika kunskaper för att ”prata”, men inte heller eleverna behöver det, utan de visar endast de kunskaper som de redan bär med sig. När eleverna har visat sina kunskaper får de sitt betyg utan att varken läraren eller eleven har ingått i mentala processer eller materiella abstrakta sådana som visar på förändring. I den sista delen av utsagan formulerar Urban med stark inre förpliktelse sitt inre uppdrag, ”dom här sanningarna måste vi ju faktiskt visa”. Här ligger det inte heller någon styrka i processen, ”visa”, men det är sanningar och inte något eleverna redan kan som är uppdraget. Urban ger därmed motvilligt uttryck för en extrem horisontell diskurs inom svenskämnet.

Samtidigt konstrueras just det kritiska uppdraget i alla grupper som något som kräver kunskap:

L: det ju väldigt svårt att vara kritisk om man saknar kunskap och det är väl det är väl liksom grunden till alltihopa oavsett vilken kunskap det är du saknar men har du inte flera perspektiv på en sak utan tror att det jag ser är bara det jag ser på ytan en del läser bara orden som jag ser och ingenting som ligger till grund för det här alltså är det inte där bristen också finns den där bristande förkunskapen (K:mm) och när man kan när man skaffar sig förkunskapen så är det också lättare att skifta perspektiv och faktiskt bli kritisk (fokussamtal 5: bild och film)

I Linas utsaga konstruerar hon en antites där kunskap framställs som ”grunden till alltihopa”, och kopplas till att kunna inta flera perspektiv. Denna grund ställs mot en mental process, se, men seendet är begränsat och kan endast användas för en perception av ytan, det enda som finns för den konstruerade, okunniga, eleven. I nästa sats konstruerar Lina istället med hjälp av en ny mental process, läsa, den okunniga läsaren. Även ”läsa” innebär här att endast se en yta, ”bara orden”, eftersom orden inte har något innehåll. I sista meningen konstruerar hon återigen betydelsen av kritisk som att kunna skifta perspektiv. Det kritiska konstrueras därför som något man ”blir”, en process, och inte något som man ”är”. Här använder Lina processerna ”se” och ”läsa”, som i de tidigare kapitlen oftast har ingått i processer som tecken på ett långsiktigt utvecklande av kunskaper för det okunniga och okritiska, medan en kritisk person med en materiell process ”skaffar sig” kunskaper. I nästa exempel ser vi en liknande konstruktion av det kritiska:

P: Den är också svår att göra den här läsningen om man inte har kunskap om en massa andra saker annat än bara hur man gör en kritisk granskning av en text för man måste också vara allmänbildad återigen men just så här är det här relevant och kan det kan det verkligen förhålla sig på det här viset att kunna vara lite mer (fokussamtal 2: innehåll och form)

I Petras utsaga kopplas också kunskap till det kritiska. Här handlar läsningen om något mer än att ”se” orden men förutsättningen för den är kunskap. Att lära sig *hur* man kritiskt granskar en text är inte tillräckligt eftersom den kritiska granskningen måste riktas mot något. För att veta vad som ska räknas i den kritiska granskningen krävs kunskaper både om ”ordet” och om världen, så att en jämförelse kan göras och den jämförelsen kan göras genom att ställa frågor. Utvecklingen av det kritiska kräver i både Petras och Linas utsagor kunskaper som kan bäras med till det kritiska. Det kritiska kon-

strueras alltså inte som något som utvecklas parallellt med eller genom kunskapen.

I nästa utsaga utgår Petra från litteratursamtal i undervisningen och hur det kan se ut när elever har förstått att det ska ske en kritisk granskning (igenkänning) men inte kan realisera den:

P: [...] men just att om jag då sedan skulle läsa en kritisk då blir det så här då blir det mer så här kontinuitetsgrejer dom letar efter eh så jag vet inte riktigt hur jag ska framf-

M: vad menar du med det kontinuitets-

P: Ja men så här ja men var det inte lite konstigt att hon reagerade så direkt efter det och det står ingenstans att dom åkte droska eller ta och man bara nej vem bryr sig utan dom försöker liksom dom misstolkar istället typ såna här att man hoppar över lite (N: mm) i berättandet som blir så här varför berättar dom inte det försöker man finns det nåt underliggande här man bara nej för det är en novell och den ska gå framåt fort [...] (fokussamtal 2: skönlitteratur)

Eleverna framställs som aktörer vilka i en kritisk granskning av text ”letar” men de riktar det kritiska arbetet mot ”kontinuitetsgrejer”. För att förklara detta går Petra in i en roll som en individualiserad elev. Den tänkta eleven ställer först en något försiktig fråga, ”lite konstigt”, som reaktion på texten, och ett konstaterande kring något som eleven uppfattar som en lucka i texten: ”det står ingenstans”. Eleven har kanske från undervisningen förstått att så kallade luckor i texten är viktiga och att det är viktigt att göra inferenser och försöker skapa betydelse av något utvalt i texten. Här går Petra tillbaka i lärarroll och elevens svar avfärdas: ”och man bara nej”. Eleven har här förstått att en kritisk granskning ska göras men kan inte realisera hur det ska göras. Mer eller mindre banala upptäckter fungerar inte som en legitim text. Eleverna fungerar i exemplet som aktörer som gör, men det de gör faller inte inom ramen för den önskade praktiken.

I nästa exempel berättar Karin om hur hon använder konst i en av svenskkurserna och hur eleverna under ett museibesök får välja ett konstverk som de sedan fördjupar sig i under flera veckor:

K: [...]och finns det inte nåt så är ju det nåt att det inte finns nåt då kan man prata om det för då blir det friare för dig att tolka det för det är också ingår i det att dom ska tolka det [...]när dom har all kunskap bakom X omkring det vad är det då du ser när du ser på det då och också att dom ska jämföra sin första reaktion med min reaktion nu när jag kan det här om det och jag tänker att där nånstans sker nån slags kritiskt förhållningssätt eller kritiskt tänkande kring det här bilden eller konstverket eller vad det nu är men det är ju återigen gällande det är ju medvetenhet att då har dom blivit medvetna om konstverkets uppkomst och så vidare (grupp 5: bild och film, något förkortad)

I utsagan beskriver Karin en process som utgår ifrån en omedelbar tolkning i mötet med konstverket. Karin beskriver den inledande tolkningen som ”friare”, kanske i motsats till när man bär med sig kunskaper i tolkningen. Under elevernas första möte med konstverket handlar det om att ”se” och ”reagera” på det. Reaktionen kan ses som en första tolkning. Tillbaka i skolan får eleverna sedan använda svensklektionerna för att fördjupa sig i konstnären och verket och den tid när verket uppkom. Karin beskriver en process som inleds när eleverna möter något för dem okänt, kring vilket de sedan bygger kunskap. Kunskaper framställs därmed som att den har dubbla roller: den både begränsar och vidgar tolkningsutrymmet, men den är oavsett en förutsättning för det kritiska. Elevernas jämförelse mellan det första mötets seende och tolkning med det seende och den tolkning som är resultat av kunskapsprocessen konstrueras som en händelse genom den existentiella processen ”sker”. Denna del av utsagan modaliseras på flera sätt: adverbialt i omständigheten, ”där nånstans”, och som del av förstadedeltagaren ”nån slags”, och genom ”vad det nu är” ingår i denna modalisering mot osäkerhet. Även om Karin menar att det inte går att exakt kategorisera elevernas jämförelse som kritiskt tänkande associeras det ändå av henne till det och kritiskt förhållningssätt. Genom formuleringen ”där nånstans” visar hon också att det inte heller går att säga exakt när jämförelsen övergår till ett kritiskt tänkande. Karin kategoriserar dock elevernas process och resultatet av den genom en identifierande relationell sats som ”medvetenhet”. Även om själva övergåendet, det moment när kritiskt förhållningssätt eller ett kritiskt tänkande konstrueras som en händelse som ”sker”, fungerar eleven som en tydlig aktör och upplevare i de delar som föregår detta skeende, där eleven ser och jämför. Medvetandeprocessen kan därmed ses som en förändring som eleven själv kan uppfatta och ”se”. Karin skildrar här ett undervisningsförlopp som tar avstamp i något omedelbart som sedan öppnar för nya kunskaper som eleverna också kan få syn på.

Den pålitlighetsjakt som jag har beskrivit i min licentiatavhandling verkar fortfarande, tio år senare, vara en vanlig praktik när elever ska hitta texter som kan passa för skrivande eller egna tal. Följande utdrag kommer från ljudinspelningen av tre elever under sökandet efter källor (särskilt betonat ord här understruket):

E2: va?

E1: alla källor på google scholar är pålitliga

E2: om jag visste vad det är så

E1: google scholar (uttalar som school)

E3: Google school?

E1: ja man fick lära sig det i nån i nian



/.../

E1: oj det blev fel (11:01) XX det kommer upp massor med källor alla dom är så här dom är granskat och så här allting (...)ibland måste man söka på engelska /.../ alla källor som är här har granskats

E2: ja det är inte vad jag vill ha  
(observation 1, elevinspelning 1)

Eleverna i utdraget går svenska 1 och uppmaningen som Elev 1 fick i grundskolan aktiveras i situationen när eleverna söker texter som eleverna kan använda för att skriva av en debattartikel kring miljö och eleven visar sidan för bänkkamraterna. De sätt och värderingar som är en del sökandet efter källor är därmed ärvda och utvecklade under lång tid (Nemeth 2011). Även på grundskolan verkar trovärdighetsdiskursen, i och för sig på goda grunder, varit genomgripande och både då och här konstruerar elev 1 informationsdelens texter som pålitliga eller inte. Det verkar utifrån de yttranden som eleverna gör under sökandet inte ligga i elevernas script att fundera över källornas lämplighet eller syftet med deras egen text i övrigt. Att granskade källor är något eftersträvansvärt är tydligt i utsagan från elev 1 men det verkar inte hjälpa elev 2, som trots alla sökträffar inte får det önskade, det som passar in i elevens text. Att hitta forskning, direkt från forskningsfältet, field of production, utan att texterna passerat rekontextualiseringsfältet (Bernstein 2000, 2003), på engelska, som stärker en tydlig tes är självfallet svårt för elever som nyss påbörjat sina gymnasiestudier, och borde vara än svårare för elever på grundskolan. De tre eleverna letar vidare men till sist utbrister Elev 3: "hur fan vet man att nåt är pålitligt? det står ju inte". Om eleven varit med på den lektion där eleverna fick träna på att hitta pålitliga källor med hjälp av en checklista i form av olika aspekter att tänka på, så är det åtminstone inget som eleven nu aktiverar. Kanske verkar de frågor eller de delar som ingick i checklistan för futtiga i mötet. Troligen är det inte heller pålitligheten i sig, som är det svåra för eleven, särskilt om pålitligheten endast är reducerad till endast besvarande av en checklistas fråga, utan snarare att hitta relevanta källor. Pålitligheten som diskurs är antagligen så genomträngande, att den får tjäna som ett samlingsbegrepp för användningen av källan i stort. Under observationen letar en av eleverna febrilt efter en argumenterande text som han redan har använt i naturkunskapen och som borde kunna användas för den här uppgiften. Det kan därmed ses som en illustration av kapitlets inledande exempel, nämligen att eleverna inte kan se att det krävs någon egentlig kunskapsutveckling i svenskämnet.

Det avslutande exemplet fångar troligen inte helt vanliga erfarenheter av svenskundervisningen men att lärarna ändå tar upp dem visar att de betraktar de som en del av den kontext där svenskämnet verkar:

T: jamen alltså jag måste ju säga det är ju skillnad på sanning och forskning) förstod ni hur jag menade för nånstans så jag menar vissa saker är ju faktiskt så ja jorden är rund faktiskt eller inte riktigt men nästan iallafall äggformad (skrattar) alltså det det är faktiskt nånting som kommer det en elev i mitt klassrum och hävdar att jorden är platt vad gör jag då liksom (? :mm) (skrattar) alltså förstår ni (? :mm) det blir liksom en (fokusgrupp 3: sanning)

I Tanjas utsaga liksom i flera av samtalen framträder olika diskurser kring sanning, där sanning både kan vara subjektiv, grundad i perspektiv men även objektiv, en sanning grundad i forskning och oberoende av perspektiv. Det är en gemensam, av både forskargemenskapen och den stora allmänheten accepterad och förgivettagen kunskap som rekontextualiseras i läroböcker och uppslagsverk och som knappast låter sig ifrågasättas, åtminstone inte på något meningsfullt sätt av en lekman. Det är de allra tyngsta verklighetsanspråken: ”vissa saker är ju faktiskt så”. Verklighetsanspråket förstärks adverbialt genom ”faktiskt” tre gånger i utsagan som för att ytterligare förankra det ännu tyngre i en materiell och iakttagbar verklighet. Det kanske är symptomatiskt att Tanja ändå måste modifiera utsagan något, ”nästan i alla fall”, så att verklighetsbeskrivningen överensstämmer med de senaste forskarrönen, den framforskade sanningen och att det som i utsagan framställs som den verkliga sanningen. Genom ”faktiskt” skapas en tydlig kontrast mot en tänkt klassrumssituation där en elev uttrycker ett konkurrerande, men i sig orimligt, verklighetsanspråk. Tanja pekar genom sin fråga på att lärare troligen är oförberedda på att bemöta uttryck för konspirationsteorier och att de också ser det som orimligt att behöva lägga kraft och tid på att behöva argumentera mot att jorden är platt.

### Sammanfattande kommentar

I kapitlet ser vi uttryck för kunskap som kan beskrivas som övervägande horisontell. I den inledande utsagan uttrycker läraren att det egentligen inte krävs några kunskaper alls, åtminstone inga som eleven utvecklar genom svenskämnet. När det gäller informationssökning så bekräftas den delen i stort. Eleverna verkar göra det de är vana att göra sedan högstadiet eller i andra ämnen. I de andra lärarutsagorna ges dock en annan bild och de pekar på hur det kritiska kan kopplas till många olika kunskaper knutna till svenskämnet. De kunskaper som lärarna pekar på är just sådana som kan utvecklas inom svenskämnet: att förstå vad som är viktigt i en kritisk läsning av en skönlitterär text och att förstå hur en tolkning kan ändras beroende på kunskaper och avstånd i tid och att kunna inta nya perspektiv. Det problematiska verkar istället ligga i att lärarna beskriver de kunskaper som

eleverna behöver som till viss del något som eleverna redan måste ha när de kommer till undervisningen. Om eleverna inte bär med sig dessa kunskaper kan de inte heller fortsätta utveckla sina kunskaper inom ramen för svenskämnet. På så sätt blir kunskap i svenska antingen något som eleven redan har och därför inte behöver utveckla eftersom det räcker att visa upp den, eller nånting du inte har tillgång till eftersom eleven inte bär med sig tillräckliga kunskaper. På så sätt kan svenskämnets kunskaper både beskrivas som horisontella diskurser vilka är tillräckliga för att eleverna ska kunna producera legitima texter och som något som ingår i en vertikal diskurs men som inte eleverna, åtminstone inte alla, har tillgång till.



## 10. Resultat och diskussion

I följande kapitel sammanfattar jag och diskuterar resultaten. I avhandlingsarbetet har jag undersökt svenskämnets kritiska uppdrag, diskurser och praktiker. Syftet har varit att bidra med fördjupade kunskaper kring hur detta uppdrag skapas och uppfattas när det gäller arbete med och utveckling av elevers kritiska förmåga och förhållningssätt. Detta har gjorts genom att tre olika undersökningar har genomförts: en diskursanalys av internationella policydokument och svenska styrdokument, en diskursanalys av transkriptioner från inspelade fokussamtal mellan lärare samt en observationsstudie från tre klassrum som belyser de övriga analyserna. Jag betraktar fokussamtalen som mitt huvudmaterial och det har också fått mest utrymme i avhandlingen. Textundersökningen ger en bakgrund till diskursanalysen av fokussamtalen medan observationsstudien belyser några av de aspekter som framträtt i de två första studierna.

I 10.1 sammanfattas resultatet och frågeställningarna besvaras. I 10.2 diskuteras avhandlingens resultat. I 10.3 redogör jag för några didaktiska implikationer. I 10.4 diskuterar jag avhandlingens metod och i 10.5 ger jag förslag på vidare forskning.

### 10.1 Sammanfattning

Under arbetet har följande frågeställningar använts:

- Vilka textpraktiker och diskurser kring det kritiska framträder i styrdokument och nationella prov, kommentarmaterial och i internationella policydokument?
- Hur konstruerar lärarna det kritiska uppdraget och hur förhåller det sig till deras uppfattning av svenskämnets kärna, gränser och kunskapspraktiker?
- Vilka kritiska textpraktiker (kan) skapas inom ramen för svenskundervisningen?
- Hur förhåller sig svensklärarnas uppdrag och diskurser kring de kritiska textpraktikerna till diskurser kring det kritiska i internationella policydokument och ramverk och de svenska styrdokumenterna?

Den fjärde frågeställningen knyter endast ihop de tre föregående med varandra. I följande avsnitt sammanfattar jag svaren på forskningsfrågorna. I 10.1.4 sammanfattar jag resultatet övergripande med utgångspunkt i den sista frågan studiernas gemensamma resultat.

### 10.1.1 Kritiska diskurser

I delkapitlet besvarar jag den första frågeställningen:

- Vilka textpraktiker och diskurser kring det kritiska framträder i styrdokument och nationella prov, kommentarmaterial och i internationella policydokument?

För att besvara frågan har en diskursanalys gjorts baserad på en transitivetsanalys och en analys av associationer till kritiska förekomster i materialet. Först redogör jag för övergripande diskurser av det kritiska som har framträtt i materialet. Därefter redogör jag för de kritiska textpraktiker som har framträtt, internationellt och nationellt.

Det kritiska framträder i det internationella materialet i form av olika diskurspaket där olika ord tar plats bredvid det kritiska. Diskurspaketen utgörs av färdigheter vilka tillsammans skapar kompetenser och värden som medborgare förväntas utveckla för att fungera i arbetsliv, privatliv och i ett demokratiskt samhälle, i varierande ordning. Medborgarna behöver utrustas med dessa färdigheter för att kunna hantera de mest genomgripande diskurserna: förändring och osäkerhet (Wahlström 2014b), vilka också fungerar som övergripande legitimeringar av de kompetenser, färdigheter och värden som alla medborgare i OECD behöver ha. Exempel på sådana förändringar är globalisering, digitalisering och förändrat arbetsliv (Sundberg & Wahlström 2012). Det kritiska handlar särskilt om kritiskt tänkande i EUs ramverk och till viss del även i OECD-rapporterna. När dokumenten från 2000-talet och från 2018 jämförs, verkar det kritiska tänkandet vara på frammarsch i EU-ramverken och ingår nu i de flesta av ramverkens kompetensbeskrivningar. I OECD 2018 verkar kreativitet konstrueras som en lika viktig färdighet som kritiskt tänkande. Diskurspaketen utgörs av kombinationer av kritiskt tänkande, reflektion, ansvar, självständighet, mognad, nyfikenhet och samarbetsförmåga. Det kritiska tänkandet får dock inte ta överhanden, utan medborgaren behöver också utveckla en positiv attityd och reflektionsförmåga så att handlingar alltid föregås av reflektion. Framför allt ska det kritiska endast aktiveras i särskilda situationer. Flera av de ovan nämnda diskurserna, särskilt förändring, digitalisering och informationsflöden åter-

finns i lgy11. Det är däremot inte frågan om en direkt rekontextualiseringsprocess från de internationella policydokumenten utan de är alla resultatet av transnationella diskurser från 1980-talet. Dessa diskurser har också gett avtryck i vår förra läroplan (Lpf94) (se Adolfsson 2012). Det kritiska omges därmed av diskurser kring förändring, digitalisering, ansvar och kreativitet och på så sätt en kombination av rörlighet och anpassning.

Även i OECD- och EU-texterna framträder kritiska textpraktiker riktade mot information. En sådan riktning finns även i det nyare PISA-ramverket genom dess fokus på värdering av text till skillnad från analys i PISA 2009. Samtidigt har tolkning försvagats till förmån för mer explicita lässtrategier. Det kritiskas inriktning, mot värdering och utvärdering, har därmed i PISAs ramverk förändrats på ungefär det sätt som Norlund (2009) visar i sin undersökning av lärare och läromedel under förra läroplanen. Denna diskurs mot värdering är också synlig i den nuvarande ämnesplanen (gy11) och värdera är efter granska den starkaste associationen. Reflektion är i de internationella övergripande policydokumenten till viss del på tillbakagång. I ämnesplanen är inte heller reflektion starkt associerat med det kritiska. Istället framträder den kritiska granskningen som associerad med citat- och referatteknik och även till källkritik. Den kritiska granskningen riktas mot text i mål och centralt innehåll, dock ej skönlitteratur (jfr Lundström et al. 2011). När den kritiska granskningen ska fungera som en del av kunskapskraven riktas den dock mot källor, det vill säga de eleverna använder i sina texter. På så sätt blir det explicit kritiska också mätbart. Eftersom det kritiska riktas mot de källor som elever använder i sina texter finns det risk att den kritiska granskningen reduceras till källkritik. Dissociationer, det vill säga det som det kritiska inte explicit kopplas till, är exempelvis argumentation och språk, vilka istället associeras med analys. Det kritiska knyts på så sätt i ämnesplanen starkare till källor och informationssökning än läsning och reflektion. Den kritiska läsningen är möjligen ingen dissociation men det kritiska och läsningen framstår inte som starkt associerade till varandra. I de nationella proven framträder delvis andra associationer. Exempelvis knyts granskning till analys i läsförståelseprovet i svenska 1. Kritisk läsning fungerar som en bedömningsaspekt i skrivdelen av det nationella provet men verkar snarare riktas mot en referatteknik och en tämligen ytlig läsförståelse. I det nationella provet i svenska 3 konstrueras det inte explicit som en aspekt utan förekommer endast som ett sätt att peka på kvalitetsaspekter i elevens text, bland annat en källkritisk granskning. Det kritiska fungerar därmed inte i ämnesplanen som en explicit kvalitetsmarkör, såsom i PISA-ramverket, eftersom exempelvis ”kritisk granskning” inte förses med värdeord.

### 10.1.2 Kritiska uppdrag

I delkapitlet besvarar jag den andra frågeställningen:

- Hur konstruerar lärarna det kritiska uppdraget och hur förhåller det sig till deras uppfattning av svenskämnets kärna, gränser och kunskapspraktiker?

För att besvara frågan har en diskursanalys genomförts av transkriptioner från fokussamtalen. I denna ingår transitivitetanalys, analys av modalitet, en analys av sociala aktörer och handlingar, legitimeringar och värderingar. Jag redogör först för svaret på den första delen av frågan och sedan besvarar jag den del som rör kunskapspraktiker.

Lärarnas förutsättningar för det kritiska uppdraget beskrivs som begränsade. Den begränsade tiden omvandlar svenskämnet till en avbockningsprocedur. Denna procedur kan inte kombineras med det kritiska uppdraget, eftersom det kräver tid att longitudinellt utveckla det kritiska men även i undervisningspraktiken där undervisningstakten (Bernstein 2000) måste blir lägre, så att eleverna kan tänka. Det kritiska uppdraget framstår därför som svårt att realisera. De konstruerade kritiska uppdragen beskriver jag i termer av reella och önskade, accepterade och inte accepterade och svenskämnet-andra ämnen. Reella är de uppdrag som är givna genom ämnesplanen, önskade är uppdrag som inte är uttryckta i ämnesplanen men som lärarna önskar att de hade. Accepterade uppdrag är de som lärarna inte har något emot att utföra medan inte accepterade kanske inte utförs alls eller utan engagemang. Det sista uppdragsparet är uppdrag som man hellre förlägger hos andra aktörer eller i andra ämnen. Dessa uppdrag kan ses i termer av Bernsteins klassifikationsbegrepp och det är också på detta sätt som lärarnas uppfattade "kärna" synliggörs. De inre uppdragen, som jag betraktar vara nära ämnets kärna, kan betecknas som kännetecknade av mentala processer, en slags mental ansträngning och utvecklande av kunskaper under tid. Det gäller exempelvis läsning, intertextualitet och en djupare förståelse för texters olika lager. Dessa kritiska uppdrag konstruerades därmed som en kvalitetsaspekt, det högsta och som något svåruppnåeligt. Det var också dessa som lärarna ansåg vara svåra att hinna med. Digitalisering konstruerades som legitimerande för de kritiska praktikerna men uppdraget i sig, att förbereda eleverna för möten med informationsflöden konstruerades snarare som ett accepterat men yttre uppdrag och det förlades exempelvis i två grupper istället hos bibliotekarien. Däremot verkade uppdraget inte i sig svårt att passa in i klassrummets takt. De reella, inre uppdragen konstruerades oftast



i förhållande till yttre och inte accepterade uppdrag som tydligt inramade och med stark klassifikation, i vissa fall var uppdragen snarare bara underförstådda som en del av en normaliserad praktik. Här fungerade läraren som en tydlig aktör. Yttre uppdrag konstruerades istället i form ”prata om”. Särskilt en fokusgrupp konstruerade också ett uppdrag som ligger nära Freires kritiska transitivityt: som ett långsiktigt projekt där eleven under sin tid på gymnasiet går från en mer okritisk transitivityt mot en kritisk. Kunskap kopplad till de ovan nämnda inre uppdragen, mental och långsiktiga processer kan beskrivas som en vertikal diskurs (Bernstein 2000). Mot dessa står en diskurs där läraren inte längre är lärare utan en avprickare av de kunskaper som eleverna redan har: en extremt horisontell diskurs. Den vertikala kunskapsdiskursen framstår dock som ouppnålig för vissa elever, nämligen de som inte kan realisera igenkänningsreglerna och producera en legitim text, utan istället fastnar på ytan av texter. Uppdragen legitimeras snarare implicit genom värderingar, modaliseringar genom att använda emfatiska framhävningar: ”det är det man vill ha”, ”det är det där djupet”.

### 10.1.3 Kritiska praktiker

I delkapitlet besvarar jag den tredje frågeställningen:

- Vilka kritiska textpraktiker (kan) skapas inom ramen för svenskundervisningen?

För att besvara frågan har jag genomfört en diskursanalys av transkriptioner av fokussamtalen och även av utvalda klassrumsobservationer. Den bygger på en transitivitytanalys, analys av modalitet, en analys av sociala aktörer och handlingar, legitimeringar och värderingar. Fokus vänds här mot eleverna som deltagare i kritiska praktiker.

På samma sätt som uppdragen i det föregående kapitlet har jag som resultat av analysen formulerat även praktikerna i motsatspar. Det handlar även här om realiserade och inte realiserade praktiker, om önskade praktiker och inte önskade och typiska, normaliserade liksom atypiska praktiker. Som realiserade, typiska och önskade praktiker konstrueras görapraktiker. Dessa kännetecknas av materiella processer där elever är deltagare som sätter in, letar och hittar. De kännetecknas också av frånvaro av mentala processer och är kopplade till en mycket hög lektionstakt. De är också typiskt en del av informationssökningspraktiker och de explicit kritiska praktikerna. Samtidigt ger klassrumsobservationerna en tänkbar förklaring till detta. Eleverna arbetar enskilt med informationssökning för att hitta texter som de kan

använda som källor i sina egna texter. Läraren behöver därför röra sig runt i klassrummet för att kommentera och hjälpa eleverna och endast ett fåtal minuter kan i regel ägnas åt varje elev. På mycket kort tid måste läraren sätta sig in i elevens text, förstå elevens problem och snabbt ge en lösning på detta. Samtidigt behöver läraren uppmuntra eleverna och få dem att känna att de klarar uppgiften. När läraren ger råd till eleverna handlar det just om att ”sök på, hitta, sätta in”, det vill säga enbart materiella processer. Lärarna konstruerar eleverna som kritiska eller okritiska. Okritiska elever konstrueras i form av antiteser som svart-vita, medan kritiska elever kan betecknas med hjälp av värdeordet ”nyanserad”, ett ord som används flitigt som värdeord i kunskapskraven, emellertid endast begränsat i svenskämnet. Konstruktionerna av den okritiska eleven ligger i linje med en okritisk transitivitet: en elev som inte vill belägga sina argument och som vill göra istället för att tänka. Möjligheterna för det kritiska finns dock. Det händer när läraren i en starkt inramad praktik lämnar utrymme för eleverna och de konstrueras just som händelser, något som sker. Där kan elever tillsammans se och förstå. Möjligheterna ligger också i en dialog med läraren, där eleven uppmanas att tänka kring hållbarheten i sina argument. De kritiska praktikerna konstrueras av lärarna därmed som ett gemensamt projekt, som kopplade till insikter och gemensam förståelse.

#### *10.1.4 Uppdrag, diskurser och praktiker*

I delkapitlet besvarar jag den fjärde frågeställningen:

- Hur förhåller sig svensklärarnas uppdrag och diskurser kring de kritiska textpraktikerna till diskurser kring det kritiska i internationella policydokument och ramverk och de svenska styrdokumenterna?

Frågan besvaras genom att svaren på de tidigare frågeställningarna jämförs. De abstrakta konstruktioner i form av kompetenser och färdigheter där det kritiska inlemmas i det internationella textmaterialet skapar diskurser som även framträder i fokussamtalen. Det handlar särskilt om mognadsdiskurser och det kritiska som en slags högre nivå av tänkande och kunskaper, vilka endast vissa elever kan nå. Reflektionens vikt är en annan diskurs som återkommer. Värderingsdiskurser som framträder i senaste PISA-ramverket är framträdande även i lärardiskurser, och i observationsstudien. Däremot betraktas de inte som ett rakt igenom accepterat uppdrag, trots att digitalisering ses som något som förändrar både det kritiska uppdraget och lärarnas förut-

sättningar för det. De diskurser som framträder i fokussamtalen kring tolkning, skönlitteratur och möten med konst är i stort osynliga i textmaterialet.

De kompetenser och färdigheter inom vilka det kritiska inramas i det internationella materialet är abstrakta konstruktioner vilka i mötet med undervisningens och lärarnas mångfald av uppdrag och praktiker omvandlas till att de är svåra att jämföra med de konstruktioner som fokussamtalen har frambringat. Det kritiska uppdraget framträder i fokussamtalen som en mängd sådana. De som också konstrueras som inre uppdrag öppnar för andra vägar att nå kritisk förmåga och kunna inta kritiska förhållningssätt.

## 10.2 Svenskämnets möjligheter att verka för medvetandegörande (diskussion)

I följande avsnitt diskuterar jag resultaten. Jag inleder med att peka på hur kritiskt tänkande i exempelvis OECD (2021) behandlas som en färdighet som är överförbar mellan olika kontexter. Att detta inte så lätt låter sig göras visar (Nygren et al. 2019). De kritiska dimensioner av kritiskt tänkande som de har identifierat handlar om att tolka och integrera information och att undersöka innehåll och form och att överförbarheten till andra ämnen såsom historia är låg. Det pekar inte oväntat på att det kritiska i svenskämnet har särskilda egenskaper av vilka några framkommer i min studie. Att det kritiska i svenskämnet kan innefatta en mängd olika diskurser och praktiker är tydligt.

Bilden som ges i Wennås Brante & Lund Stangs studie (2017) och i Norlund (2009), att det kritiska i svenskämnet på gymnasiet handlar om att informationssökning och det som Norlund betecknar som kritisk-evaluerande diskurser, nyanseras på sätt och vis i min undersökning. Fokusgrupperna talar mycket om sina villkor i termer av kunskapskrav som ska prickas av, men när de har möjlighet att tala mer associativt framkommer många andra dimensioner av det kritiska. Även för svensklärarna kan skönlitteratur och konst, perspektiv och urval vara delar av undervisningen där det kritiska *kan* framträda (jfr Borsgård 2021). Att svensklärarna har svårare att realisera dessa kritiska aspekter i klassrummet menar jag har institutionella förklaringar. En sådan är att det kritiska i kunskapskraven och det centrala innehållet framträder som nära associerat med källor och att den kritiska läsningen inte uttrycks explicit. När de två lärare som ingick i observationsstudien valde ut sina lektioner är dessa kopplade just till informationssökning och argumentation i det ena fallet och i det andra för att förbereda för vetenskapligt skrivande, det vill säga det som utifrån ämnesplanen och det nationella provet i svenska 3 mest explicit kopplas till det kritiska. Med tanke

på den mångfald som lärarnas uttryckta inre uppdrag verkar omfamna, är det därmed snarast de institutionella villkoren för lärarna som inordnar dem, och deras elever, i informationssökningsdiskurser, snarare än att lärarna professionellt sett har en begränsad syn på vad det kritiska är och kan vara (jfr Roberts & Sarangi 1999). Om de svenska lärarna skulle kunna realisera sina inre uppdrag, så skulle det kritiska i undervisningen troligen utformas på helt andra sätt. På så sätt bekräftas att de kritiska möjligheterna i svenskämnet begränsas av styrdokumentet (jfr Sundström Sjödin 2019).

Hansson (2011) lyfter att de språkliga aspekterna av ämnet inte används för annat än elevernas egna projekt. I min undersökning kopplas just de språkliga kritiska och analytiska praktiker inte till elevernas egna projekt, även om detta ligger nära tillhands i jämförelse med ämnesplanen. Lärarna lyfter vikten av att just granska texterna och de interpersonella markörer som visar på talarattityder och andra värderingar. Det är något som lärarna lyfter som svårt för eleverna. Precis som Hansson lyfter menar jag att detta är en potential för att på ett tydligare sätt omskapa den horisontella diskurs som svenskämnet verkar forma mot en mer vertikal. Detta kan ske inom ramen för en kritisk analys som inriktas särskilt på betydelser inom den interpersonella metafunktionen (jfr Lyngfelt & Olin-Scheller 2016). Det kräver dock att eleverna kan få tillgång till en annan uppsättning språkliga och analytiska verktyg än de mer trubbiga och till största delen traditionellt grammatiska, som föreslås i svenskämnets kommentarmaterial, även om dessa även kan användas i ett kritiskt arbete. Att svenska lärare skulle få tillgång till en sådan arsenal av språkliga verktyg som SFL erbjuder och som ligger nära tillhands för australiensiska lärare (se Macken-Horarik et al. 2018, jfr Sjöstedt 2013) är möjligen orealistiskt. Däremot borde delar av genrepdagogen som de flesta lärare i Sverige nu ändå kommit i kontakt med kunna användas i den kritiska analysen. Att utveckla en kritisk medvetenhet utan att känna till begrepp för det som kan synliggöras hindrar att denna del av svenskämnet öppnar för en mer vertikal diskurs.

Detta kan dock inte lösas genom att ämnesplanen enbart tillförs en mängd begrepp som elever ska använda såsom i skönlitteratur eller retorik. Då fungerar de inte som resurser i ett mer kritiskt arbete utan snarare som innehållsaspekter som man kan pekas ut och kanske prickas av att man har visat. I mitt material framställs inte just dessa begrepp som svåra för eleverna. Det kan också vara en del av förklaringen till att retoriska analyser förefaller att bli något platta (jfr Lyngfeldt & Olin Scheller 2016; Knutas 2008). När Nils i mitt material talar om att ”det kan man tycka är lätt” så visar han på begreppens kritiska potential, men att de inte används på detta sätt i under-

visningen. Jag tolkar detta som att elever ganska lätt kan identifiera exempelvis retoriska drag och litterära begrepp men att de har svårare att förstå dessa på djupet, exempelvis retoriska drags interpersonella funktioner och konsekvenser. Då reduceras dessa begrepp ”to a set of strategies to become resources for allegedly improving the effectiveness of the repertoires made available in horizontal discourse” (Bernstein 1999:169). Det är på så sätt man också kan se hur de begrepp som ingår i ämnesplanen inte i sig medför en vertikal diskurs utan att även många andra förutsättningar måste uppfyllas. Inte förrän elever och lärare tillsammans under en längre tid ägnat sig åt och från den begränsade koden ”det vi vet tillsammans” genom den utvecklande koden förflyttat sig till den nya begränsade koden, ”det vi nu vet tillsammans” (se 3.2.4). Då är inte längre begreppen falska kunskaper (Freire (2021) utan har blivit en del av en helhet, och en del av elevernas medvetande. Sådana förutsättningar verkar svåra att realisera i svenskklassrummet där arbetet är uppstyckat och ofta på redan på väg mot nästa del.

Demokratiska aspekter är tämligen osynliga i min undersökning (jfr Borsgård 2021). Uppdraget aktiveras endast med hjälp av samtalskortet ”bildning och medborgare”. Jag har ovan nämnt att detta kan vara ett resultat av att demokratitanken är så levande för lärarna att den inte behöver explicitgöras utan är förgivettagen (jfr Lind Palicki & Nord 2014) men de diskussioner som uppstod genom kortet pekar på att det snarare rör sig om ett önskat uppdrag, och inte något som egentligen kännetecknar undervisningen. Framför allt lyfter lärarna elevers behov att kunna ”göra sina röster hörda” (jfr Knutas 2008). Det är givet att elever ska lära sig att uttrycka sig och att våga göra det men det måste inlemmas i en mycket bredare definition av vad argumentation är, än argumenterande tal och texter som del av det enskilda projektet. Även om diskussioner äger rum, verkar just att lyssna på andra och att inlemma andras perspektiv och åsikter i sin egen argumentation osynliggöras. Det omnämns dock i kommentarmaterialet. Jag betraktar även detta som ett resultat av att diskussion som att lyssna på andra och ta in deras perspektiv inte skrivs fram som en viktig del av kunskapskraven. Här menar jag att de delar som markeras med fetstil i kunskapskraven och som anger skillnader i betygssteg verkar vara extra styrande för undervisningen. Här finns potential för en tydligare progression från att eleverna endast uttrycker sina åsikter till att även kräva att elever inlemmar andras perspektiv, från andra elever i klassrummet eller från de lästa texterna. I min undersökning finns inga explicita exempel på en sociopolitisk riktning (jfr Norlund 2009; Liberg et al. 2012a). Critical literacy verkar som didaktiskt fält inte ha anammats av de lärare som ingår i studien. Däremot talar lärarna

mycket om texters (i vid mening) möjlighet att öppna för förståelse av vad det är att vara människa. Den utgångspunkten är enkel att förena med Freires tankar. Giroux (1987) pekar på att lärare som ska uppmuntra elever att ta risker och vara självständiga inte kan det så länge som de är bundna vid "the rote, mechanical, and technical aspects of learning and evaluation" (1987:26).

Vad ska vi då göra med informationssökning? Det är den del av svenskämnet som inte vid något tillfälle konstrueras som svenskämnets kärna och det är också där som svenskämnet främst "is in the danger of losing its identity" (Bernstein 2000:6). Informationssökning verkar tvinga in svenskämnet i en ren horisontell diskurs. Därför behöver informationssökning inlemmas i de vertikala delarna. Detta visar också flera av de amerikanska studierna inom critical literacy prov på, exempelvis genom att elever får läsa och hitta en text som de sedan inlemmar i ett samtal om skönlitteratur (Vetter et al. 2020). I fokussamtalen ses däremot inte digitalisering i sig eller multimodala uttrycksformer som något hotande mot svenskämnet utan svenskämnet betraktas som digitaliserat, även om inga exempel finns på hur elever kan utgå från sina digitala fritidspraktiker för kritisk analys (jfr Molin 2020; Skolinspektionen 2018; Norton 2013).

Ett inlemmande av det kritiska i en mer vertikal diskurs innebär dock en stor risk. Så fort exempelvis critical literacy hamnar i ämnesplanens centrala innehåll och kunskapskrav behöver det förpackas och därmed förminsкас. Det verkar dessutom finnas en övertro på att kunskapskrav eller synligt lärande också innebär en synlig pedagogik. En synlig pedagogik är istället en inneboende del i inramningen och relationerna mellan lärare och elever (Bernstein 2003).

### 10.3 Några didaktiska implikationer

För att svenskämnet ska behålla sin legitimitet som ämne behöver det en tydlig klassifikation och en inriktning både mot en tydligare vertikal diskurs (jfr Olin-Scheller & Tengberg 2012) och mot en critical literacy där kunskap och jämförelser mellan text och verklighet är en stor del. Svenskämnet behöver ägna 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. En tydligare vertikal diskurs och att critical literacy kan vara en del av detta (jfr Molloy 2017). För Freire är som Luke påpekar kopplingen mellan ord och värld central. När våra olika bilder av verkligheten verkar implodera kan svenskämnet vara en stilla punkt där lärare och elever tillsammans utforskar och diskuterar både världen och

dess texter. På så sätt kan man också lyfta det ok som ligger på elevernas axlar att på löpande band producera texter, särskilt argumenterande sådana. Argumentationen kan i större omfattning tillsammans med reflektion inlemmas i diskussionerna kring text och värld och om man nu så vill i omskrivningar av de texter man möter (jfr Magnusson 2014). Jag är dock inte säker på att alla textmöten i svenskämnet måste inlemmas i ett slags hjul-tänkande där elever alltid förväntas att producera något. Ibland kan vi helt enkelt under lugna former, utan att vi snart ska till nästa aktivitet, tala och tillsammans undersöka texter som är aktuella. Ibland kan vi nöja oss med att producera tankar. En av lärarna talar om att ”andas”. Det gäller både lärare och elever. Det är inte säkert att vi i svenskämnet måste springa fortare och göra fler saker. Vad blir svenskämnet om vi tänker oss att eleverna ska förflytta sig mot en mer kritisk transitivityt?

Lärarna framstår i fokussamtalen som självkritiska. De uttrycker att de är medvetna om att deras val av texter och uppgifternas inriktning i undervisningen kan vara och ofta är snedvridet (jfr Wyndhamn 2013; Bergman 2007; Dahl 2015). Som en av lärarna föreslår skulle lärare åtminstone ibland mycket konkret kunna redogöra för sitt urval av texter för eleverna, för att bygga elevers medvetenhet om urvalets betydelse för de texter vi möter och för det som står i dem. Ett sådant medvetandegörande skulle också kunna lyftas till att omfatta förståelse för att inte bara texter är konstruerade, utan även att de textflöden vi möter är det, vad detta beror på, och även vilka konsekvenser detta kan få. Jag menar att en sådan medvetenhet är viktigare än att vi ägnar mer tid åt informationssökning i svenskämnet. Den är viktig men den måste inlemmas i en vertikal diskurs, vilket är svårt när den äger rum i form av det egna projektet. Att göra mer av samma när man redan är del av en horisontell diskurs leder inte till bättre förståelse eller lärande. Därför är det ett rationellt beslut som lärarna tar när de själva gör urvalet så att de tillsammans med eleverna kan arbeta med texter men lärarens urval kan lyftas för eleverna. Informationssökning bör göras som ett gemensamt projekt där de texter som elever möter blir föremål för en diskussion.

Vad det kritiska i svenskämnet är och kan utgöras av besvaras i studien av lärarna själva: en mångfald av kritiska praktiker hämtade från både skönlitteratur och språk (jfr Parmenius Swärd 2008) inlemmade i en vertikal diskurs där utvecklande av elevers kritiska förmåga och förhållningssätt ska ses som en förflyttning från okritisk mot kritisk transitivityt.

## 10.4 Metoddiskussion

Avhandlingen vilar på antagandet att språk och dess sociala sammanhang är ömsesidigt beroende av varandra. Språkliga uttryck och handlingar är inte bara situerade i sociala praktiker utan befinner sig i ett sammanhang av sociala konstruktioner på makronivå med betydelse för den sociala praktikens mikronivå. Svenskundervisning, vad det är och kan vara och värderingar kring denna är inte bara beroende av aktörer (elever och lärare), lärarnas historia, elevernas historia utan är också situerat i en historisk och samhällelig kontext, vilken utifrån ett lärarperspektiv är osynlig. Vad någon säger är inte bara en utsaga här och nu utan ett yttrande som kan förstås i ett vidare socialt sammanhang. Eftersom det handlar om undervisning och det kritiska använder jag Bernsteins kodteori som både kan visa och förklara mönster i de undervisningssituationer där det kritiska är relevant liksom hur den kunskap som är knuten till det kritiska kan betraktas. Även Freire omfamnar den tanken.

Valet att använda tre olika slags material grundas i att jag själv slagits av hur undersökningar av undervisning ofta stannar vid klassrumsinteraktionen och därmed inte beaktar de avlagringar av kontexter inom vilken undervisningen skapas. Inte heller i min undersökning är dessa avlagringar undersökta till fullo men jag ger både en inblick i lärarnas uttryckta förutsättningar och värderingar (genom fokussamtalen) och placerar även dessa i en rad diskurser som lärarna behöver förhålla sig till, tolka, ignorera, följa, återkonstruera, eller skapa. Diskurser som kan och ibland måste rekontextualiseras i undervisningen undersöks i textundersökningen. Därigenom utökas enligt mig den bas från vilka förklaringar kan hämtas till det som sker eller det som lärarna menar sker i klassrummet. Samtidigt öppnar fokussamtalen som form även för associationer, minnen och värderingar som inte enbart innebär trädning av de aktuella styrdokumentet. Det gäller särskilt dessa grupper där alla känner varandra väl som del av samma ämnesgrupp på en skola och genom sin erfarenhet är väl medvetna om svenskämnet institutionella och professionella ramar, förutsättningar och värderingar.

Det material som är resultatet av observationsstudien omfattar åtta lektioner. Dessa är dock utvalda av lärarna som deltar på grundval av lektionernas kritiska potential. Lärarna har här antingen försökt att leverera det de uppfattar att jag förväntar mig eller att välja ut det som ligger närmast till hands och som de främst förknippar med kritiska praktiker. Jag menar emellertid att lärarnas urval i sig är intressant och att urvalet visar på starka diskurser kring vad det kritiska är och kan vara i klassrummet.



Tolkningsarbetet av det som sägs både under observationer och i fokus-samtalen är ofrånkomligen färgade av min lärarerfarenhet. Ett sätt att hantera min bakgrund som lärare i avhandlingsarbetet har varit att tidvis försöka distansera mig från materialet genom de mer språkinriktade metoderna. Det blir ett lätt tekniskt sätt att se på deltagarna men det möjliggör ett annat slags seende. För observationernas del har tolkningen påbörjats redan i klassrummet genom att de delar som valts ut av mig som intressanta också har inneburit att andra delar förbisetts. Urvalet har här gjorts på basis av diskurser som relevantgjorts i fokussamtalen och detta fokus har på så sätt också gjort att jag till viss del har kunnat distansera mig från det jag i min lärarbakgrund bär med mig till klassrummet (Marty 2015). En undersökning där jag hade utgått från observationer som sedan hade använts i diskussionen av lärare hade lett till andra slags samtal och kanske även mer begränsade sådana. I fokus-samtalen har lärarna på ett mer förutsättningslöst tillsammans också kunnat utforska svenskämnets möjligheter, eftersom jag inte deltagit aktivt i samtalen eller varit fysiskt närvarande.

Mitt val att endast arbeta med urval i form av diskursfragment i textundersökningen kan till viss del påverka undersökningens reliabilitet eftersom den bygger enbart på explicita förekomster av ordet ”kritisk(t)”. Ett sådant arbets-sätt motsätter sig exempelvis Martin & Rose (2007) som menar att analys av begrepps betydelse måste utgå från hela texter och hur betydelsen skapas genom genrens olika stadier. Jag menar dock att just eftersom ”kritisk” är ofta förekommande i högstatusaktörers texter med stort inflytande på det svenska utbildningsväsendet är en undersökning av hur betydelser kring det kritiska skapas just genom ofta förekommande associationer. Det är särskilt viktigt eftersom direkta definitioner av ordet i sig verkar saknas. Det material som fokussamtalen alstrat är också till viss del begränsat. Ett problem är att anvisningen eller min fjärrstyrning av fokussamtalen direkt har rekontextualiserats in i fokussamtalen: ”the assumptions, values, and goals pertinent to research on this subject will inform the interviewers’ questions and also, even if perhaps with room for different views, the interviewees’ answers” (van Leeuwen 2008:14). Det gäller exempelvis den information och instruktionerna som ges inför fokussamtalen där jag anger att undersökningen ska ”bidra till en fördjupad kunskap kring hur svensklärare tänker kring och arbetar med källkritik, kritiskt tänkande, kritiskt förhållningssätt och kritisk läsning och andra aktiviteter i samband med detta.” (Bilaga 1 och 3). Det finns flera exempel på manifesta rekontextualiseringar av mina instruktioner i materialet, exempelvis i samtal 4: ”jag tänker även kritisk läsning som var en punkt”. Att helt undvika sådana rekontextualiseringar är dock omöjligt

och troligen inte heller önskvärt. Jag menar att fokussamtalet ändå ger mycket frihet och att mina värderingar kring vad som är viktigt är mindre synliga i jämförelse med regelrätta intervjuer. Orden i sig är som jag angivit tidigare hämtade från läroplan och svenskämnets ämnesplan liksom lärarmaterial för det nationella provet och det finns risk att lärarna därigenom förbiser andra delar av undervisningen där det kritiska kan förekomma utan att etiketteras som sådant.

Att jag har valt att inte genomföra en fullständig och multimodal analys kan också ses som en begränsning. Exempelvis skulle det vara önskvärt att också analysera lärarnas röstläge, gester och ansiktsuttryck i fokussamtalen och i observationsstudien. Dessa kan exempelvis uttrycka legitimeringar eller åtminstone värderingar av kritiska aspekter (jfr Johnson & Vasudevan 2012; van Leeuwen 2008:57). Jag uppfattar dock sådana betydelser som svåra att kategorisera om de inte parallellt valideras verbalspråkligt (Cheu-Jey 2009:142). Som ovan nämnt antar jag att värderingar och möjligen legitimeringar uttryckta genom kroppsspråk inte är kännetecknande för just svenskämnet, utan är en del av kulturellt överförda beteenden på ett mer övergripande plan än just svenskämnets undervisningspraktik.

Jag har låtit begreppen ”kritisk förmåga” och ”förhållningssätt”, såsom de formuleras i gy11 utan att på förhand definiera dem. Jag har betraktat dem som allmänspråkliga begrepp för att inte behöva använda av det mer vaga ”det kritiska” och har inte heller definierat dem. Med ordet ”skapas” vill jag visa på att det i avhandlingen handlar om konstruktioner av det kritiska och inte vad det kritiska ”är”. ”[U]ppfattas” handlar om de betydelser som uttrycks kring uppdraget. Avhandlingen fångar inte vad det kritiska *är* utan hur det *konstrueras*.

## 10.5 Utblick

Resultatet pekar mot att det kritiska både behöver synliggöras och inlemmas i undervisningspraktiken. En sådan forskningsinriktning bör utföras i nära samarbete med lärare och bör fokusera på både språk och litteratur i form av olika semiotiska modaliteter. Med tanke på förslaget att införa ämnesbetyg öppnar sig just nu ett ypperligt tillfälle att undersöka och även jämföra hur kurssystem och ämnesbetyg möjliggör utveckling av det kritiska tänkande som just svenskämnet inbjuder till.

# Summary

## Introduction, context and aim

The overarching aim of this thesis is to study teachers' understanding of their task of developing students' critical consciousness, and how this understanding is related to discourses of high-status actors (the OECD and the EU) and the national curriculum for the subject of Swedish in upper secondary school education. Since "critical" is currently promoted as something important and functions as a "buzz phrase" (Ryen 2020) in international and national discourses in policy documents, reports and frameworks, the constructed meanings of "critical" need to be scrutinized. The appearance of fake news increasingly divides opinion, and uncertainty about who can be trusted and shortcomings in genuine dialogues seem to reinforce the need for the critical. The world is on fire, both literally and metaphorically. The 2018 Pisa survey shows that only 9% of students are able to distinguish between facts and opinions, and that students who show strong reading skills are more capable of effectively navigating and evaluating the reliability of sources (OECD 2021). Meanwhile, the concept of knowledge is transformed by discourses shaped by high-status transnational actors. Competencies and skills – as part of the concept of lifelong learning – influence the Swedish curricula.

At the same time, the Swedish school system and the subject of Swedish are changing by means of a goal-driven curriculum and measurable results, thereby increasing control functions and teachers' accountability. The subject of Swedish, consisting of three different courses, is described as fragmented while also being described as "the most important subject". Verbal language, which is commonly taken for granted within the subject of Swedish, is now regarded as one way of meaning making among others, like sound, pictures, films and body language. Nevertheless, in the 2011 curricula reform, the specific focus on verbal language might have contributed to a change of content in Swedish in favour of language and competences related to writing and reading non-fiction, disciplinary texts. Literary texts, although disciplinary in the subject of Swedish, no longer seem to be foregrounded – at least not regarding the knowledge requirements. The "unique identity"

(Bernstein 2000) of the subject of Swedish seems, then, to be under pressure. As early as 1948, the Swedish curricula highlighted the importance of developing students' criticality. The importance of developing democratic and critical citizens is still an overarching task of the Swedish school system. Even so, the Swedish Schools Inspectorate (2018) notes that the subject of Swedish does not provide students with the tools and opportunities to critically analyse either the content of popular social media or the technological systems controlling the streams of digital information. Given this background, the question is how the critical task of the subject of Swedish is interpreted, understood and enacted in relation to other discourses of the critical.

### Research methods and empirical material

The study is qualitative, and is based on three different data sets. The main data for the thesis was collected via recorded focus group talks, varying in duration between 40 and 60 minutes, among teachers of Swedish. The focus groups consisted of 3–5 experienced teachers. During the talks, which were conducted in my absence and led by one of the teachers, words written on twelve cards were used as stimuli. These words were mainly collected from the Swedish curriculum. The instructions prompted the teachers to discuss and reflect on the words in connection with different conceptions of criticality in the Swedish curriculum: critical thinking, critical stance, criticism of sources and critical reading. The audio recordings of the five focus group discussions were transcribed and analysed by means of transitivity, modality, social actors, and activities and legitimations.

The second material consists of four policy texts and reports from the OECD and the EU, two PISA reading frameworks and 27 national curriculum texts, including national tests and commentary material. The international policy texts from the OECD and the EU were selected as they describe knowledge requirements for the future, which involves critical thinking and critical stance. The texts were selected in pairs, with one version from the beginning of the 21st century being compared to one from the 2010s. A selection was then made by identifying discourse fragments in which the term “critical” occurred. These discourse fragments consisted of headings, paragraphs, sentences, clauses, and noun and verb phrases where “critical” was included or subordinated. The analysis was based on associations (van Leeuwen 2008) and the textual position of occurrences of “critical”.

The third material, collected during eight classroom observations of lessons in the subject of Swedish, consists of video and audio recordings, photos

and field notes. Eight observed Swedish lessons were selected by the two teachers, based on their assumptions of possible critical practices. Three classes with 22–30 students in each class took part in the study. The material is immense, and the selection was based mainly on my field notes in which “key events” (Bloome, Puro & Theodorou 1989) were detailed. These events were related to discourses found in the other materials. When listening to the audio recordings of students’ discussions, I identified another eight events in which critical practices were explicitly enacted. The video and audio recordings of these key events were then transcribed, and moving patterns of the participants of interest were included. The analysis focused on social actors, their activities and utterances of the social practice in relation to the focus group discourses, and the policy texts.

### Research questions

- How are educational, critical practices constructed as discourses in international policy documents and frameworks and in the national curriculum for the subject of Swedish, and how do they relate to the critical task of the subject of Swedish?
- How do teachers of Swedish construct the critical task in relation to their conceptions of the nucleus and boundaries of the subject, and of its knowledge practices?
- Which critical textual practices are or could be shaped within the subject of Swedish?

### Theoretical perspectives

The theoretical framework is based on Freire’s *critical literacy* and Bernstein’s *code theory*. These two theories both recognize the strong connections between language and the social, and the theories are combined in the discussion about the critical task of the subject of Swedish, its practices and its discourses. Freire’s critical literacy comprises the development of a critical consciousness through an exploration of the relationship between the word and the world (as the present, the past and the future) by reading them both (Freire & Macedo 1987). However, the relationship between the subject and the object is equally important. Developing a critical consciousness is regarded as moving from *uncritical transitivity* – characterized by nostalgia, herd mentality, simplifications, weak argumentation, trust only in feelings, instinctive reactions, polemics and fanaticism – to a *critical transitivity* (Freire 1972, 1987). Critical transitivity is characterized by taking part in

dialogue, reflection, an urge to understand, examination of arguments, openness to change and consciousness of one's own and others' prejudices. This shift from uncritical to critical transitivity requires knowledge. Literacy is then regarded as social practices which can empower as well as reproduce inequalities, i.e. literacy as ideology. I have chosen critical literacy as a theoretical perspective because the concept of critical transitivity provides a possibility to describe the development of criticality, irrespective of the educational system and its organization. The theory is used as an overarching analysis of the constructions of the critical.

Code theory is useful for analyses of all levels of the educational system: the fields of knowledge production (universities), the official recontextualization field (political agencies, authorities, policies), the pedagogical recontextualization field (teacher education, textbooks, pedagogical digital content) and the reproduction field (pedagogical context and its interaction). The movement of discourses between these fields is called *recontextualization*. In my thesis, this part of the theory is used to analyse the shifts of discourses of the "critical" from the recontextualization field to the reproduction field.

Code theory also captures how the pedagogical discourse of the classroom is the result of struggles of power and control. Power relates to the distribution of symbolic control, i.e. language and knowledge, shaping the pedagogical context: the *classification* and the "what" of instruction. Classification captures how the pedagogical context is formed by the recontextualization principles and the struggles taking place as discourses move. Control relates to the relationships enacted in the classroom and the control of the discourse; the "how" of instruction: *framing*. Framing includes the selection, pacing, sequencing and evaluation of instruction. To students, classification means *recognition* of the pedagogical context and framing means *realizing* this by producing a *legitimate text*. Strong classification and strong framing creates a visible pedagogy for students. Weak classification and weak framing creates an invisible pedagogy for students. The concepts of classification, framing, recognition and realization are used through the analysis. This part of the theory is used for teachers' discussions about their practice and classroom interaction.

The concepts of classification and framing are, however, insufficient when it comes to describing the nature of the knowledge structures connected to the concepts of elaborated and restricted codes. In my thesis, these are not to be considered as different kinds of talk, unevenly distributed among different social classes. Instead, utterances are regarded as *elaborating* or restricted,

depending on the context. When a group shares the same knowledge, participants do not have to elaborate on anything and the knowledge is merely implied, and only a *restricted* code is needed. The elaborated – or *elaborating* – code is used when a group does not share the same knowledge. Hence, the goal of the elaborated code is the transmission into a restricted code. The restricted code is the beginning and the end of a successful knowledge process. At school, the elaborating code commonly consists of specialized language where abstraction is of great importance since “it relates the material world and the immaterial world” (Bernstein 2000:29). Through the concepts of *horizontal* and *vertical* discourses, descriptions and analyses of different knowledge structures are possible. Everyday knowledge is formed and used within the horizontal discourse. Knowledge is segmented and restricted in very specific social practices, like doing the dishes or parking a car. The vertical discourse, on the other hand, looks to the future, to new situations, and requires education and specialized elaborating codes. This part of the theory is used for expressions or realizations of knowledge in the three materials.

### Methods of analysis

A discourse analysis of the empirical material was conducted, based on van Leeuwen’s model (2008) and Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday & Matthiessen 2014). Van Leeuwen’s model assumes that discourses are based on social practices and how their actors, activities and legitimations are changed on turning into discourses. Social practices are considered to be “socially regulated ways of doing things” (van Leeuwen 2016:141), while discourses are “*socially constructed ways of knowing some aspect of reality [...] context-specific frameworks for making sense of things*” (van Leeuwen 2016:138, italicized in original). This means that discourses and their social actors, activities and legitimations change, are added or are taken away when entering new contexts, and new discourses are thereby shaped. The analysis of discourses is combined with tools from SFL. The first captures the experiences, the ideational meta function, expressed by teachers through a *transitivity analysis* of the processes (writing), their participants (students) and their circumstances (often). The second tool captures the relationships to people and what is said, the interpersonal metafunction, through *modality* (should, can, might, usually). These tools were used for the three different materials, but when analysing the policy texts, frameworks and curricula

documents the textual metafunction – as part of the analysis of *associations* (van Leeuwen 2008) – was used.

## Results

### *Critical discourses of the recontextualisation field*

In the international policy texts, “critical” is constructed as part of mental processes in a discourse package, subordinated to competences and skills. This package consists of combinations of maturity, responsibility, creativity and reflection. However, discourses seem to be on the move. The dominating role of competences is downplayed in favour of specific skills, like critical thinking, attitudes and values. The association with citizenship is weakening, while discourses of employment are growing stronger. The concept of reflection – originally constructed as an overarching competence – also seems to be downplayed in relation to the critical. In the PISA framework, critical analysis is replaced by assessment and evaluation. In addition, “critical” functions as a sign of quality, characterizing the highest levels of reading proficiency.

The “critical” of the international policy texts is legitimated through chains, based on reality claims, without modality spaces, thereby leaving no room for opposition. The reality claims function as the nucleus of legitimation, based on abstractions such as globalization, change and digitalization. These are then followed by subordinated legitimations connected to the knowledge economy and the information society. The chain ends with proposed actions in terms of strong obligations like “needs” or “requires”, or strong values such as “important” or “essential”.

The Swedish curricula also contain these overarching reality claims, and the critical is associated with digital, entrepreneurial and innovative competences, which are stated to be important. The four parts of the syllabus concerning the subject of Swedish constructs the critical differently through different associations. The purpose of the subjects constructs the critical as strongly associated with scrutinizing and criticizing sources and information. In the goals, the critical is instead strongly associated with reflection and texts. The central content, on the other hand, points towards scrutinizing texts, associated with writing summaries, and criticism of sources. The critical – as constructed in the knowledge requirements – points towards “sources” and criticism of the sources, and is also strongly associated with correctly handling rules of quotations and references, as well as summarizing non-literary texts. This is also true for the national test. In the national test,



texts with the potential to raise questions of sociopolitical issues are made harmless through the tasks provided, focusing on narrative techniques and stylistic features. During the period 2011–2018, the national test instructions (year 1) and the assessment rubrics increasingly stressed individual skills instead of human perspectives. Critical reading and scrutinizing were constructed merely as selection practices.

### *Teachers' constructions of the critical task*

The subject of Swedish, as constructed in the focus talks, seems not always to be shaped by the teacher, but by the prescribed central content and the knowledge requirements, turning the subject into forms to fill in, rather than developing knowledge. In this kind of subject, the critical – with the exception of simplified practices of criticism of sources – does not always fit in, and is considered to be time-consuming, requiring true listening, reflection and dialogue. The critical is constructed as something atypical, a disruption of the expected, but also as something wished, rather than something planned for and realized. In addition, the teachers express that they are forced to act uncritically, lacking the time for reflection when selecting subject content. The digitalization of schools, which is conceived as having been accomplished, is not stated to be a main issue of the critical, but is apprehended as changing critical practices.

The critical tasks of the subject of Swedish are constructed as external or intrinsic. The external tasks, as stated in the curriculum or by other actors through strong or weak obligation, can be accepted or not, enacted or not, and legitimated by authorization. Some might not be accepted but are enacted anyway, and then legitimated by rationalization. Practices of criticizing sources are constructed as external tasks, which are not always accepted but are partly enacted due to wording in the syllabus, ideally transferred to other actors or subjects where the classification of criticism of the sources is conceived to be stronger. These practices are expressed using material processes (doing, taking). Instead, the real task of the subject of Swedish is placed afterwards, when authorized texts are already provided, and the writing and reading act is about to start.

The intrinsic critical tasks are always accepted, although they are not always stated in the curriculum or syllabus. These tasks are based on sometimes threefold legitimations: the authorization of the curriculum, the rationalization of what is reasonable to do within the subject of Swedish (like “give tools” for critical practices), but also morally in terms of what is considered to be good or important. Some of the intrinsic tasks are construc-

ted as wished rather than real and enacted. The intrinsic tasks are expressed using mental processes such as “understand” and “see”, and they are enacted critical reading as dialogue and building joint understanding of literary and non-literary texts, using concepts of intertextuality and language. These critical practices are associated with reflection and slowing down the classroom discussion. The task of creating critical citizens is not directly recognized in the focus groups, if not prompted, indicating that the task is conceived as too abstract in relation to common, daily instruction practices in terms of accomplishing lessons. However, developing students’ understanding of themselves and other perspectives is seen as an intrinsic task. Contributing to developing students’ critical consciousness appears as one of the task discourses, albeit not as a social political one, but as understanding of oneself and others.

### *Critical practices of the Swedish classroom*

Enacting the critical, as conceived by teachers, implies a strongly framed instruction practice, which is loosened by slowing down the pace, downplaying the given evaluation rules and giving students (some) control. These elements are, however, described as exceptions in relation to common practice, but a legitimated text is still to be produced. This happens when students engage in the text, and “see”, i.e. using knowledge or tools that are regarded as intrinsic to the subject of Swedish. Students who are incapable of realizing the legitimated text instead act uncritically, looking for details that are considered irrelevant by the teacher, or mechanically filling in gaps – a practice of merely “doing”. In one of the classroom observations, this was reinforced by the teacher as a means of encouraging the students. The teacher stressed the ease of writing and using sourcing, employing a similar discourse to that use by some of the students: writing and reading turn into filling in gaps, not a process of thinking. Providing checklists for evaluating digital sources is another example. Even if the teachers try to evoke interest among students by introducing tasks related to sociopolitical issues, these tasks are based on the premises and perspectives of the teacher. This means that the students have to be critical about issues of little interest to them, or they have to accept the perspectives of the teacher to write a superficially critical text. Another issue is how students’ opinions seem to be founded merely on feelings and their own experiences, unrelated to knowledge of the world. This are considered examples of “uncritical” practices by teachers. At the same time, expectations are imposed on students in the syllabus to have opinions of their own, and to state them openly. The expectations for students to

scrutinize their own opinions in relation to other perspectives are instead low. Critical thinking is furthermore constructed as a practice of dialogue without easy solutions and dichotomies, where the unsolved tensions are intrinsic to the critical practice.

*Towards a critical transitivity by means of a vertical discourse*

Knowledge is constructed as crucial for teachers' wished – but seldom realized – critical practices. Meanwhile, teachers see knowledge as downplayed in the curricula, by simplifying rubrics and having a narrow focus on assessment. The task of Swedish is perceived not as giving students access to knowledge, but as giving them the opportunity to show what they already bring to school, in exchange for a grade. However, teachers also describe experiences of the critical covering examples of an uncritical transitivity, and of students showing critical transitivity – a shift from unmediated feelings towards reflection and understanding of oneself and the world. This means an encounter of Bernstein's vertical discourse and Freire's critical transitivity.



## Litteratur /References

- Abednia, Arman & Izadinia, Mahsa (2013). Critical pedagogy in ELT classroom: Exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness*, 22(4), s. 338-352.
- Adelswärd, Veronica, Holsanova, Jana & Wibeck, Victoria. (2002): Virtual talk as a communicative resource. Explorations in the field of gene technology. I: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, 12 (1), s. 3-26.
- Adolfsson, Carl-Henrik (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan?: En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning och Demokrati* 21(2), s. 15-38.
- Adolfsson, Carl-Henrik (2013). *Kunskapsfrågan: en läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Adolfsson, Carl-Henrik (2018). Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum. *Curriculum Journal* (London, England), 29(3), s. 424-440.
- Aijmer, Karin (1996). Swedish modal particles in a contrastive perspective. *Language sciences* (Oxford), 18(1), s. 393-427.
- Alford, Jennifer & Kettle, Margaret (2017). Teachers' Reinterpretations of Critical Literacy Policy: Prioritizing Praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3), s. 182-209.
- Andersson Varga, Pernilla (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Anward, Jan (2003). Textreproduktion – teori och praktik. I: Carlgren, Ingrid (red.). *Forskning av denna världen 2. Om praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 63-81
- Anwaruddin, Sardar M. (2016). Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy. *Discourse*, 37(3), s. 381-396.
- Apple, Michael W. (2002). Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), s. 607-616.
- Apple, Michael W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), s. 685-690.
- Apple, Michael W. (2019). Critical Education, Critical Theory, and the Critical Scholar /Activist. *Educational Policy*, 33(7), s. 1171-1179.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Diss. Växjö: Växjö universitet.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich, Emerson, Caryl & Holquist, Michael (1987). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press

- Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny. (red.) (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. London: SAGE.
- Barros, Sandro (2020). Paulo Freire in a Hall of Mirrors. *Educational Theory*, 70(2), s. 151-169.
- Barton, David & Tusting, Karin (2005). *Beyond communities of practice: language, power, and social context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Zygmunt (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin
- Bergh Nestlog, Ewa. (2015) ”Kritisk litteracitet i text och praktik: Meningsskapande i de mellersta skolåren” I: Lundgren, Berit & Damber, Ulla (ed.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet, s. 87-108.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), s. 157-173.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rev. ed Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil (2003). *Class, codes and control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil & Solomon, Joseph (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), s. 265-279.
- Berthoff, Ann E. (1987). Förord. I: Freire, Paulo & Macedo, Donald. *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bezemer, Jeff & Mavers, Diane, (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), s. 191-206.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2015). What Is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50.1, s. 75-87. DOI:10.1111/ejed.12109
- Biesta, Gert (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), s. 39-54.
- Björkqvall, Anders (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Blommaert, Jan (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), s. 682-688.
- Blommaert, Jan (2008). Bernstein and poetics revisited: voice, globalization and education. *Discourse & society*, 19(4), s. 425-451.
- Bloome, David, Puro, Pamela, and Theodorou, Erine (1989). Procedural Display and Classroom Lessons. *Curriculum Inquiry*, 19(3), s. 265-291.
- Bloome, David & Green, J. (2005). Ethnography and ethnographers of and in education:

- A situated perspective. I: Flood, James S., Heath, Shirley B. & Lapp, Diane. (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 181-202.
- Bloome, David & Beauchemin, Faythe (2016). *Languaging Everyday Life in Classrooms. Literacy research*, 65(1), s. 152-165.
- Blåsjo, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Borsgård, Gustav (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning & Demokrati*, 29(1), s. 65-84.
- Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Bourne, Jill (2004). "Framing talk. Towards a 'radical visible pedagogy'". I: Davies, Brian, Muller, Johan & Morais, Ana (red.). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer, s. 61-74.
- Brink, Lars & Nilsson, Roy (2006). "Kanon och tradition, Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare". I: Brink Lars & Nilsson Roy (red.). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie-och litteraturundervisning*. Gävle: Högsolan Gävle. Lärarutbildningen. (Lärarutbildningens skriftserie nr 2).
- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. edition). Los Angeles: Sage.
- Burman, Anders (2008). Konsten att tänka kritiskt. John Deweys How We Think. *Utbildning & Demokrati* 17(1), s. 125-138.
- Cameron, Deborah (2012). *Verbal hygiene*. London: Routledge.
- Campbell, Terry & Parr, Michelann (2013). Mapping Today's Literacy Landscapes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), s. 131-140.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (2006). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3), s. 347-358.
- Cervetti, Gina, Pardales, Michael J. & Damico, James S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading online*, 4(9), <http://www.readingonline.org/articles>
- Chen, Honglin & Derewianka, Beverly. (2009). Binaries and beyond: A Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*, 24(2), s. 223-245.
- Cheu-Jey, George Lee (2009). Listening to the Sound Deep Within Critique in Critical Literacy. *Journal of Educational Thought*, 43(2), s. 133-149.
- Christie, Frances & Misson, Ray (1998). "Framing issues in literacy education". I: Christie, Frances & Misson, Ray (red.), *Literacy and schooling [Elektronisk resurs]*. London: Routledge, s. 1-17.
- Christie, Frances (2002). *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London: Continuum.
- Christie, Frances (2008). "Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education". I: Christie, Frances & Martin, J.R., *Language*,

- Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives [Elektronisk resurs]*. Continuum International Publishing Group Ltd, s. 3-13.
- Christie, Frances & Macken-Horarik, Mary (2009). "Building verticality in subject English". I: Christie, Frances & Martin, J.R., *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives [Elektronisk resurs]*. Continuum International Publishing Group Ltd, s. 156-183.
- Christie, Frances & Macken-Horarik, Mary (2011). Disciplinarity and School Subject English. I: Christie, Frances & Maton, Karl (red.). *Disciplinarity: functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum International Publishing Group, s. 175-196.
- Christie, Frances (2016). Secondary school English literary studies. Cultivating a knower code. I: Maton, Karl, Hood, Susan & Shay, Suellen (red.). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*. London: Routledge, s. 158-175.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith, & Proquest EBC (2017). *Research Methods in Education*. (8. upplagan). London: Taylor & Francis Group.
- Collins, James (2000). Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies. *Linguistics and Education*, 11 (1), s. 65-78.
- Comber, B., & Nixon, H. (2014). "Critical literacy across the curriculum: Learning to read, question, and rewrite designs". I: J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 83-97). New York, NY: Routledge.
- Comenius, Johann Amos (1657/1999). *Didactica magna = Stora undervisningsläran*. [Ny utg.] Lund: Studentlitteratur.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2013). "Multiliteracies. New Literacies, New Learning". I: *Framing languages and literacies. Socially Situated Views and Perspectives*. Ed. by Margaret R. Hawkins. New York: Routledge, s. 105-135.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2016). Big Data Comes to School. *AERA open*, 2(2)
- Cope, Bill, Kalantzis, Mary & Schamroth Abrams, Sandra (2017). Multiliteracies: Meaning-Making and Learning in the Era of Digital Text. I: Serafini, Frank & Gee, Elisabeth (red.). *Remixing multiliteracies: theory and practice from New London to New Times*. New York, NY: Teachers College Press, s. 35-49.
- Copland, Fiona & Creese, Angela (2015). *Linguistic Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Copland, Fiona (2020). "Ethics". I: Tusting, Karin (red.). *The Routledge handbook of linguistic ethnography*. London: Routledge, s. 184-197.
- Czerniewicz, L (2010). Educational technology – mapping the terrain with Bernstein as cartographer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), s. 523-534.
- Dahl, Christoffer (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet.
- Dahl, Karin (1999). "Från färdighetsträning till språkutveckling". I: Thavenius, Jan (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 35-89.
- Davis, Zain (2004). "The debt to pleasure. The subject and knowledge in pedagogic discourse". I: Davies, Brian, Muller, Johan & Morais, Ana (red.), *Reading Bernstein*,



- researching Bernstein*, RoutledgeFalmer, London, s. 44-57.
- Delpit, Lisa (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58(3), s. 280-299.
- Deng, Zongyi & Luke, Allan (2008). Subject matter: Defining and theorizing school subjects. I: Connelly, Michael F., He, Ming Fang & Phillion, JoAnn (red.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage Publications, s. 66-87.
- Derry, Sharon J, Pea, Roy D, Barron, Brigid, Engle, Randi A, Erickson, Frederick, Goldman, Ricki, Hall, Rogers, Koshmann, Timothy, Lemke, Jay L, Sherin, Miriam Gamoran, Sherin, Bruce L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal of the learning sciences*, 19(1), s. 3-53.
- Donnelly, Michael (2018). Inequalities in Higher Education: Applying the Sociology of Basil Bernstein. *Sociology* (Oxford), 52(2), s. 316-332.
- Duncan-Andrade, Jeff & Morrell, Ernest (2007). "Critical Pedagogy and Popular Culture in an Urban Secondary English Classroom". I: McLaren, Peter & Kincheloe, Joe (red.). *Critical pedagogy. Where Are We Now?*. New York: Peter Lang, s. 183-200.
- Dyches, Jeanne, & Gunderson, Mary P. (2021). "I Learned the Rules": Using a Critical Disciplinary Literacy Model to Foster Disciplinary Apprenticeship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(4), s. 379-387,
- Dyches, Jeanne., Boyd, Ashley, & Schulz, Jessica M. (2021). Critical content knowledges in the English language arts classroom: Examining practicing teachers' nuanced perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), s. 368-384.
- Edberg, Hélène (2015). *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: en textanalytisk fallstudie av studenters arbete med kritisk metarefleksion*. Diss. Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig på Internet:  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-44003>
- Ekvall, Ulla (2013). Towards critical literacy: A national test and prescribed classroom preparations. *Education Enquiry*, 4(2), s. 243-260.
- Ekvall, Ulla (2015). "Nationella prov och kritisk litteracitet". I: Lundgren, Berit & Damber, Ulla (red.) (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet, s. 153-174.
- Endres, Benjamin (2001). A critical read on critical literacy: From critique to dialogue as an ideal for literacy education. *Educational Theory*, 51(4), s. 401-413.
- Erixon, Per-Olof (2010a). Svenskämnet i skärmkulturen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), s. 153-163.
- Erixon, Per-Olof (2010b). Editorial-Educational sciences and a media ecology perspective. *Education Enquiry*, 1(3), s. 137-142.
- Erixon, Per-Olof, Marner, Anders, Scheid, Manfred, Strandberg, Tommy, & Örtegren, Hans (2012). School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: Art, Music and the Mother Tongue (Swedish) under Pressure. *European Educational Research Journal EERJ*, 11(2), s. 255-273.
- Erixon, Per-Olof (2014). On the remediation, relativisation and reflexivity of mother tongue education. *Education Inquiry*, 5(2)

- Erixon, Per-Olof (2016). Punctuated Equilibrium-Digital Technology in Schools' Teaching of the Mother Tongue (Swedish). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), s. 337-358.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsflytet. *Utbildning och demokrati*, 27(3), s. 7-33.
- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. *Europeiska Unionens Officiella Tidning*, L 394, 10-18.
- Fairclough, Norman (red.) (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Taylor & Francis Group.
- Fairclough, Norman (2015). *Language and power*. 3. uppdat. upplagan London: Routledge.
- Fang Zhihui & Mary J. Schleppegrell (2010). Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), s. 587-597. DOI: 10.1598/JAAL.53.7.6
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne (2013). Disciplinary Literacy: What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(8), s. 627-632.
- Foucault, Michel (2017). *Övervakning och straff: fångelselets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Floyd, Alan & Arthur, Linet (2012). Researching from within: external and internal ethical engagement. *International Journal of Research and Method in Education*, 35(2), s. 171-180.
- Formosinho, Maria, Jesus, Paulo & Reis, Carlos (2019). Emancipatory and critical language education: a plea for translangual possible selves and worlds. *Critical studies in education*, 60(2), s. 168-186.
- Fransson, Karin & Lundgren Ulf P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Freebody, Peter (2013a). School knowledge in talk and writing: Taking 'when learners know' seriously. *Linguistics and Education*, 24(1), s. 64-74.
- Freebody, Peter (2013b). Knowledge and school talk: Intellectual accommodations to literacy? *Linguistics and Education*, 24(1), s. 4-7.
- Freebody, Peter & Luke, Allan (1990). 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, vol. 5 nr. 3 s. 7-15.
- Freebody, Peter & Luke, Allan (2003). "Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model". I: Bull, G. & Anstey, M. *The Literacy Lexicon*. Sydney: Prentice-Hall, s. 51-65.
- Freebody, Peter & Kindenberg, Björn (2019). "Critical literacy – pedagogy, diversity, and the digital environment". I: Aldén, Kristina & Bigestens, Aina (red.). *Litteraciteter och flerspråkighet*. Stockholm: Liber, s. 276-287.
- Freire, Paulo (2017/1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Modern Classics. London, England: Penguin Classics.
- Freire, Paulo (1972/1970). *Pedagogik för förtryckta*. 8. uppl. Stockholm: Gummeson.
- Freire, Paulo (2021/1970). *De förtrycktas pedagogik*. Stockholm: Trinambai.

- Freire, Paulo (1975/1973). *Utbildning för befrielse*. Svensk översättning av Fredrik Rodhe. Stockholm: Gummesson.
- Freire, Paulo (2013/1974). *Education for critical consciousness*. London: Bloomsbury Academic.
- Freire, Paulo (1978/1976). *Pedagogik i utveckling: brev till Guinea-Bissau*. Stockholm: Gummesson. Svensk översättning av Fredrik Rodhe.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald (1987). *Literacy: reading the word & the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan.
- Förordning (SKOLFS 2010:14) om examensmål för gymnasieskolans nationella program.
- Förordning (SKOLFS 2010:261) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena.
- James Paul & Green, Judith L. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of research in education*, 23, s. 119-169.
- Garcia, Antero, Luke, Allan & Seglem Robyn (2018). Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, *Theory Into Practice*, 57(1), s. 72-78.
- Gardner-McTaggart, Alexander & Palmer, Nicholas (2018). Global citizenship education, technology, and being. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), s. 268–281. doi: 10.1080/14767724.2017.1405342
- Gee James P. & Green, Judith (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23, s. 119-169.
- Gee, James P. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 4. uppl., London; New York: Routledge.
- Gee, James P. (2013). Discourses in and out of school. Looking Back. I: I: Hawkins, Margaret R. (red). *Framing Languages and Literacies. Socially Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge, s. 51-82.
- Gee, James P. (2014). *How to do discourse analysis a toolkit. [Elektronisk resurs]* 2. upplagan. London: Routledge.
- Gee, James P. (2017). A Personal Retrospective on the New London Group and Its Formation. I: Serafini, Frank & Gee, Elisabeth (red.) (2017). *Remixing multiliteracies: theory and practice from New London to New Times*. New York, NY: Teachers College Press, s. 19-34.
- Gibbons, Pauline, Aldén, Kristina & Sandell Ring, Anniqa (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. (5. bearb. Uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Giroux, Henry, A. (1987). Introduction. Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. I: Freire, Paulo & Macedo, Donald. *Literacy: reading the word & the world*. London: Routledge & Kegan Pau, 1-27.
- Giroux, Henry, A. (2007). Introduction. Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy". I: McLaren, Peter & Kincheloe, Joe (red.). *Critical pedagogy. Where Are We Now?* New York: Peter Lang, s. 1-5.
- Giroux, Henry, A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy futures in education*, 8(6), s. 715-721.
- Grahn, Inga-Lill (2012). *Tala om att tänka: om processer och projekt vid användning av*

- orden tänka och tanke i tre samtal*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet. <http://www.natprov.nordiska.uu.se>
- Gustafsson, Anna W. (2009). *Pamfletter!: en diskursiv praktik och dess strategier i tidig svensk politisk offentlighet*. Diss. Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Gustafsson, Anna W. (2013). Skriftpraktiker, diskursiva praktiker och analytisk konsekvens. *Språk & Stil. Tidskrift för svensk språkforskning*, 23, s. 85-106
- Halkier, Bente (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative research*, 10(1), s. 71-89.
- Hallesson, Yvonne (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Halliday, M.A.K (1973). Appendix The functional basis of language. I: Bernstein, Basil (red.) (1973). *Class, codes and control Vol. 2 Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian. M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar*. 3. uppl. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. uppl. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hammersley, Martyn (2007). Reflections on linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), s. 689-695.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö Studies in Educational Sciences, vol. 60.
- Harste, Jerome C. (2014). The Art of Learning to Be Critically Literate 1. *Language Arts*, 92(2), s. 90-102.
- Hasan, Ruqaiya (2012). The concept of semiotic mediation. Perspectives from Bernstein's sociology. I: Daniels, Harry (red.) (2012). *Vygotsky and sociology*. Abingdon, Oxon: Routledge, s. 80-92.
- Hasan, Ruqaiya (2001). Understanding talk: directions from Bernstein's sociology. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), s. 5-9.
- Hasan, Ruqaiya, (2002). Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), s. 537-548.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian V. (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. London: Routledge.
- Heineman, Trine, Lindström, Anna & Steensig, Jakob (2011). Addressing epistemic incongruence in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs. I: Stivers, Tanya, Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob (red.). *The Morality of Knowledge in Conversation [Elektronisk resurs]*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 107-130.
- Helgesson, Karin (2011). Att ställa krav i platsannonser: möjligheter och begränsningar med SFG:s modalitetsanalys. I: Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red), *Funktionell textanalys*. (s. 127-138). Stockholm: Norstedts.

- Helgesson, Karin (2017). ”Sortera smart’. Legitimering I kommunala informationsmaterial om sopsortering”. I: Helgesson, Karin, Landqvist, Hans, Lyngfelt, Anna, Nord, Andreas & Wengelin, Åsa (red.) (2017). *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups, s. 111-126.
- Hellberg, Staffan (2012) First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011, *Journal of Curriculum Studies*, 44(3).
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2013). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per (2012). Kontext som aktivitet, situationstyp och praktik. En kritisk analys av kontextbegreppet i systemisk-funktionell teori. *Språk och stil*, NF 22, s. 67–86.
- Holmberg, Per (2013). ”Att skriva förklarande text”. I: Hällsten, Stina, Rehnberg, Hanna Sofia & Wojahn, Daniel (red.). *Text, kontext och betydelse: sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 53-72. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-19915>
- Holmberg, Per (2015). ”Texten i praktiken. Ett bidrag till förståelsen av den skrivna textens kontext”. I: Kvåle, Gunhild., Maagerø, Eva & Veum, Aslaug (red.). *Kontekst, språk og multimodalitet: nyere sosialemtotiske perspektiver*. (s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2015). Textproduktion i det digitaliserade klassrummet. I: Lundgren, Berit & Damber, Ulla (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet, s. 87-108.
- Humphrey, Sally L. (2013). Empowering adolescents for activist literacies. *Journal of Language and Literacy Education*, 9 (1), s. 114-135.
- Häggström, Margaretha & Schmidt, Catarina (2020). Enhancing children’s literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research*, 26(12), s. 1729-1745.
- Ivanic, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 28(3), s. 220-245.
- Jackson, Sue (2007). Freire re-viewed. *Educational theory*, 57(2), s. 199-213.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I: Uljens, Michael (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 35-46.
- Janks, Hilary (2000). Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. *Educational review (Birmingham)*, 52(2), s. 175-186.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. New York and Oxon: Routledge.
- Janks, Hilary (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), s. 225-242.
- Janks, Hilary (2014). The importance of critical literacy. I: Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (red.) *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge.
- Janks, Hilary (2014). Critical Literacy’s Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), s. 349-356.
- Janks, Hilary (2018): Critical language awareness – teaching the relationship between lan-

- guage and power. I: Berg Nestlog, Ewa & Larsson, Nils (red). *Svenska, ett kritiskt ämne. Svenskläraryörelsernas årsskrift 2017*. Stockholm: Svenskläraryörelsen, 28-45.
- Janks, Hilary (2018). Texts, Identities, and Ethics: Critical Literacy in a Post-Truth World. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62(1), s. 95-99.
- Janks, Hilary (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), s. 561-564.
- Jenks, Chris (2010). Language speaks more than it says: some reflections on the work of Basil Bernstein. *The British Journal of Sociology*, 61(1).
- Jewitt, Carey (2008b). Multimodality and Literacy in School classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), s. 241-267.
- Johansson, Lotta (2014). Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), s. 110-131.
- John, Peter (2005). The sacred and the profane: subject sub-culture, pedagogical practice and teachers' perceptions of the classroom uses of ICT. *Educational review* (Birmingham), 57(4), s. 471-490.
- Johnson, Elisabeth & Vasudevan, Lalitha (2012). Seeing and Hearing Students' Lived and Embodied Critical Literacy Practices. *Theory into practice*, 51(1), s. 34-41.
- Johnson, Elisabeth & Vasudevan, Lalitha (2014). "Looking and listening for critical literacy. Recognizing Ways Youth Perform Critical Literacy in School". I: Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (red.) *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge.
- Jones, Peter E. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), s. 161-179
- Jäger, Siegfried & Maier, Florentine (2016). "Analysing discourses and dispositives: A foucauldian approach to theory and methodology". I: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (red.), *Methods of critical discourse studies*. (s. 109-136). 3. uppl. Los Angeles: SAGE.
- Kahlin, Linda (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel: hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. Stockholm Visby: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kansanen, Pertti (1997). Vad är skolpedagogik? I: Uljens, Michael (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 146-165.
- Karlsson, Anna-Malin (2011a). *Språket som resurs för kunskapsutveckling och kritisk reflektion*. Södertörns högskola, Svenska.
- Karlsson, Anna-Malin (2011b). "Texters ideationella grammatik". I: Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.) (2011). (s. 21-38): *Funktionell textanalys*. 1. uppl. Stockholm: Norstedt.
- Kincheloe, Joe L. (2007). "Critical Pedagogy in the Twenty-first Century". I: McLaren, Peter & Kincheloe, Joe (red.). *Critical pedagogy. Where Are We Now?* (s. 9-42). New York: Peter Lang, s. 9-42.
- Kitzinger, Jenny (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), s. 103-121.

- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasierformen 1994*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon and New York: Routledge.
- Kress, Gunther. & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. 2 uppl., London: Routledge.
- Krokmark, Tomas (1997). *Undervisningsmetodik som forskningsområde. I: Uljens, Michael (red.). (2008) Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 77-97.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. 2. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (2007). *Doing interviews*. 1. uppl. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Landqvist, Hans (2017). ”Maktutövning, styrdokument och gymnasieelever”. I: Helgesson, Karin, Landqvist, Hans, Lyngfelt, Anna, Nord, Andreas & Wengelin, Åsa (red.). *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups, s. 95-110.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Lankshear, Colin; Peters, Michael & Knobel, Michele (2000) ”Information, Knowledge and Learning: Some Issues Facing Epistemology and Education in a Digital Age.” *Journal of Philosophy of Education*, 34(1), s. 17-39.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (1997). ”Critical literacy and Active Citizenship”. I: Muspratt, Sandy, Luke, Allan & Freebody, Peter (red.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill. N.J.: Hampton Press, s. 95-124.
- Larsson, Maria & Olin-Scheller, Christina (2020). Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. *Curriculum journal (London, England)*, 31(4), s. 687-703.
- Lassus, Jannika (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- Leland, Christine, Ociepa, Anne & Kuonen, Kate (2012). Reading from different interpretive stances: In search of a critical perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), s. 428-437.
- Levin, Benjamin (1998). An Epidemic of Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), s. 131-141.
- Lewis, Mitzi, Leland, Christine, & Harste, Jerome C. (2015). *Creating critical classrooms: reading and writing with an edge*. 2. uppl. New York: Routledge.
- Li, Jun (2008). Ethical challenges in participant observation: a reflection on ethnographic fieldwork. *Qualitative report*, 13(1), s. 100-115.
- Liedman Sven-Eric (2008) *Nycklar till ett framgångsrikt liv – om EU:s nyckelkompetenser*. Skolverket. Intern rapport.
- Liberg, Caroline (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning &*

- Demokrati* 2003, 12(2), s 13-29.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012a). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), s. 471-493.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd Jenny, Bremholm, Jesper, Halleson Yvonne & Holtz Britt Maria (2012b) ”Textrörlighet – ett begrepp i rörelse”. I: Skaf-tun, Atle & Matre, Synnøve (red.) (2012). *Skriv! Les! 1: artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. (s. 65-80). Trondheim: Akademika.
- Liedman, Sven-Eric (2021). Freire är aktuell i Sverige i dag. Förord. I: Freire, Paulo (2021/1970). *De förtrycktas pedagogik*. (s. 23-27). Stockholm: Trinambai.
- Ligozat, Florence & Almqvist, Jonas (2018). Conceptual frameworks in didactics – learning and teaching: Trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal* 17(1), s. 3-16.
- Lilja Waltå, Katrin (2016). ”Äger du en skruvmejsel?”: litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. Diss. Göteborg: Göte-borgs universitet.
- Lilliedahl, Jonathan (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), s. 40-47.
- Linell, Per (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Lind Palicki, Lena & Nord, Andreas (2014). ”Ni ska skriva enkelt – det står i lagen”. Legitimeringar av klarspråk i en utbildning för myndighets-skrubenter. I: Språk i undervisning. Rapport från ASLA:s vårsymposium Linköping 11–12 maj 2012. (ASLA:s skriftserie. 24.) s. 37-47.
- Lorenzoni, Patricia (2021). ”Paulo Freire och den revolutionära kärlekens pedagogik”. Förord. I: Freire, Paulo (2021/1970). *De förtrycktas pedagogik*. (s. 9-22). Stockholm: Trinambai, s. 9-22.
- Luke, Allan (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), s. 448-461.
- Luke, Allan (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), s. 4-11.
- Luke, Allan (2013). ”Regrounding Critical Literacy: Representation, Facts and Reality”. I: Hawkins, Margaret R. (red) (2013). *Framing Languages and Literacies. Socially Situated Views and Perspectives*. (s. 136-148). New York: Routledge.
- Luke, Allan (2014) ”Defining critical literacy”. I: Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (red.) *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, s. 19-31.
- Luke, Allan. (2017). No Grand Narrative in Sight. *Literacy Research*, 66(1), s. 157-182.
- Luke, Allan (2018). *Critical literacy, schooling, and social justice: the selected works of Allan Luke*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Luke, Allan. (2018/1996) Genres of power? Literacy education and the production of capital. I: Luke, Allan (2018). *Critical literacy, schooling, and social justice: the selected works of Allan Luke*. (s.143–167). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1997a). ”Critical literacy and the Question of Normativity:



- An Introduction". I: Muspratt, Sandy, Luke, Allan & Freebody, Peter (red.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. (s.1–18) Cresskill. N.J.: Hampton Press.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1997b). "Shaping the Social Practices of Reading". I: *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill. N.J.: Hampton Press, s. 185-225.
- Luke, Allan & Freebody Peter (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online* 1-4.
- Luke, Allan & Woods, Annette (2009). Critical Literacies in Schools: A Primer. *Voices From the Middle*, 17(2), s. 9-18.
- Luke, Allan, Woods, Annette & Dooley, Karen (2011). Comprehension as Social and Intellectual Practice: Rebuilding Curriculum in Low Socioeconomic and Cultural Minority Schools. *Theory into practice*, 50(2), s. 157-164.
- Lundgren, Berit (2013). Exploring critical literacy in Swedish education – Introductory notes. *Education Inquiry*, 4(2), s. 215-223.
- Lundgren, Berit & Damber, Ulla (2015). (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet.
- Lundström, Stefan (2007). Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning. Diss. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Lundström, Stefan; Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011). Den mätbara litteraturläsaren – En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensk lärutbildningen. *Utbildning & demokrati*, 20(2), s. 7-26.
- Lundström, Ulf (2017). Att mäta det vi värderar eller värdera det vi kan mäta? *Utbildning och demokrati*, 26(1), s. 43-66.
- Lyngfelt, Anna & Olin-Scheller, Christina (2016). "Vem bryr sig?" – Om undervisning i critical literacy och argumenterande multimodal samhällsinformation. I: Olin-Scheller, Christina, & Tengberg, Michael, (red.), *Läsa mellan raderna*. (s. 197-210). Malmö: Gleerups utbildning, s. 197-209.
- Macken-Horarik, Mary (1996). "Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers". I: Hasan, R. & Williams, G. (red.) (1996). *Literacy in society* (s. 232-278). London: Longman.
- Macken-Horarik, Mary (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I: Christie, Frances & Misson, Ray (red.), *Literacy and schooling [Elektronisk resurs]*. London: Routledge, s. 74-103.
- Macken-Horarik, Mary & Morgan, Wendy (2011). Towards a metalanguage adequate to linguistic achievement in post-structuralism and English: Reflections on voicing in the writing of secondary students. *Linguistics and education*, 22(2), s. 133-149. doi:10.1016/j.linged.2010.11.003
- Macken-Horarik, M. (2012). Why School English Needs a 'Good Enough' Grammatics (and Not More Grammar). *Changing English*, 19(2), s. 179-194.
- Macken-Horarik, Mary, Love, Kristina, Sandiford, Carmel & Unsworth, Len (2018). *Functional grammatics: re-conceptualizing knowledge about language and image for*

- school English*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Macnaghten, Phil & Myers, Greg (2007). Focus groups. I: Seale, Clive, Gobo, Giampietro, Gubrium, Jaber & Silverman, David (red.). *Qualitative research practice*. London: Sage, s. 65-79.
- Maguire, Meg, Ball, Stephen & Braun, Annette (2010). Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school. *International studies in sociology of education*, 20(2), s. 153-170.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Mutimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. (Diss.). Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö: Malmö högskola.
- Magnusson, Petra (2015). "Ett multiliteracies-perspektiv på läsutvecklingsarbete". I: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. (s 69–82) Lund: Gleerups Utbildning.
- Malmby, Anna (2007). *Skilda världar: en språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Malmgren, Gun (2003). Svenskämnet som demokrati- och värdegrundsämne. *Utbildning & demokrati*, 12(2), s. 63-76.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marková, Ivana (2007). *Dialogue in focus groups: exploring in socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Martin, James R. 1999. Grace: the logogenesis of freedom. *Discourse studies*, 1(1), s. 29-56.
- Martin, James R. (2008a) Incongruent and Proud: De-vilifying 'nominalization'. *Discourse & Society*, 19(6), s. 801-810.
- Martin, James R. (2008b) "Constructing knowledge: a functional linguistic perspective". I: Christie, Frances & Martin, James R., *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives [Elektronisk resurs]*. Continuum International Publishing Group Ltd, s. 34-64.
- Martin, James R. (2013a) Systemic Functional Linguistics. I: *Framing languages and literacies: socially situated views and perspective*. Hawkins, Margaret R. New York: Routledge, s. 24-50.
- Martin, James R. (2013b). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and education*, 24(1), s. 23-37.
- Martin, James R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional linguistics*, 1(1), s. 1-24.
- Martin, James R. & White, Peter. R. R (2005). The language of Evaluation. *Appraisal in English*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Martin, James R. & Rose, David (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2. [rev.] ed. London: Continuum.
- Marty, Olivier (2015). A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers. *Ethnography and education*, 10(1), s. 17-27.
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. I: *Ethics and Education* 10(1), s. 84-95.

- Maton, Karl & Muller, Johan (2009). "A sociology for the transmission of knowledges". I: Christie, Frances & Martin, James.R., *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives [Elektronisk resurs]*. (s. 14–33). Continuum International Publishing Group Ltd.
- McCormick, Kathleen (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- McLaren, Peter & Kincheloe, Joe L. (red.) (2007). *Critical pedagogy: where are we now?*. New York: Peter Lang.
- McLaren, Peter (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), s. 1243-1248.
- Metz, Mike, (2018). Pedagogical Content Knowledge for Teaching Critical Language Awareness: The Importance of Valuing Student Knowledge. *Urban education (Beverly Hills, Calif.)*, s. 1-29.
- Mickwitz, Larissa (2015). *En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Molin, Lisa (2020). *Kritiskt digitalt textarbete i klassrummet*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Molin, Lisa; Godhe, Anna-Lena & Lantz-Andersson, Annika (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. *Cogent education*, 5(1), DOI: 10.1080/2331186X.2018.1516499
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Moore, Jason & Schleppegrell, Mary (2020). A focus on disciplinary language: Bringing critical perspectives to reading and writing in science. *Theory into practice*, 59(1), s. 99-108.
- Moore, Michael; Zancanella, Don & Ávila, JuliAnna (2014). "Text complexity. The battle for Critical Literacy in the Common Core State Standards". I: Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (red.) *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, s. 129-145.
- Moore, Rob (2001). Basil Bernstein 1924–2000. *British Educational Research* (27)3, 367-370.
- Moore, Rob (2008). Hierarchical knowledge structures and the canon: a preference for judgements. I: Christie, Frances & Martin, J.R., *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives [Elektronisk resurs]*. Continuum International Publishing Group Ltd, s. 109-128.
- Moore, Rob (2013). *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. London: Taylor & Francis Group.
- Morais, Ana M (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), s. 559-569.
- Morrell, Ernest. (2009). Critical Research and the Future of Literacy Education. *Journal of*

- Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), s. 96-104.
- Moss, Gemma. (2001). On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School. *Language and Education*, 15(2-3), s. 146-161.
- Nelson, Nancy (2012). The reading-writing nexus: Research directions. I: Matre, Synnøve & Skaftun, Atle (red), *Skriv och Les* (s. 173-189). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Németh, Ulrika (2011). *Jakten på den godkända texten: läspraktiker och internetanvändning på gymnasieskolan*. Licentiatavhandling. Institutionen för språkdidaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nilson, Eva (2017). *Att skapa en läsare: läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nordin, Andreas (2012). *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss. Linnéuniversitetet
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet: Göteborg studies in educational sciences 273.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, UK: Multilingual matters.
- Nygren, Thomas, Haglund, Jesper, Samuelsson, Christopher Robin, Af Geijerstam, Åsa & Prytz, Johan (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), s. 56-75.
- Nygren, Thomas & Guath, Mona (2021). Students Evaluating and Corroborating Digital News. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1-17.
- OECD (2005) *The Definition and Selection of Social Competencies*.  
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2015). *Intervention and research protocol for OECD project on assessing progression in creative and critical thinking skills in education*. Oklassificerad rapport. Directorate for education and skills. Centre for educational research and innovation (Ceri) governing board.
- OECD (2018). *Education 2030. The Future of Education and skills*. Directorate for Education and Skills.
- OECD (2019). "PISA 2018 Reading Framework", in PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing, Paris. DOI:  
<https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>
- OECD (2021). 21st-Century Readers: *Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- O'Hallaron, Catherine L, Palincsar, Annemarie S. & Schleppegrell, Mary J. (2015). Reading science: Using systemic functional linguistics to support critical language awareness. *Linguistics and education*, 32, s. 55-67.
- O'Halloran, Kay & Lim, Victor Fei (2011). Dimensioner af Multimodal Literacy, *Viden om Læsning* 10, September 2011, Copenhagen, Denmark. Nationalt Videncenter for

- Laesning, s. 14-21.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Mikael (2012). 'If It Ain't True, Then It's Just a Book!': The reading and teaching of fiction literature. *Journal of Research in Reading*, 35(2), s. 153-168.
- Olin-Scheller, Christina (2014) "Till salu: Bit av runsten. Om literacy, källkritik och digital visdom i ett nytt medielandskap". I: Boglind, Ann, Holmberg, Per, Nordenstam, Anna (red.) *Mötesplatser: texter för svenskämnet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 209-222.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Mikael (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language and Education*, 31(5), s. 418-431.
- Olin-Scheller, Christina & Tanner, Marie (2019). "Den 'heliga' skönlitteraturen och det uppkopplade klasserummet". I: Nordenstam, Anna & Parmenius Swärd, Suzanne (red.). *Digitalt. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2018*. Svenskläraryrkeförbundet: Stockholm.
- Palo, Ann-Britt (2013). *Svenskläraren som vision och konstruktion*. Diss. Luleå tekniska universitet.
- Pandya Zacher, Jessica (2014). Standardizing, and erasing, critical literacy in high-stakes settings. I: Pandya, J.Z. & Ávila, JuliAnna, 2014. *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*, New York: Routledge, s. 160-172.
- Pandya Zacher, Jessica (2019). In the weeds: Critical literacy conversations with Allan Luke, *Curriculum Inquiry*, 49(2), s. 191-202.
- Papen, Uta (2020). Participant observation and field notes. I: Tusting, Karin (red.). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. (s.141-153). London: Routledge.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Paulus, Trena M & Lester, Jessica Nina (2016). ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies. *International journal of social research methodology*, 19(4), s. 405–428.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Puchta, Claudia & Potter, Jonathan (1999). Asking elaborate questions: focus groups and the management of spontaneity. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), s. 314–335.
- Rasmusson, Maria (2014). *Det digitala läsandet: begrepp, processer och resultat*, Avd. för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet, Diss. Härnösand: Mittuniversitetet.
- Rehnberg, Hanna Sofia (2014). *Organisationer berättar: narrativitet som resurs i strategisk kommunikation*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Rehnberg, Hanna Sofia (2019). *PISA-press: svenska och finländska mediekonstruktioner av "världens största elevstudie"*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Ringarp, Johanna (2016). PISA Lends legitimacy: A study of Education Policy Changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*, 15(4), s. 447-461.
- Roberts, Cecilia & Sarangi, Srikant (1999). Hybridity in gatekeeping discourse: issues of practical relevance of the researcher. I: Sarangi, och Roberts, Cecilia, *Talk, Work and*

- Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 473–503.
- Roberts, Peter (2004). Gramsci, Freire, and intellectual life. *Interchange* (Toronto, 1984), 35(3), s. 365–373.
- Rodhe, Sten (1975). Förord. I: Freire, Paulo (1975), *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummesson. Översättning: Fredrik Rodhe.
- Rose, David (2004): Sequencing and pacing of the hidden curriculum. How Indigenous learners are left out of the chain. I: Davies, Brian, Muller, Johan & Morais, Ana (red.) *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: RoutledgeFalmer, s. 91–107.
- Rose, David (2007). Towards a Reading Based Theory of Teaching. Föreläsning vid Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress 2006. Sao Paulo: PUCSP, 2007.
- Rose, David (2018). Languages of Schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), s. 59–89.
- Rose, David (2018). Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 5(1), s. 1–33.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas & Rönström, Niclas (2015). Teacher education and the work of teachers in an age of globalization and cosmopolitization – the case in Sweden. *Policy futures in education*, 13(6), s. 705–711.
- Ryen, Erik (2020) Klafiki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), s. 214–229.
- Rådets rekommendation 2018/C 189/01 av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande (Text av betydelse för EES.) *Europeiska Unionens Officiella Tidning*, C 189.
- Schieble, Melissa, Vetter, Amy & Meacham, Mark, 2015. A Discourse Analytic Approach to Video Analysis of Teaching. *Journal of teacher education*, 66(3), s. 245–260.
- Schleppegrell, Mary J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and education*, 12(4), s. 431–459.
- Schleppegrell, Mary J. (2007). The Meaning in Grammar. *Research in the teaching of English*, 42(1), s. 121.
- Schleppegrell, Mary J. (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language learning*, 63(s1), s. 153–170.
- Schleppegrell, Mary J (2020). The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? *Language teaching research: LTR*, 24(1), s. 17–27.
- Schmidt, Catarina (2013). The question of access and design – Elin and Hassan walk the line of the four resources model. *Education Inquiry*, 4(2), s. 301–314.
- Schmidt, Catarina (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning och Demokrati*, 27(3), s. 77–99.
- Schmidt, Catarina., & Skoog, Margareta (2020). Textual resources in the classroom: The challenge of integrating critical approaches. *Pedagogies* (Mahwah, N.J.), 15(4), s. 296–314.

- Schröter, Melani (2018). Absence in Critical Discourse Analysis. I: Wojahn, Daniel, Seiler Brylla, Charlotta & Westberg, Gustav (red.). *Kritiska text- och diskursstudier*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 37-56.
- Sefton-Green, Julian (2021). Critical literacy, schooling, and social justice: a review of Allan Luke's collected essays (2018). *Journal of curriculum studies*, 53(3), s. 385-397.
- Serafini, Frank, (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An international Journal*, 7(2), s. 150-164.
- Shpeizer, Raz (2018). Teaching critical thinking as a vehicle for personal and social transformation. *Research in Education*, 100(1), s. 32-49.
- Simmons, Amber M. (2016). Supporting Critical Literacy in High School English by Using Systemic Functional Linguistics to Analyze Fantasy, Canonical, and Nonfiction Texts. *Critical Inquiry in Language Studies* 13.(3), s. 183-209.
- Singh, Parlo (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British journal of sociology of education*, 23(4), s. 571-582.
- Singh, Parlo, Thomas, Sue & Harris, Jessica (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of education policy*, 28(4), s. 465-480.
- Sivesind, Kirsten & Wahlström, Ninni (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European educational research journal EERJ*, 15(3), s. 271-278.
- Sjöberg, Lena (2011a). Vygotskij goes neoliberal – den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik. *Utbildning och demokrati*, 20(2), s. 49-72.
- Sjöberg, L. (2011b). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. (Gothenburg studies in educational sciences, 302). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- SKOLFS: (1994:2). *Förordning om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*.
- SKOLFS: (2011:144). *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*.
- SKOLFS: (2010:261). *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*.
- SKOLFS: (2018:247). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygs-sättning*.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap*. Rapport. Tillgänglig via:  
<http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/kallkritik>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, Marianne, Wahlström, Ninni & Skillmark, Albin (2015). Ett sociopolitiskt perspektiv på critical literacy i en tid av globalisering. I: Lundgren, Berit & Damber, Ulla (red.) (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet, s. 175-188.
- Slembrouck, Stef (2020). "Discourse Analysis". I: Tusting, Karin (red.). *The Routledge*

- handbook of linguistic ethnography*. London: Routledge, s. 28-39.
- Smith, Richard (2016). Metamorphosis and the Management of Change. *Journal of Philosophy of Education*, 50 (1), s. 8-19.
- Soto, Carlos (2020). Classroom discourse analysis as a tool for exploring ethical tensions in a critical teaching. *Classroom discourse*, 11(2), s. 129–148.
- SOU (1948:27). *1946 års skolkommissionens betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU (2008:27). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Betänkande av Gymnasieutredningen.
- SOU (2020:43). *Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper*. Betänkande av betygsutredningen 2018.
- Stewart, David W. & Shamdasani, Prem N. (2015). *Focus groups: theory and practice*. 3. upplagan. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Stone, Kelly (2012). *Making sense of critical literacy: Interpreting and enacting educational policy in one Schottish local authority*. School of Education. Diss. Edinburgh: University of Edinburgh
- Street, Brian V. (2003) What's new in New Literacy Studies? *Comparative Education*, Vol. 5(2) s. 77-91.
- Stribling, S.M. (2008). Using Critical Literacy Practices in the Classroom. *New England Reading Association Journal*, 44(1), s. 34-38, 73.
- Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2012). Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden. *European educational research journal*, 11(3), s. 342–356.
- Sundström Sjödin, Elin (2019). *Where is the critical in literacy? Tracing performances of literature reading, readers and non-readers in educational practice*. Diss. (sammanfattning) Örebro: Örebro universitet.
- Tengberg, Michael (2014). Att pröva elevers läsförmåga i årskurs nio – En analys av uppgiftskonstruktioner i det nationella provet i svenska, delprov A Att läsa och förstå. *Utbildning och Demokrati*, 23(2), s. 109-132.
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2016). Developing Critical Reading of Argumentative Text: Effects of a Comprehension Strategy Intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7, (4), s. 635-645.
- Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten: om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv: svenskämnets traditioner i historien och nuet*. 1. uppl. Järfälla: Symposion.
- Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Troyan, Francis, John, Harman, Ruth & Zhang, Xiadong (2020). Critical SFL praxis in teacher education: Insights from Australian SFL scholars. *Language and Education*, s. 1-19.
- Turner, G. (2007). Cultural literacies, critical literacies, and the English school curriculum in Australia. *International Journal of Cultural Studies*, 10(1), s. 105-114.
- Unsworth, Len. (2014). Multimodal reading comprehension: Curriculum expectations



- and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies* (Mahwah, N.J.), 9(1), s. 26-44.
- Unsworth, Len & Macken-Horarik, Mary (2015). Interpretive responses to images in picture books by primary and secondary school students: exploring curriculum expectations of a 'visual grammatics'. *English in Education*, 49(1), s. 56-79.
- Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, Theo (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Van Leeuwen, Theo (2016). "Discourse as the recontextualization of social practice – a guide". I: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (red.) *Methods of critical discourse studies*. 3. utgåvan. (s. 137-153) Los Angeles: SAGE.
- Vasquez, Vivian M. (2014). "Inquiry into the incidental unfolding of social justice issues. 20 Years of Seeking Out Possibilities for Critical Literacies". I: Pandya, Jessica Zacher & Ávila, JuliAnna (red.) *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, s. 174-186.
- Vasquez, Vivian M., Janks, Hilary & Comber, Barbara (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), s. 300-311.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetter, Amy; Schieble, Melissa & Martin, Kahdeira Monét (2020). Critical talk moves in critical conversations: examining power and privilege in an English Language Arts classroom. *English in Education*, s.1-24.
- Veum, Aslaug & Skovholt, Karianne. (2020) *Kritisk Literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Visén, Pia (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och sveteori till antikens myter: textsamtalens möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiet industritekniska program*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, Stockholm.
- Wahlström, Ninni (2014). Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception. *Utbildning och demokrati*, 23(3), s. 77-94.
- Wahlström, Ninni (2014). Equity: Policy Rhetoric or a Matter of Meaning of Knowledge? Towards a Framework for Tracing the 'Efficiency-Equity' Doctrine in Curriculum Documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), s. 731-743.
- Wahlström, Ninni (2016a). Vad krävs av en demokratisk skola? John Deweys Demokrati och utbildning i ett läroplansteoretiskt nutidsperspektiv. *Utbildning och demokrati*, 25(3), s. 51-67.
- Wahlström, Ninni (2016b). A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula. *European Educational Research Journal*, 15(3), s. 298-313.
- Wahlström, Ninni (2018). When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), s. 654-668.
- Wahlström, Ninni (2020). Tracing Implications of Transnational Policy in Curriculum Events. *Curriculum Journal* (London, England), 31(4), s.587-604.
- Walldén, Robert (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Diss. Malmö: Malmö universitet.

- Waldén, Robert (2020). Interconnected literacy practices. Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European journal for research on the education and learning of adults*, 11(1), s.45–63.
- Wan, Amy. J. (2014). *Producing Good Citizens. Literacy Training in Anxious Times*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.
- Weffort, Francisco (1975). I: Freire, Paolo. *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummesson.
- Wennås Brante, Eva & Stang Lund, Elisabeth (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.
- Westberg, Gustav (2016). *Legitimerade föräldraskap 1870–2010: en diskurshistorisk undersökning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Wheehahan, Leesa (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum. A realist argument*. London: Taylor and Francis.
- White, J.W. 2009, Reading "the Word and the World": The Double-Edged Sword of Teaching Critical Literacy, *Voices From the Middle*, vol. 17(2): s. 55-57.
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wodak, Ruth & Meyer, Michael (red.) (2016). *Methods of critical discourse studies*. 3. uppl. Los Angeles: SAGE.
- Wyndhamn, Anna-Karin (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zelaya, Israel Ramón (2015). Context, existential situations, and generative themes: A discussion of Freire's pedagogical approach from a multimodal social semiotic perspective. I: Kvåle, Gunhild, Maagerø, Eva & Veum, Aslaug (red.), *Kontekst, språk og multimodalitet: nyere sosiosemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 171-190.
- Åberg, Magnus & Olin-Scheller, Christina (2018). Wolf cries: on power, emotions and critical literacy in first-language teaching in Sweden. *Gender and education*, 30(7), s.882–898.
- Östlund-Stärnegårdh, Eva (2012). Att läsa och sedan skriva. I: Skaftun, Atle & Matre, Synnøve (red.) *Skriv! Les! 1: artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. (s. 157-172) Trondheim: Akademika

## Bilagor



## Bilaga 1. Information 1

### **Forskningsstudie om svenskämnet**

Hej!

Vill du och några av dina kollegor delta i ett avhandlingsprojekt om svenskämnet under vårterminen 2019? Jag är doktorand i utbildningsvetenskapliga studier i ämnet svenska vid Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola, och undersöker hur svensklärare ser på ordet kritisk och arbetar med kritisk läsning och andra aktiviteter kopplade till det. I undersökningens första steg samtalar 3-5 svensklärare från samma skolenhet tillsammans under ca 60 min kring detta. Det går förstås också bra om ni är fler än de angivna fem deltagarna, då det går att bilda flera grupper på en skola.

Tanken är att jag som forskare inte är på plats under själva samtalet men att jag kan vara det om ni önskar det. Samtalet kan också ske via Skype eller på annat sätt som ni önskar, men det måste pga. forskningssyftet spelas in. Samtalet bör genomföras någon gång under februari-april 2019 och ni kan själva välja en tid som passar er bra. I samtalet används inte intervjufrågor, utan samtalskort med ord, som på olika sätt kan (eller kanske inte kan) kopplas samman med ordet "kritisk". I pilotundersökningen har jag utgått från sexton olika teman men i själva forskningsstudien kommer tolv ord att användas. Det finns inget krav på att man måste hinna igenom alla ord under samtalet.

I ett nästa steg transkriberar jag samtalet och återkommer sedan till er med ev. funderingar och frågor som har väckts hos mig och en sammanfattning av vad jag har sett utifrån materialet. Då kan vi antingen höras in i Skypediskussion eller också kan ni på egen hand diskutera mina iakttagelser och frågor, men även detta samtal måste spelas in. Det finns också möjlighet att enskilt skriva ner reflektioner eller att göra både och om man vill det. Jag beräknar att detta tar ytterligare ca en timme i anspråk. Detta steg görs någon gång under resterande del av vårterminen – när ni har möjlighet.

Jag hoppas att resultaten kan bidra till en fördjupad kunskap kring hur svensklärare tänker och arbetar med källkritik, kritiskt tänkande, kritiskt förhållningssätt och kritisk läsning med tanke på hur detta skrivs fram i läroplaner och kursplaner. Studien tar avstamp i min licentiatavhandling: "Jakten på den godkända texten. Läspraktiker och internetanvändning på gymnasieskolan".

Ert deltagande måste först godkännas av rektor vid skolenheten. Det är frivilligt att delta och all information om dig kommer att anonymiseras när resultaten presenteras i vetenskapliga texter. Det är Södertörns högskola som ansvarar för forskningsprojektet och den information som samlas in. Det är också på Södertörns högskola som ljudfilerna kommer att lagras efter att projektet slutat, och jag kommer att informera mer om detta om ni vill delta i studien. Det utgår ingen ersättning för att delta.

Ytterligare ett steg finns i projektet och det rör höstterminen 2019 då klassrumsobservationer kommer att genomföras. Det finns dock inget krav på att delta även i denna del av undersökningen. Om detta är aktuellt kommer mer information under vårterminen.

Om ni är minst tre intresserade kollegor på samma skolenhet återkommer jag med mer information. Om ni har frågor går det fint att maila mig eller ringa. Maila mig er intresseanmälan (se nästa sida för vilka uppgifter som behövs).

Mvh, Ulrika Nemeth, doktorand. Södertörns högskola. xxx.xxx@sh.se Tfn: xxx-xxxxxxx

## Bilaga 2

Information 2 till lärare om samtalsdelen av forskningsstudien om kritiska läspraktiker i svenskundervisningen

Hej!

Du har visat intresse för att delta i ovanstående studie. Som jag skrev i föregående information så är tanken att jag som forskare inte är på plats under själva fokussamtalet men att jag kan vara det om ni önskar det. Jag kontaktar er för att komma överens om under vilka former samtalet ska ske.

Det är frivilligt att ingå i studien och du kan meddela att du inte längre vill vara med när som helst under studiens genomförande. Det utgår ingen ersättning för att delta.

Ljudinspelningar görs av era samtal. Om jag som forskare inte är på plats, så spelar ni på egen hand in samtalet och sänder det till mig. Ljudinspelningarna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem genom att materialet sparas på lösenordsskyddade hårddiskar under projektets gång.

När undersökningens resultat presenteras kommer det inte att vara möjligt att spåra att just du har deltagit i undersökningen. Namn och andra uppgifter som skulle kunna göra det möjligt att känna igen just dig kommer att anonymiseras i de resultat som presenteras.

När projektet är slut kommer ljudinspelningarna att lagras för framtiden på Södertörns högskola, eftersom forskningsmaterial anses vara av värde. Materialet hanteras då i enlighet med högskolans dokumenthanteringsplan och Dataskyddsförordningen (GDPR), det senare eftersom filmerna innehåller personuppgifter i form av bilder av dig. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Ulrika Nemeth som genomför forskningsstudien. Södertörns högskolas dataskyddsombud nås med e-post: [dataskydd@sh.se](mailto:dataskydd@sh.se). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Du får gärna ta del av resultaten efter studien och det material som handlar om dig och du får gärna kontakta oss vid Södertörns högskola under studiens gång om du har ytterligare frågor. För generella frågor om personuppgiftshanteringen vid Södertörns högskola mejlar du [dataskydd@sh.se](mailto:dataskydd@sh.se).

Du behöver också fylla i den samtyckesblankett som är bifogad.

### **För ytterligare information eller frågor:**

Handledare och huvudansvarig forskare är docent Linda Kahlin, tel. xxx-xxxxxxx

Mailadress: [xxx.xxx@sh.se](mailto:xxx.xxx@sh.se)

Studien genomförs av Ulrika Nemeth, doktorand, tel. xxx-xxxxxxx

Mailadress: [xxx.xxx@sh.se](mailto:xxx.xxx@sh.se)

Södertörns högskola ansvarar för projektet och för hanteringen av dina personuppgifter.

Företrädare: Charlotta Weigelt, [xxx.xxx@sh.se](mailto:xxx.xxx@sh.se), prefekt vid Institutionen för Kultur och lärande vid Södertörns högskola.

Bilaga 3 Samtyckesblankett lärare fokussamtal**Samtyckesblankett för deltagande i samtalsdelen av forskningsstudien om kritiska läspraktiker vt 2019****Deltagande i studien innebär att:**

- du deltar i ett fokussamtal med minst två andra kollegor från din arbetsplats.
- en ljudinspelning görs av samtalet.
- du och dina kollegor genomför ytterligare ett samtal efter att ha fått återkoppling från den genomförande forskaren.
- Istället för samtal två är det möjligt att istället välja att skriva en egen reflektion eller göra en egen inspelning med reflektioner.

**Information om dina rättigheter i samband med forskningsprojektet:**

- det är frivilligt att ingå i studien och det utgår ingen ersättning.
- du kan när som helst under studien meddela att du inte längre vill vara med och begära att få dina personuppgifter raderade.
- Södertörns högskola ansvarar för projektet och för hanteringen av dina personuppgifter. Under projektet hanteras dina personuppgifter och data som kan kopplas till dig som person konfidentiellt. Efter projektet lagras ljudinspelningarna för framtiden i Södertörns högskolas diarie.
- du har möjlighet att ta del av resultaten genom att kontakta den genomförande forskaren, Ulrika Nemeth.

Jag bekräftar att jag blivit informerad om projektets syfte och upplägg samt fått möjlighet att ställa frågor. Jag är medveten om vad det innebär för mig att delta. Jag samtycker till detta enligt ovan.

Datum:..... Ort:.....

Signatur:.....

Namnförtydligande och mailadress:.....

Samtyckesblanketten skickas till:

Ulrika Nemeth

xxxxxxxxxx

xxxxxxxxxx

#### Bilaga 4

#### **Instruktioner för fokussamtal med hjälp av samtalskort**

##### **Att tänka på inför genomförandet – till modererande lärare:**

Det är bra om ni kan genomföra samtalet i ett mindre rum (än exempelvis ett klassrum). Då blir oftast ljudinspelningen bättre. Eftersom stora ljudfiler kan vara svåra att överföra, är det bra om ni delar upp inspelningen i flera delar. Exempelvis kan detta ske efter varje nytt samtalskort eller var femtonde minut (ungefär).

Kontrollera gärna i förväg hur inspelningen bäst kan ske. De flesta smartphones har i regel god inspelningskvalitet och kan därför användas. Om ni inte har möjlighet till detta och inte kan ordna inspelningen på annat sätt, så behöver ni meddela mig.

Se till att ni har möjlighet att ta tid. Inklusivt anvisningar och en presentationsrunda bör ni inte ägna mer än 60 minuter åt fokussamtalet.

Avsluta samtalet med att alla får möjlighet att svara på om det är något de vill tillägga.

##### **Förberedelse vid inspelningstillfället – till modererande lärare**

Lägg antingen ut korten på ett bord med baksidan uppåt eller lägg dem i en burk eller liknande.

1. Sätt igång **tidtagningen**.
2. Gör först en mycket kort **testinspelning** för att se att alla hörs.
3. Sätt sedan igång den riktiga inspelningen.
4. **Presentera er** så att jag kan höra vem som är vem. Berätta gärna kortfattat hur länge ni har arbetat som svensklärare och vilka årskurser/program som ni undervisar just nu i ämnet svenska och om ni undervisar i något annat ämne.
5. Läs **sedan upp instruktionen nedan högt** och red ut ev. oklarheter angående den. Det är bra om ev. oklarheter finns med i ljudfilen. Ni kan alltid kontakta mig om ni har akuta frågor.
6. **Starta gärna en ny inspelning** vid några tillfällen under samtalet för att undvika alltför stora ljudfiler.
7. Om ni riktar frågor till en specifik person under samtalet, så är det av stor hjälp om ni **säger namnet** på personen: "Hur menar du där, Ulrika?"

**Instruktion att läsa högt:** Som jag skrev i informationen till er tidigare, så ska undersökningens resultat i stort så småningom bidra till en fördjupad kunskap kring hur svensklärare tänker kring och arbetar med källkritik, kritiskt tänkande, kritiskt förhållningssätt och kritisk läsning och andra aktiviteter i samband med detta.

Vänd upp ett kort i taget. Använd orden för att associera, resonera, argumentera eller fundera kring ordet "kritisk". Om det dragna ordet exempelvis är "språk" så ska ni resonera utifrån era tankar och åsikter kring eventuella kopplingar som kan finnas mellan "kritisk" och "språk". Det är *svenskämnet* som är i fokus för samtalet. Några ord är hämtade från gymnasieskolans styrdokument, andra är mer allmänna och kanske vaga. Vissa samtalskort innehåller ordpar. Om ni uppfattar ett ord som vagt, så får ni tolka innehållet tillsammans. Ta ett nytt kort när ni känner er färdiga eller när kortet inte längre bidrar till samtalet, men byt inte kort direkt. Ge varandra tid att tänka och svara och se till att alla har möjlighet att komma till tals. Det finns tolv kort bifogade. Ni behöver inte hinna med ett visst antal kort och absolut inte alla kort.



## Bilaga 5

### Information till lärare om observationsdelen av forskningsstudien om kritiska text praktiker i svenskundervisningen

Jag vill härmed tacka för ditt deltagande i den första delen av studien om kritiska textpraktiker i svenskundervisningen. Jag kontaktar dig nu för att informera om nästkommande del av undersökningen som utförs under höstterminen 2019. Det finns som du vet inget krav på att delta i den här delen av undersökningen, om man deltagit i den första delen.

Den andra delen av studien fokuserar på vad som händer i klassrummet, hur läraren medvetet arbetar med kritiska textpraktiker och vad som händer i klassrummet då, men även hur kritiska textpraktiker kan synliggöras, oavsett lärarens planering, är av intresse. Om du är intresserad av att delta, väljer du, eventuellt i samråd med mig, ut en eller flera lektioner. Eleverna i berörd klass kommer att informeras skriftligt vid två tillfällen och eleverna får därefter fylla i en medgivandeblankett. Om det är möjligt kommer jag gärna på besök för att kortfattat och muntligt informera om studien.

Det är frivilligt att ingå i studien och du kan meddela att du inte längre vill vara med fram till dess att jag har börjat analysera materialet. Det utgår ingen ersättning för att delta.

Klassrumsobservationen dokumenteras med hjälp av observationsanteckningar, ljudinspelningar, fotografering och när så är nödvändigt även videoinspelningar. Även utdelat material och använda texter samlas in av mig eller fotograferas. Foton, ljud- och videoinspelningar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, genom att materialet sparas på lösenordskyddade hårddiskar under projektets gång. När undersökningens resultat presenteras kommer det inte att vara möjligt att spåra att just du har deltagit i undersökningen. Namn och andra uppgifter som skulle kunna göra det möjligt att känna igen just dig kommer att anonymiseras i de resultat som presenteras.

När projektet är slut kommer video- och ljudinspelningarna och foton att lagras för framtiden på Södertörns högskola, eftersom forskningsmaterial anses vara av värde. Materialet hanteras då i enlighet med högskolans dokumenthanteringsplan och Dataskyddsförordningen (GDPR). Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Linda Kahlin, som är huvudansvarig forskare. Södertörns högskolas dataskyddsombud nås med e-post: [dataskydd@sh.se](mailto:dataskydd@sh.se). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Du får gärna ta del av resultaten efter studien eller det material som handlar om dig och du kan kontakta forskarna vid Södertörns högskola under studiens gång om du har ytterligare frågor.

#### **För ytterligare information eller frågor:**

Handledare och huvudansvarig forskare är docent Linda Kahlin, tel. xxx-xxxxx xxx.xxx@sh.se

Studien genomförs av Ulrika Nemeth, doktorand, tel. xxx-xxxxx xxx.xxx@sh.se

Bilaga 6 information till elever inför observationsstudie

**Information 1 till elever om observationsdelen av forskningsstudien om kritiska läspraktiker i svenskundervisningen**

Hej! Jag är doktorand i ämnet svenska på Södertörns högskola. Min undersökning fokuserar på hur man i svenskämnet arbetar med att utveckla elevers kritiska förmågor, förhållningssätt och det kritiska tänkandet och vad det kritiska arbetet kan innebära i svenskämnet. Din svensklärare har tidigare deltagit i ett samtal med sina kollegor. Den andra delen består i klassrumsobservationer och jag skulle alltså vilja besöka er klass en eller flera gånger när ni har ämnet svenska.

När jag genomför klassrumsobservationerna, skriver jag ner mycket av det jag ser, men jag tar också hjälp av ljudinspelningar och ibland kan jag också behöva använda videoinspelningar, beroende på vad som händer i klassrummet. Jag fotograferar också exempelvis det läraren skriver på tavlan eller projicerar på tavlan, men även utdelade uppgifter och texter som ni läser eller skriver.

Det är frivilligt att ingå i studien och du kan meddela att du inte längre vill vara med fram till dess att jag har börjat bearbeta materialet. Det utgår ingen ersättning för att delta. Om du vill delta, så kommer du att få fylla i en medgivandeblankett.

När undersökningens resultat presenteras, kommer det inte att vara möjligt att spåra att just du har deltagit i undersökningen: namn, bilder och andra uppgifter som skulle kunna göra det möjligt att känna igen just dig kommer att anonymiseras i de resultat som presenteras. Ljudinspelningarna transkriberas, dvs. de skrivs ner som text. Eventuella videoinspelningar bearbetas, så att de som återfinns på filmerna inte går att känna igen.

Resultatet av studien presenteras så småningom i form av en doktorsavhandling.

**För ytterligare information eller frågor:**

Huvudansvarig forskare och huvudhandledare är docent Linda Kahlin, xxx.xxx@sh.se

Studien genomförs av Ulrika Nemeth, doktorand, xxx.xxx@sh.se

## Bilaga 7. Information 2 till elever inför observationsstudien

Information 2 till elever inför observationsdelen av forskningsstudien om kritiska textpraktiker i svenskundervisningen

Hej!

Här kommer mer information om forskningsstudien angående hur elever och lärare arbetar i ämnet svenska med att utveckla kritiska förmågor och vad det kritiska arbetet kan innebära i svenskämnet.

Det är frivilligt att ingå i studien och du kan meddela att du inte längre vill vara med fram tills jag har börjat bearbeta materialet. Det utgår ingen ersättning för att delta. Om du kan tänka dig att delta, kommer du att få fylla i en samtyckesblankett.

När jag genomför klassrumsobservationerna, skriver jag ner mycket av det jag ser, och jag fotograferar exempelvis det läraren skriver på tavlan eller projicerar, men även utdelade uppgifter och exempel på det ni läser eller skriver. Jag använder också ljudinspelningar och ibland kan jag behöva spela in kortare delar av lektionen på film.

Ljud- och videoinspelningar och foton kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem, genom att materialet sparas på lösenordskyddade hårddiskar under projektets gång. Även utdelat material och använda texter samlas in av mig eller också används fotografering för detta. När undersökningens resultat presenteras, kommer det inte att vara möjligt att spåra att just du har deltagit i undersökningen: namn, bilder och andra uppgifter som skulle kunna göra det möjligt att känna igen just dig kommer att anonymiseras i de resultat som presenteras.

När projektet är slut kommer video- och ljudinspelningarna och foton att lagras för framtiden på Södertörns högskola, eftersom forskningsmaterial anses vara av värde. Materialet hanteras då i enlighet med högskolans dokumenthanteringsplan och Dataskyddsförordningen (GDPR). Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de personuppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Ulrika Németh, som genomför forskningsstudien. Södertörns högskolas dataskyddsombud nås med e-post: [dataskydd@sh.se](mailto:dataskydd@sh.se). Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Du får gärna ta del av resultaten efter studien eller det material som handlar om dig och du kan kontakta forskarna vid Södertörns högskola under studiens gång om du har ytterligare frågor.

### **För ytterligare information eller frågor:**

Handledare och huvudansvarig forskare är docent Linda Kahlín, tel. xxx-xxxxxx  
[xxx.xxx@sh.se](mailto:xxx.xxx@sh.se)

Studien genomförs av Ulrika Németh, doktorand, tel. xxx-xxxxxx. [xxx.xxx@sh.se](mailto:xxx.xxx@sh.se)  
Södertörns högskola ansvarar för projektet och för hanteringen av dina personuppgifter.  
Företrädare: Charlotta Weigelt, [xxx.xxx@sh.se](mailto:xxx.xxx@sh.se), prefekt vid Institutionen för Kultur och lärande vid Södertörns högskola.

Bilaga 8.

**Samtyckesblankett för elever angående deltagande i forskningsstudien om textpraktiker, klassrumsobservationer**

**Deltagande i studien innebär att:**

- Forskaren besöker lektioner efter överenskommelse med din lärare
- Ljudinspelning, videoinspelning och fotografering sker under klassrumsobservationen
- Att eventuella uppgiftsbeskrivningar och texter samlas in och foton tas av texter som används eller finns tillhands i klassrummet.

**Information om dina rättigheter i samband med forskningsprojektet:**

- det är frivilligt att ingå i studien och det utgår ingen ersättning
- du kan meddela att du inte längre vill vara med innan materialet har bearbetats och du kan begära att få dina personuppgifter raderade.
- Södertörns högskola ansvarar för projektet och för hanteringen av dina personuppgifter. Under projektet hanteras dina personuppgifter och data som kan kopplas till dig som person konfidentiellt. Efter projektet lagras ljudinspelningarna för framtiden i Södertörns högskolas diarie.
- du har möjlighet att ta del av resultaten genom att kontakta mig.

Jag bekräftar att jag blivit informerad om projektets syfte och upplägg samt fått möjlighet att ställa frågor. Jag är medveten om vad det innebär för mig att delta. Jag samtycker till detta enligt ovan.

Jag accepterar att videomaterialet visas för andra forskare, i forskningssyfte. Mitt ansikte döljs då med hjälp av ett datorprogram.

Jag accepterar INTE att videomaterialet visas för andra forskare.

Jag accepterar att avsnitt ur videomaterialet används för undervisningssyften. Mitt ansikte förvrängs då.

Jag accepterar att avsnitt ur videomaterialet används för undervisningssyften. Jag önskar att både ansikte och röst förvrängs då.

Jag accepterar INTE att videomaterialet används för undervisningssyften.

Ort:..... Datum:.....

Underskrift:.....

Namnförtydligande:

.....

Bilaga 9.**Samtyckesblankett för lärare gällande deltagande i observationsdelen av avhandlingsprojekt om kritiska textpraktiker****Deltagande i studien innebär att:**

- forskaren besöker ditt klassrum efter överenskommelse med dig
- ljudinspelning, ibland videospelning och fotografering sker under klassrumsobservationerna
- eventuella uppgiftsbeskrivningar och texter samlas in och foton tas av multimodala texter som används eller finns tillhands i klassrummet.

**Information om dina rättigheter i samband med forskningsprojektet:**

- det är frivilligt att ingå i studien och det utgår ingen ersättning
- du kan meddela att du inte längre vill vara med innan materialet har bearbetats och du kan begära att få dina personuppgifter raderade
- Södertörns högskola ansvarar för projektet och för hanteringen av dina personuppgifter. Under projektet hanteras dina personuppgifter och data som kan kopplas till dig som person konfidentiellt. Efter projektet lagras ljud- och videospelningarna och fotografier för framtiden i Södertörns högskolas diarie.
- du har möjlighet att ta del av resultaten genom att kontakta mig.

Jag bekräftar att jag blivit informerad om projektets syfte och upplägg samt fått möjlighet att ställa frågor. Jag är medveten om vad det innebär för mig att delta. Jag samtycker till detta enligt ovan.

Jag accepterar att ev. videomaterial får visas för andra forskare i forskningssyfte. Mitt ansikte döljs då genom ett datorprogram.

Jag accepterar att ev. ljudmaterial får spelas upp för andra forskare i forskningssyfte.

Jag accepterar INTE att ev. videomaterial visas för andra forskare.

Jag accepterar att avsnitt ur videomaterialet används för undervisningssyften. Mitt ansikte döljs då genom ett datorprogram.

Jag accepterar att avsnitt ur videomaterialet används för undervisningssyften. Jag önskar då att både ansikte och röst förvrängs.

Jag accepterar INTE att videomaterialet används för undervisningssyften.

Ort:..... Datum:.....

Underskrift:.....

Namnförtydligande

.....



## Södertörn Doctoral Dissertations

1. Jolanta Aidukaite, *The Emergence of the Post-Socialist Welfare State: The case of the Baltic States: Estonia, Latvia and Lithuania*, 2004
2. Xavier Fraudet, *Politique étrangère française en mer Baltique (1871–1914): De l'exclusion à l'affirmation*, 2005
3. Piotr Wawrzeńniuk, *Confessional Civilising in Ukraine: The Bishop Iosyf Shumliansky and the Introduction of Reforms in the Diocese of Lviv 1668–1708*, 2005
4. Andrej Kotljarchuk, *In the Shadows of Poland and Russia: The Grand Duchy of Lithuania and Sweden in the European Crisis of the mid-17th Century*, 2006
5. Håkan Blomqvist, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*, 2006
6. Karin S Lindelöf, *Om vi nu ska bli som Europa: Könsskapande och normalitet bland unga kvinnor i transitionens Polen*, 2006
7. Andrew Stickley, *On Interpersonal Violence in Russia in the Present and the Past: A Sociological Study*, 2006
8. Arne Ek, *Att konstruera en uppslutning kring den enda vägen: Om folkrörelsers modernisering i skuggan av det Östeuropeiska systemskiftet*, 2006
9. Agnes Ers, *I mänsklighetens namn: En etnologisk studie av ett svenskt biståndsprojekt i Rumänien*, 2006
10. Johnny Rodin, *Rethinking Russian Federalism: The Politics of Intergovernmental Relations and Federal Reforms at the Turn of the Millennium*, 2006
11. Kristian Petrov, *Tillbaka till framtiden: Modernitet, postmodernitet och generationsidentitet i Gorbačevs glasnost' och perestrojka*, 2006
12. Sophie Söderholm Werkö, *Patient patients? Achieving Patient Empowerment through Active Participation, Increased Knowledge and Organisation*, 2008
13. Peter Bötker, *Leviatan i arkipelagen: Staten, förvaltningen och samhället. Fallet Estland*, 2007
14. Matilda Dahl, *States under scrutiny: International organizations, transformation and the construction of progress*, 2007
15. Margrethe B. Søvik, *Support, resistance and pragmatism: An examination of motivation in language policy in Kharkiv, Ukraine*, 2007
16. Yulia Gradszkova, *Soviet People with female Bodies: Performing beauty and maternity in Soviet Russia in the mid 1930–1960s*, 2007
17. Renata Ingbrant, *From Her Point of View: Woman's Anti-World in the Poetry of Anna Świrszczyńska*, 2007

18. Johan Eellend, *Cultivating the Rural Citizen: Modernity, Agrarianism and Citizenship in Late Tsarist Estonia*, 2007
19. Petra Garberding, *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*, 2007
20. Aleksei Semenenko, *Hamlet the Sign: Russian Translations of Hamlet and Literary Canon Formation*, 2007
21. Vytautas Petronis, *Constructing Lithuania: Ethnic Mapping in the Tsarist Russia, ca. 1800–1914*, 2007
22. Akvile Motiejunaite, *Female employment, gender roles, and attitudes: The Baltic countries in a broader context*, 2008
23. Tove Lindén, *Explaining Civil Society Core Activism in Post-Soviet Latvia*, 2008
24. Pelle Åberg, *Translating Popular Education: Civil Society Cooperation between Sweden and Estonia*, 2008
25. Anders Nordström, *The Interactive Dynamics of Regulation: Exploring the Council of Europe's monitoring of Ukraine*, 2008
26. Fredrik Doeser, *In Search of Security After the Collapse of the Soviet Union: Foreign Policy Change in Denmark, Finland and Sweden, 1988–1993*, 2008
27. Zhanna Kravchenko, *Family (versus) Policy: Combining Work and Care in Russia and Sweden*, 2008
28. Rein Jüriado, *Learning within and between public-private partnerships*, 2008
29. Elin Boalt, *Ecology and evolution of tolerance in two cruciferous species*, 2008
30. Lars Forsberg, *Genetic Aspects of Sexual Selection and Mate Choice in Salmonids*, 2008
31. Eglė Rindzevičiūtė, *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania after World War II*, 2008
32. Joakim Philipson, *The Purpose of Evolution: 'Struggle for existence' in the Russian-Jewish press 1860–1900*, 2008
33. Sofie Bedford, *Islamic activism in Azerbaijan: Repression and mobilization in a post-Soviet context*, 2009
34. Tommy Larsson Segerlind, *Team Entrepreneurship: A process analysis of the venture team and the venture team roles in relation to the innovation process*, 2009
35. Jenny Svensson, *The Regulation of Rule-Following: Imitation and Soft Regulation in the European Union*, 2009
36. Stefan Hallgren, *Brain Aromatase in the guppy, Poecilia reticulata: Distribution, control and role in behavior*, 2009
37. Karin Ellencrona, *Functional characterization of interactions between the flavivirus NS5 protein and PDZ proteins of the mammalian host*, 2009
38. Makiko Kanematsu, *Saga och verklighet: Barnboksproduktion i det postsovetjiska Lettland*, 2009



39. Daniel Lindvall, *The Limits of the European Vision in Bosnia and Herzegovina: An Analysis of the Police Reform Negotiations*, 2009
40. Charlotta Hillerdal, *People in Between – Ethnicity and Material Identity: A New Approach to Deconstructed Concepts*, 2009
41. Jonna Bornemark, *Kunskapens gräns – gränsens vetande*, 2009
42. Adolphine G. Kateka, *Co-Management Challenges in the Lake Victoria Fisheries: A Context Approach*, 2010
43. René León Rosales, *Vid framtidens hitersta gräns: Om pojkar och elevpositioner i en multietnisk skola*, 2010
44. Simon Larsson, *Intelligensaristokrater och arkivmartyrer: Normerna för vetenskaplig skicklighet i svensk historieforskning 1900–1945*, 2010
45. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2010
46. Alia Jaensson, *Pheromonal mediated behaviour and endocrine response in salmonids: The impact of cypermethrin, copper, and glyphosate*, 2010
47. Michael Wigerius, *Roles of mammalian Scribble in polarity signaling, virus offense and cell-fate determination*, 2010
48. Anna Hedtjärn Wester, *Män i kostym: Prinsar, konstnärer och tegelbärare vid sekelskiftet 1900*, 2010
49. Magnus Linnarsson, *Postgång på växlande villkor: Det svenska postväsendets organisation under stormaktstiden*, 2010
50. Barbara Kunz, *Kind words, cruise missiles and everything in between: A neoclassical realist study of the use of power resources in U.S. policies towards Poland, Ukraine and Belarus 1989–2008*, 2010
51. Anders Bartonek, *Philosophie im Konjunktiv: Nichtidentität als Ort der Möglichkeit des Utopischen in der negativen Dialektik Theodor W. Adornos*, 2010
52. Carl Cederberg, *Resaying the Human: Levinas Beyond Humanism and Anti-humanism*, 2010
53. Johanna Ringarp, *Professionens problematik: Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, 2011
54. Sofi Gerber, *Öst är Väst men Väst är bäst: Östtysk identitetsformering i det förenade Tyskland*, 2011
55. Susanna Sjödin Lindenskoug, *Manlighetens bortre gräns: Tidlagsrättegångar i Livland åren 1685–1709*, 2011
56. Dominika Polanska, *The emergence of enclaves of wealth and poverty: A sociological study of residential differentiation in post-communist Poland*, 2011
57. Christina Douglas, *Kärlek per korrespondens: Två förlovade par under andra hälften av 1800-talet*, 2011

58. Fred Saunders, *The Politics of People – Not just Mangroves and Monkeys: A study of the theory and practice of community-based management of natural resources in Zanzibar*, 2011
59. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket: En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011
60. Emelie Lilliefeldt, *European Party Politics and Gender: Configuring Gender-Balanced Parliamentary Presence*, 2011
61. Ola Svenonius, *Sensitising Urban Transport Security: Surveillance and Policing in Berlin, Stockholm, and Warsaw*, 2011
62. Andreas Johansson, *Dissenting Democrats: Nation and Democracy in the Republic of Moldova*, 2011
63. Wessam Melik, *Molecular characterization of the Tick-borne encephalitis virus: Environments and replication*, 2012
64. Steffen Werther, *SS-Vision und Grenzland-Realität: Vom Umgang dänischer und „volksdeutscher“ Nationalsozialisten in Sønderjylland mit der „großgermanischen“ Ideologie der SS*, 2012
65. Peter Jakobsson, *Öppenhetsindustrin*, 2012
66. Kristin Ilves, *Seaward Landward: Investigations on the archaeological source value of the landing site category in the Baltic Sea region*, 2012
67. Anne Kaun, *Civic Experiences and Public Connection: Media and Young People in Estonia*, 2012
68. Anna Tessmann, *On the Good Faith: A Fourfold Discursive Construction of Zoroastrianism in Contemporary Russia*, 2012
69. Jonas Lindström, *Drömmen om den nya staden: Stadsförnyelse i det postsovjetisk Riga*, 2012
70. Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare: Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, 2012
71. Linus Andersson, *Alternativ television: Former av kritik i konstnärlig TV-produktion*, 2012
72. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2012
73. Fredrik Stiernstedt, *Mediearbete i mediehuset: Produktion i förändring på MTG-radio*, 2013
74. Jessica Moberg, *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-day Stockholm*, 2013
75. Elisabeth Hemby, *Historiemåleri och bilder av vardag: Tatjana Nazarenkos konstnärskap i 1970-talets Sovjet*, 2013
76. Tanya Jukkala, *Suicide in Russia: A macro-sociological study*, 2013

77. Maria Nyman, *Resandets gränser: Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013
78. Beate Feldmann Eellend, *Visionära planer och vardagliga praktiker: Postmilitära landskap i Östersjöområdet*, 2013
79. Emma Lind, *Genetic response to pollution in sticklebacks: Natural selection in the wild*, 2013
80. Anne Ross Solberg, *The Mahdi wears Armani: An analysis of the Harun Yahya enterprise*, 2013
81. Nikolay Zakharov, *Attaining Whiteness: A Sociological Study of Race and Racialization in Russia*, 2013
82. Anna Kharkina, *From Kinship to Global Brand: The Discourse on Culture in Nordic Cooperation after World War II*, 2013
83. Florence Fröhlig, *A painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment: Alsatian/Mosellan Prisoners of war and the Soviet Prison Camp of Tambov*, 2013
84. Oskar Henriksson, *Genetic connectivity of fish in the Western Indian Ocean*, 2013
85. Hans Geir Aasmundsen, *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*, 2013
86. Anna McWilliams, *An Archaeology of the Iron Curtain: Material and Metaphor*, 2013
87. Anna Danielsson, *On the power of informal economies and the informal economies of power: Rethinking informality, resilience and violence in Kosovo*, 2014
88. Carina Guyard, *Kommunikationsarbete på distans*, 2014
89. Sofia Norling, *Mot "väst": Om vetenskap, politik och transformation i Polen 1989–2011*, 2014
90. Markus Huss, *Motståndets akustik: Språk och (o)ljud hos Peter Weiss 1946–1960*, 2014
91. Ann-Christin Randahl, *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*, 2014
92. Péter Balogh, *Perpetual borders: German-Polish cross-border contacts in the Szczecin area*, 2014
93. Erika Lundell, *Förkroppsligad fiktion och fiktionaliserade kroppar: Levande rollspel i Östersjöregionen*, 2014
94. Henriette Cederlöf, *Alien Places in Late Soviet Science Fiction: The "Unexpected Encounters" of Arkady and Boris Strugatsky as Novels and Films*, 2014
95. Niklas Eriksson, *Urbanism Under Sail: An archaeology of fluit ships in early modern everyday life*, 2014
96. Signe Opermann, *Generational Use of News Media in Estonia: Media Access, Spatial Orientations and Discursive Characteristics of the News Media*, 2014
97. Liudmila Voronova, *Gendering in political journalism: A comparative study of Russia and Sweden*, 2014
98. Ekaterina Kalinina, *Mediated Post-Soviet Nostalgia*, 2014

99. Anders E. B. Blomqvist, *Economic Nationalizing in the Ethnic Borderlands of Hungary and Romania: Inclusion, Exclusion and Annihilation in Szatmár/Satu-Mare, 1867–1944*, 2014
100. Ann-Judith Rabenschlag, *Völkerfreundschaft nach Bedarf: Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR*, 2014
101. Yuliya Yurchuck, *Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army in Post-Soviet Ukraine*, 2014
102. Hanna Sofia Rehnberg, *Organisationer berättar: Narrativitet som resurs i strategisk kommunikation*, 2014
103. Jaakko Turunen, *Semiotics of Politics: Dialogicality of Parliamentary Talk*, 2015
104. Iveta Jurkane-Hobein, *I Imagine You Here Now: Relationship Maintenance Strategies in Long-Distance Intimate Relationships*, 2015
105. Katharina Wesolowski, *Maybe baby? Reproductive behaviour, fertility intentions, and family policies in post-communist countries, with a special focus on Ukraine*, 2015
106. Ann af Burén, *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*, 2015
107. Larissa Mickwitz, *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygs-sättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*, 2015
108. Daniel Wojahn, *Språkaktivism: Diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*, 2015
109. Hélène Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: En fallstudie av studenters arbete med kritisk metarefleksion*, 2015
110. Kristina Volkova, *Fishy Behavior: Persistent effects of early-life exposure to 17 $\alpha$ -ethinyl-estradiol*, 2015
111. Björn Sjöstrand, *Att tänka det tekniska: En studie i Derridas teknikfilosofi*, 2015
112. Håkan Forsberg, *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*, 2015
113. Johan Stake, *Essays on quality evaluation and bidding behavior in public procurement auctions*, 2015
114. Martin Gunnarson, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, 2016
115. Nasim Reyhanian Caspillo, *Studies of alterations in behavior and fertility in ethinyl estradiol-exposed zebrafish and search for related biomarkers*, 2016
116. Pernilla Andersson, *The Responsible Business Person: Studies of Business Education for Sustainability*, 2016
117. Kim Silow Kallenberg, *Gränsland: Svensk ungdomsvård mellan vård och straff*, 2016
118. Sari Vuorenpää, *Literacitet genom interaction*, 2016
119. Francesco Zavatti, *Writing History in a Propaganda Institute: Political Power and Network Dynamics in Communist Romania*, 2016

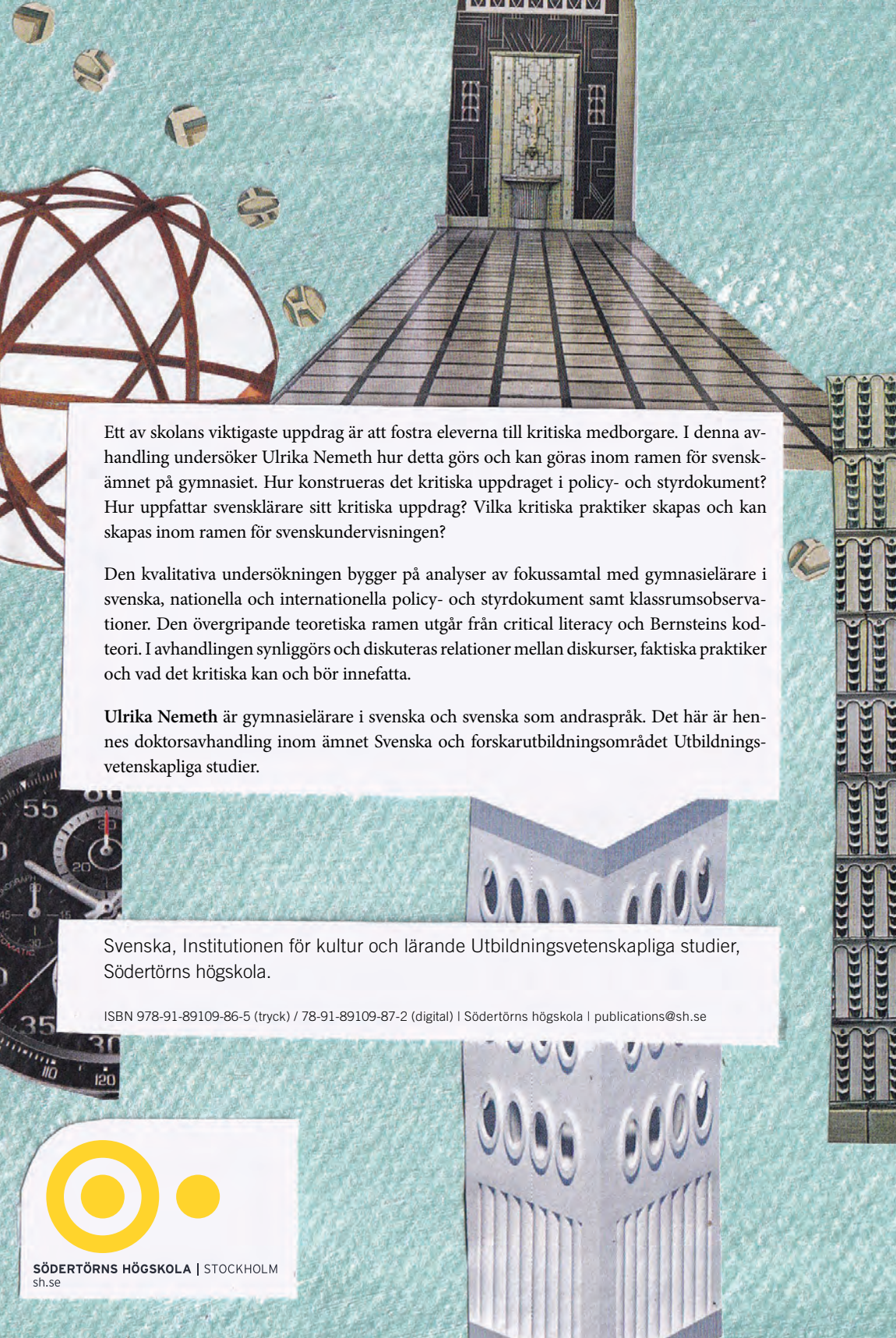
120. Cecilia Annell, *Begärets politiska potential: Feministiska motståndsstrategier i Elin Wågners 'Pennskafket', Gabriele Reuters 'Aus guter Familie', Hilma Angered-Strandbergs 'Lydia Vik' och Grete Meisel-Hess 'Die Intellektuellen'*, 2016
121. Marco Nase, *Academics and Politics: Northern European Area Studies at Greifswald University, 1917–1992*, 2016
122. Jenni Rinne, *Searching for Authentic Living Through Native Faith – The Maausk movement in Estonia*, 2016
123. Petra Werner, *Ett medialt museum: Lärandets estetik i svensk television 1956–1969*, 2016
124. Ramona Rat, *Un-common Sociality: Thinking sociality with Levinas*, 2016
125. Petter Thureborn, *Microbial ecosystem functions along the steep oxygen gradient of the Landsort Deep, Baltic Sea*, 2016
126. Kajsa-Stina Benulic, *A Beef with Meat: Media and audience framings of environmentally unsustainable production and consumption*, 2016
127. Naveed Asghar, *Ticks and Tick-borne Encephalitis Virus – From nature to infection*, 2016
128. Linn Rabe, *Participation and legitimacy: Actor involvement for nature conservation*, 2017
129. Maryam Adjam, *Minnesspår: Hågkomstens rum och rörelse i skuggan av en flykt*, 2017
130. Kim West, *The Exhibitionary Complex: Exhibition, Apparatus and Media from Kulturhuset to the Centre Pompidou, 1963–1977*, 2017
131. Ekaterina Tarasova, *Anti-nuclear Movements in Discursive and Political Contexts: Between expert voices and local protests*, 2017
132. Sanja Obrenović Johansson, *Från kombifeminism till rörelse: Kvinnlig serbisk organisering i förändring*, 2017
133. Michał Salamonik, *In Their Majesties' Service: The Career of Francesco De Gratta (1613–1676) as a Royal Servant and Trader in Gdańsk*, 2017
134. Jenny Ingridsson, *The Promises of the Free World: Postsocialist Experience in Argentina and the Making of Migrants, Race, and Coloniality*, 2017
135. Julia Malitska, *Negotiating Imperial Rule: Colonists and Marriage in the Nineteenth century Black Sea Steppe*, 2017
136. Natalya Yakusheva, *Parks, Policies and People: Nature Conservation Governance in Post-Socialist EU Countries*, 2017
137. Martin Kellner, *Selective Serotonin Re-uptake Inhibitors in the Environment: Effects of Citalopram on Fish Behaviour*, 2017
138. Krystof Kasprzak, *Vara – Framträdande – Värld: Fenomenets negativitet hos Martin Heidegger, Jan Patočka och Eugen Fink*, 2017
139. Alberto Frigo, *Life-stowing from a Digital Media Perspective: Past, Present and Future*, 2017

140. Maarja Saar, *The Answers You Seek Will Never Be Found At Home: Reflexivity, biographical narratives and lifestyle migration among highly-skilled Estonians*, 2017
141. Anh Mai, *Organizing for Efficiency: Essay on merger policies, independence of authorities, and technology diffusion*, 2017
142. Gustav Strandberg, *Politikens omskakning: Negativitet, samexistens och frihet i Jan Patočkas tänkande*, 2017
143. Lovisa Andén, *Litteratur och erfarenhet i Merleau-Pontys läsning av Proust, Valéry och Stendhal*, 2017
144. Fredrik Bertilsson, *Frihetstida policyskapande: Uppfostringskommissionen och de akademiska konstitutionerna 1738–1766*, 2017
145. Börjeson, Natasja, *Toxic Textiles – Towards responsibility in complex supply chains*, 2017
146. Julia Velkova, *Media Technologies in the Making – User-Driven Software and Infrastructures for computer Graphics Production*, 2017
147. Karin Jonsson, *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*, 2017
148. Josefine Larsson, *Genetic Aspects of Environmental Disturbances in Marine Ecosystems – Studies of the Blue Mussel in the Baltic Sea*, 2017
149. Roman Horbyk, *Mediated Europes – Discourse and Power in Ukraine, Russia and Poland during Euromaidan*, 2017
150. Nadezda Petrusenko, *Creating the Revolutionary Heroines: The Case of Female Terrorists of the PSR (Russia, Beginning of the 20th Century)*, 2017
151. Rahel Kuflu, *Bröder emellan: Identitetsformering i det koloniserade Eritrea*, 2018
152. Karin Edberg, *Energilandskap i förändring: Inramningar av kontroversiella lokaliseringar på norra Gotland*, 2018
153. Rebecka Thor, *Beyond the Witness: Holocaust Representation and the Testimony of Images – Three films by Yael Hersonski, Harun Farocki, and Eyal Sivan*, 2018
154. Maria Lönn, *Bruten vithet: Om den ryska femininitetens sinnliga och temporala villkor*, 2018
155. Tove Porseryd, *Endocrine Disruption in Fish: Effects of 17 $\alpha$ -ethinylestradiol exposure on non-reproductive behavior, fertility and brain and testis transcriptome*, 2018
156. Marcel Mangold, *Securing the working democracy: Inventive arrangements to guarantee circulation and the emergence of democracy policy*, 2018
157. Matilda Tudor, *Desire Lines: Towards a Queer Digital Media Phenomenology*, 2018
158. Martin Andersson, *Migration i 1600-talets Sverige: Älvsborgs lösen 1613–1618*, 2018
159. Johanna Pettersson, *What's in a Line? Making Sovereignty through Border Policy*, 2018
160. Irina Seits, *Architectures of Life-Building in the Twentieth Century: Russia, Germany, Sweden*, 2018
161. Alexander Stagnell, *The Ambassador's Letter: On the Less Than Nothing of Diplomacy*, 2019

162. Mari Zetterqvist Blokhuis, *Interaction Between Rider, Horse and Equestrian Trainer – A Challenging Puzzle*, 2019
163. Robin Samuelsson, *Play, Culture and Learning: Studies of Second-Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*, 2019
164. Ralph Tafon, *Analyzing the “Dark Side” of Marine Spatial Planning – A study of domination, empowerment and freedom (or power in, of and on planning) through theories of discourse and power*, 2019
165. Ingela Visuri, *Varieties of Supernatural Experience: The case of high-functioning autism*, 2019
166. Mathilde Rehnlund, *Getting the transport right – for what? What transport policy can tell us about the construction of sustainability*, 2019
167. Oscar Törnqvist, *Röster från ingenmansland: En identitetsarkeologi i ett maritimt mellanrum*, 2019
168. Elise Remling, *Adaptation, now? Exploring the Politics of Climate Adaptation through Post-structuralist Discourse Theory*, 2019
169. Eva Karlberg, *Organizing the Voice of Women: A study of the Polish and Swedish women’s movements’ adaptation to international structures*, 2019
170. Maria Pröckl, *Tyngd, sväng och empatisk timing – Förskollärares kroppsliga kunskaper*, 2020
171. Adrià Alcoverro, *The University and the Demand for Knowledge-based Growth: The hegemonic struggle for the future of Higher Education Institutions in Finland and Estonia*, 2020
172. Ingrid Forsler, *Enabling media: Infrastructures, imaginaries and cultural techniques in Swedish and Estonian visual arts education*, 2020
173. Johan Sehlberg, *Of Affliction – The Experience of Thought in Gilles Deleuze by way of Marcel Proust*, 2020
174. Renat Bekkin, *People of reliable loyalty...: Muftiates and the State in Modern Russia*, 2020
175. Olena Podolian, *The Challenge of ‘Stateness’ in Estonia and Ukraine: The international dimension a quarter of a century into independence*, 2020
176. Patrick Seniuk, *Encountering Depression In-Depth: An existential-phenomenological approach to selfhood, depression, and psychiatric practice*, 2020
177. Vasileios Petrogiannis, *European Mobility and Spatial Belongings: Greek and Latvian migrants in Sweden*, 2020
178. Lena Norbäck Ivarsson, *Tracing environmental change and human impact as recorded in sediments from coastal areas of the northwestern Baltic Proper*, 2020
179. Sara Persson, *Corporate Hegemony through Sustainability – A study of sustainability standards and CSR practices as tools to demobilise community resistance in the Albanian oil industry*, 2020
180. Juliana Porsani, *Livelihood Implications of Large-Scale Land Concessions in Mozambique: A case of family farmers’ endurance*, 2020
181. Anders Backlund, *Isolating the Radical Right: Coalition Formation and Policy Adaptation in Sweden*, 2020

182. Nina Carlsson, *One Nation, One Language? National minority and Indigenous recognition in the politics of immigrant integration*, 2021
183. Erik Gråd, *Nudges, Prosocial Preferences & Behavior: Essays in Behavioral Economics*, 2021
184. Anna Enström, *Sinnesstämning, skratt och hypokondri: Om estetisk erfarenhet i Kants tredje Kritik*, 2021
185. Michelle Rydback, *Healthcare Service Marketing in Medical Tourism – An Emerging Market Study*, 2021
186. Fredrik Jahnke, *Toleransens altare och undvikandets hänsynfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*, 2021
187. Benny Berggren Newton, *Business Basics – A Grounded Theory for Managing Ethical Behavior in Sales Organizations*, 2021
188. Gabriel Itkes-Sznap, *Nollpunkten. Precisionens betydelse hos Witold Gombrowicz, Inger Christensen och Herta Müller*, 2021
189. Oscar Svanelid, *Att forma tillvaron: Konstruktivism som konstnärligt yrkesarbete hos Geraldo de Barros, Lygia Pape och Lygia Clark*, 2021
190. Anna-Karin Selberg, *Politics and Truth: Heidegger, Arendt and the Modern Political Lie*, 2021
191. Camilla Larsson, *Framträdanden: Performativitetsteoretiska tolkningar av Tadeusz Kantors konstnärskap*, 2021
192. Raili Uibo, *“And I don’t know who we really are to each other”: Queers doing close relationships in Estonia*, 2021
193. Igné Stalmokaitė, *New Tides in Shipping: Studying incumbent firms in maritime energy transitions*, 2021
194. Mani Shutzberg, *Tricks of the Medical Trade: Cunning in the Age of Bureaucratic Austerity*, 2021
195. Patrik Höglund, *Skeppssamhället: Rang, roller och status på örlogsskepp under 1600-talet*, 2021
196. Philipp Seufferling, *Media and the refugee camp: The historical making of space, time, and politics in the modern refugee regime*, 2021
197. Johan Sandén, *Närbyråkrater och digitaliseringar: Hur lärars arbete formas av tidsstrukturer*, 2021
198. Ulrika Nemeth, *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*, 2021





Ett av skolans viktigaste uppdrag är att fostra eleverna till kritiska medborgare. I denna avhandling undersöker Ulrika Nemeth hur detta görs och kan göras inom ramen för svenskämnet på gymnasiet. Hur konstrueras det kritiska uppdraget i policy- och styrdokument? Hur uppfattar svensklärare sitt kritiska uppdrag? Vilka kritiska praktiker skapas och kan skapas inom ramen för svenskundervisningen?

Den kvalitativa undersökningen bygger på analyser av fokussamtal med gymnasielärare i svenska, nationella och internationella policy- och styrdokument samt klassrumsobservationer. Den övergripande teoretiska ramen utgår från critical literacy och Bernsteins kodteori. I avhandlingen synliggörs och diskuteras relationer mellan diskurser, faktiska praktiker och vad det kritiska kan och bör innefatta.

**Ulrika Nemeth** är gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk. Det här är hennes doktorsavhandling inom ämnet Svenska och forskarutbildningsområdet Utbildningsvetenskapliga studier.

Svenska, Institutionen för kultur och lärande Utbildningsvetenskapliga studier, Södertörns högskola.

ISBN 978-91-89109-86-5 (tryck) / 78-91-89109-87-2 (digital) | Södertörns högskola | [publications@sh.se](mailto:publications@sh.se)



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM  
[sh.se](http://sh.se)