



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

”Jag tycker det är lite kryptiskt”

Fem svensklärare om litterär analys ur flera perspektiv

Azra Kasapovic och Johanna Wahldén

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2018

Handledare: Bibi Jonsson

Examinator: Anders Ohlsson

Tack till...

... våra informanter, för att ni ställde upp på våra intervjuer. Utan er hade denna forskning aldrig kunnat bedrivas. Vi vill också rikta ett varmt tack till vår handledare Bibi Jonsson, för vägledning och goda råd. Tack till Anders Marklund för de inspirerande föreläsningar du höll under tiden vi skrev vårt arbete. Vi vill också tacka övriga lärarutbildare på utbildningen, särskilt Francis Hult som lärt oss att inte skjuta upp saker. Det är en viktig lärdom, inte bara för uppsatsskrivande, utan även för vår framtid som lärare. Tack också Rebecka Enblom, för att du ställde upp på en pilotstudie i sista sekund. Slutligen vill vi tacka våra respektive familjer och vänner, som har ställt upp och stöttat oss under uppsatsens gång.

Abstrakt

Flera av läroplanens formuleringar är vaga och lämnas okommenterade av Skolverket. Det skapar en osäkerhet om hur lärare förväntas tolka innehållet och arbeta med det. Vi har fokuserat denna studie på den vaga frasen ”ur flera perspektiv” som återfinns i kunskapskravet om litterär analys i kursen Svenska 3. Vi anser att en praxis ännu inte har etablerats och vi vill bidra till dokumentation av den beprövade erfarenheten. Syftet är att beskriva hur förmågan att göra en analys ur flera perspektiv undervisas och bedöms. Vår undersökningsmetod grundar sig i en fenomenologisk vetenskapsteori med ett induktivt förhållningssätt. Vi utförde semi-strukturerade intervjuer med fem svensklärare vid tre kommunala gymnasieskolor i nordvästra Skåne. Vi applicerade det teoretiska ramverket *critical literacy* för att analysera våra resultat och för att föreslå hur lärare kan arbeta med litterär analys ur flera perspektiv i klassrummet. Vår studie visar hur kunskapskravet kan behandlas i undervisningen. Vi presenterar konkreta exempel på olika tillvägagångssätt som lärare kan använda i sin tolkning av, och för att undervisa om, litterär analys ur flera perspektiv. Framförallt drar vi genom studien slutsatsen att det finns ett generellt behov av förtydligande av kunskapskraven.

Nyckelord: Lgy11, Svenska 3, kunskapskrav, vaghet, *critical literacy*, litterär analys, ”ur flera perspektiv”

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Disposition	2
2. Bakgrund och begrepp	3
2.1 Den vaga läroplanen.....	3
2.2 Beprövad erfarenhet	6
2.3 Betyg och bedömning.....	7
2.4 Kunskapskravets litteraturvetenskapliga begrepp.....	10
2.5 Det dubbla uppdraget - svenskämnets förening med värdegrunden	11
3. Critical literacy som teoretiskt ramverk.....	14
3.1 Repertoarmodellen	16
3.2 Förändringsmodellen.....	19
4. Metod och material	21
4.1 Insamling och material	21
4.2 Analysmetod.....	23
4.3 Möjliga felkällor.....	24
4.4 Etiska överväganden	24
5. Analys av resultat.....	26
5.1 Litterär analys av ett tema	26
5.2 Litterär analys av en genre	30
5.3 Litterär analys av ett författarskap	32
5.4 Elevernas möjlighet att nå A-nivå.....	34
5.5 Informanternas Critical Literacy-arbete	39
5.5.1 Lässvaga elever.....	40
5.5.2 Analyssvaga elever	41
5.5.3 Informanter som arbetade efter repertoarmodellen	43
5.5.4 Informanter som arbetade efter förändringsmodellen	47
6. Avslutande diskussion	49
6.1 Förslag för vidare forskning.....	54
Referensförteckning	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

1. Inledning

Under läsåret 2011/2012 reformerades den svenska gymnasieskolan på ett genomgripande sätt med bland annat en ny läroplan. *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* (Lpf94) byttes ut mot *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011* (Lgy11).

Trots att det har gått sju år är Lgy11 relativt ny i skolans värld. Implementeringsprocessen har inte varit enkel då läroplanen innehåller flera vaga formuleringar. I skrivande stund pågår det en skolpolitisk debatt gällande Lgy11:s vagheter. Flera aktörer, allt från politiker till lärare, elever och språkexperter diskuterar dessa. Det tycks råda en gemensam uppfattning om att läroplanen är vag. Det anser vi också. På grund av detta är det relevant att utreda läroplanens vagheter. En av läroplanens vaga formuleringar ligger till grund för vår studie. Det gäller en formulering i ett av kunskapskraven för A-nivå i kursen Svenska 3. Vi syftar på det krav som berör litterär analys och lyder som följande:

Eleven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap **ur flera perspektiv** (Skolverket 2011: 178).

Vi frågar oss vad som menas med den sista frasen ”ur flera perspektiv”. I Skolverkets kommentarer till kursplanen utelämnas frasen helt. För att få svar på vår fråga mejlade vi Skolverkets upplysningstjänst (se bilaga 3). Vi fick besked om att det är den professionella lärarens uppgift att tolka och konkretisera innehållet i ämnesplanerna. Vi fick alltså inget förtydligande svar från Skolverket.

Ute på den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) mötte vi lärare som inte såg ”ur flera perspektiv” som något som gick att lära ut, utan som något eleven själv skulle bidra med i sin analys. Det stämmer dock inte överens med vår kunskapssyn. Vi vill utgå från att alla elever kan nå kunskapskravet för A-nivå, förutsatt att vi som lärare ger dem verktygen för att nå dit. Under den nya ämneslärarutbildningen har vi fått lära oss om olika typer av perspektiv som kan appliceras på skönlitteratur. Verktygen i detta fall skulle vara dessa perspektiv som kan appliceras på ett tema, en genre eller ett författarskap. Genom VFU:n upptäckte vi också att lärare tolkade och arbetade med kunskapskravet på olika sätt. Flera lärare grundade undervisningen i sina egna tidigare erfarenheter, vilket de uppfattade som beprövad erfarenhet. Lärarkåren är en profession som är beroende av lärarens autonomi i den egna undervisningen då alla undervisningssituationer ter sig olika. Lärarkåren är således rik på lärarnas egna ”tysta kunskaper” och erfarenheter. Det svenska skolväsendet ska, liksom flera andra samhälleliga

instanser, vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär att den tysta kunskapen måste verbaliseras, dokumenteras och delas i det kollegiala sammanhanget för att skolans likvärdighet ska bibehållas (Skolverket 2013). Genom vår studie vill vi vara med och verbalisera den tysta kunskapen och reda ut den vaghet som präglar styrdokumentet.

Syftet med denna fenomenologiska studie är att beskriva hur förmågan att göra en analys ur flera perspektiv undervisas och bedöms av fem svensklärare vid tre kommunala gymnasieskolor i nordvästra Skåne. Trots att Skolverket har kompletterat läroplanen med ett kommentarsmaterial lämnar de flera vaga begrepp okommenterade. Vi tror att Skolverkets otydliga riktlinjer bidrar till att lärare fortsätter arbeta så som de gjort under tidigare år. Det har ännu inte etablerats en ny praxis i enlighet med rådande läroplan. Vi vill undersöka lärares evidensbaserade praktik och på så vis bidra till att ge dokumentation som kan ligga till grund för den beprövade erfarenheten. För att genomföra vår undersökning utgår vi från följande frågeställningar:

- 1) Hur tolkar våra informanter frasen ”ur flera perspektiv”?
- 2) Hur arbetar lärare med det valda kunskapskravet för att eleverna ska få möjlighet att nå A-nivå?

1.2 Disposition

I följande ordning omfattar undersökningen avsnitten: bakgrund och begrepp; teoretisk grund och tidigare forskning; metod och material; analys av resultat; och en avslutande diskussion. Bakgrundsdelen innefattar begrepp och bakgrundsinformation relevant för studiens syfte och frågeställning. Vi presenterar problematiken med den vaga läroplanen, betonar vikten av en beprövad erfarenhet, klargör hur betyg och bedömning ska ske samt redogör för kunskapskravets litteraturvetenskapliga begrepp. I den teoretiska grunden presenterar vi den tidigare forskningen och går igenom hur värdegrundsuppdraget verkar i svenskämnet. Det teoretiska ramverket *critical literacy* specificeras och tydliggörs med en repertoarmodell och en förändringsmodell. Metodkapitlet innehåller hur insamling av material har skett och preciserar den analysmetod som använts. Dessutom resonerar vi om möjliga felkällor och etiska överväganden. I kapitel därpå analyseras resultatet utifrån våra identifierade huvudteman. Avslutningsvis diskuterar vi resultaten i förhållande till problematiken som presenterades i bakgrunden och ger förslag för vidare forskning.

2. Bakgrund och begrepp

Nedan introduceras nyckelbegrepp och en bakgrund till uppsatsen betydelse skisseras. Vi presenterar utredningar om Lgy11:s vaghet men också begreppen ”vetenskaplig grund” och ”beprövad erfarenhet”. Med vår studie vill vi bidra till dokumentation av praktik som kan leda till att utreda beprövad erfarenhet. För att kunna göra det anser vi det viktigt att utröna vad beprövad erfarenhet innebär. Då fokus för denna studie utgår från ett kunskapskrav inkluderar vi också en redogörelse om betyg och bedömning. Även kunskapskravets litteraturvetenskapliga begrepp, det vill säga begreppen *tema*, *genre* och *författarskap*, behandlas för att ge en djupare förståelse för dess relevans i vår studie.

2.1 Den vaga läroplanen

Lpf94 kritiserades ofta för att innehålla många vaga begrepp och fraser. Skolverket fick därför på uppdrag av regeringen utarbeta nya ämnesplaner, kunskapskrav, nationella inriktningar, programfördjupningar och examensmål. Den tidigare läroplanen, Lpf94, byttes läsåret 2011/2012 ut mot Lgy11. För att förenkla implementeringsprocessen tillsattes stödinsatser i form av konferenser, webbkonferenser och informations- och stödmaterial (Skolverket 2010). I *Lärarnas Tidning* uttalade sig Skolverkets undervisningsråd Jan Schierbeck om att målet med de nya kunskapskraven A, C och E i Lgy11 är att de ska vara tydligare än Lpf94:s betygskriterier (Rudhe 2009). Det visade sig dock att de nya kunskapskraven som Skolverket utformade inte alls blev tydligare. Bland lärare verkar det finnas en gemensam uppfattning om att implementeringsarbetet med den nya läroplanen har varit en svår process. En intensiv diskussion pågår i media, såväl som inom forskning.

Maja Ekberg och Therese Fredriksson studerade till exempel i sitt examensarbete *Läroplan i förändring: en kvalitativ studie angående lärares inställning till Gy11's ämnesplaner och kunskapskrav, i relation till Lpf94's kursplaner och betygskriterier* (2013) om hur lärare uppfattade Lgy11 i jämförelse med Lpf94. De fann att de flesta lärare tyckte att införandet av denna varit jäktad. Det har i sin tur gjort att lärarna känner sig osäkra på hur undervisning och bedömning ska utföras. Liknande resultat framkom i Karin Alfredssons examensarbete *Att arbeta med förändring: några svensklärares tankar kring deras sätt att arbeta med Lgr11* (2014). Alfredssons studie behandlade hur lärare förändrat sitt arbetssätt sedan Lgy11 infördes och vilka uppfattningar de har kring den nya läroplanen. Det framkom att lärarna upplevde implementeringen med Lgy11 som besvärlig och ska ha tagit mycket tid

och ansträngning i anspråk. Lärarna tillade dock att de i dag har tydligare riktlinjer för sitt arbete vilket har resulterat i mer positiva uppfattningar om den nya läroplanen.

En stundande utredning för en ny reglering av betyg- och bedömningsriktlinjer för Lgy11 väntas. Utredningen ämnar leda till nya allmänna råd som ska underlätta för lärare vid betygssättningen (SR 2018). Det lär dock ta tid innan denna reglering når ut till lärare och det är inte givet att den kommer att bringa mer klarhet i de vaga kunskapskraven. Stefan Sellbjer (2018), docent i pedagogik, menar dock att nya råd inte kommer lösa de grundläggande problemen som gäller kunskapskraven för såväl grund- som gymnasieskolan. I ett pågående forskningsprojekt lät Sellbjer 33 universitetsprofessorer rangordna kunskapskrav hämtade från olika delar av utbildningsväsendet. Det rörde sig om kunskapskrav på C-nivå från sjätte och nionde klass, gymnasiekurser samt examensmål för kandidat-, master- och forskarutbildning på universitetsnivå. Sellbjer studie visade att professorerna inte lyckades se en progression utifrån kunskapskravens formulering. Flera kunskapskrav från grund- och gymnasieskolan rangordnades som svårare än de från universitetsutbildningarna. Sellbjer drog slutsatsen att kunskapskraven är formulerade på ett sådant sätt att de ställer för höga krav på grund- och gymnasieelever och menar att det är omöjligt för lärare att tolka kunskapskraven på ett likvärdigt sätt.

Skolverkets (2016_A) utvärdering av Lgy11:s betygsskala och utformning av kunskapskraven visade att majoriteten av de tillfrågade lärarna på grund- och gymnasienivå tyckte att fler betygssteg hade underlättat för återkoppling om elevens kunskapsutveckling. Eleverna uppfattade däremot en minskad tydlighet i vad som krävs för att komma vidare i kunskapsutvecklingen. Lärarna upplevde visserligen formuleringen av kunskapskraven som ett stöd i sin kommunikation med eleverna, men ansåg ändå att de i mindre grad lyckades kommunicera vad som krävs för att nå en viss kunskapsutveckling och betyg än tidigare. Mindre än hälften av de tillfrågade grundskole- och gymnasielärarna tyckte att kunskapskraven var tydliga. De ansåg att vagheten beror på svårigheter att konkretisera och tolka de värdeord och uttryck som särskiljer de olika betygsstegen. Nästan hälften av alla tillfrågade gymnasielärare menade att det var svårt att särskilja betygsstegen utifrån värdeorden och uttrycken. Det var endast 16 % av de tillfrågade gymnasielärarna som angav att de i mycket liten utsträckning eller inte alls hade svårigheter med detta. Undersökningen visade också att lärare på högskoleförberedande program hade svårare att särskilja värdeorden och uttrycken än lärare på yrkesprogrammen. Det framkom också att det är nödvändigt för lärare att göra en individuell tolkning av kunskapskraven, samtidigt som det medges att det finns politisk vilja

om att kraven ska vara så tydliga att lärare inte ska behöva göra egna tolkningar (Skolverkets 2016_A: 7).

Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet, lärarkårens fackförbund, är viktiga politiska aktörer som förespråkar tydligare formuleringar. De har flera gånger behandlat kunskapskravens vaghet i sina fackliga tidskrifter *Skolvärlden* respektive *Lärarnas Tidning*. Bland annat skriver Åsa Larsson (2014) i *Skolvärlden* om Gunnar Hyltegren, doktorand i didaktik och pedagogisk profession, som i sin avhandling undersöker hur lärare tolkar kunskapskraven och hur användbara de är. Hyltegren kom fram till att lärare tolkar kunskapskraven på olika sätt samt att kunskapskravens vaghet gör att användbarheten av dem starkt kan ifrågasättas. Hyltegren hävdar att denna vaghet leder till vanmakt och att kunskapskraven nu är minst lika vaga som betygskriterierna i Lpf94. Vidare skriver gymnasieläraren Anders Andersson (2012) i *Skolvärlden* att reformerna i svensk skola inte har lett till att läroplanen blivit tydligare, utan att styrdokumentet fortfarande ofta är otydliga, kortfattade och akademiskt formulerade. Gitte Jansson (Larsson 2017) menar att läroplanens språk många gånger är mer avancerat än i en avhandling. Jansson grundar detta i en analys som hon har gjort utifrån textens läsbarhetsindex (LIX). LIX är ett mått som används för att ta reda på hur avancerad en text är utifrån meningarnas längd och hur frekvent långa ord används i meningarna. I sin analys kom hon fram till att läroplanens LIX är 66, vilket innebär att den är skriven på mycket svår byråkratsvenska. Gränsen för byråkratsvenska går vid LIX 60. Efter denna analys jämförde Jansson resultatet med ett par doktorsavhandlingar i samhällsämnen vilka låg mellan LIX 51 - 54. Jansson konkluderar att läroplanens språk är svårt. Den elfte paragrafen i Språklagen (2009:600), den så kallade klarspråksparagrafen, fastslår att språk i offentlig verksamhet ska vara vårdat, enkelt och begripligt. *Skolvärlden* rapporterar om gymnasieläraren Mattias Forsgren som har JO-anmält Skolverket för brott mot Språklagen just på grund av Lgy11:s vagheter. Forsgren anser att läroplanens vagheter är ett av grundproblemen med det svenska skolväsendet (Karlsson 2013).

Vidare studerade Stefan Sellbjers (2017) tolkningar av ord som kan uppfattas som svåra eller vaga. I sin studie undersökte han hur universitetsprofessorer tolkade ord som ofta förekommer i uppgifter som ges till elever. Dessa ord återfinns även i kunskapskraven och ett av orden var *analysera*. Sellbjers påstår att analysförmåga är en nyckelkompetens för högre lärande. För att utveckla sin analysförmåga behöver eleverna stöttning av läraren. I undersökningen framkom det att lärare gärna använder ordet *analysera* i sin uppgiftsformulering på ett ”slarvigt” sätt. Det var inte tydligt vad som förväntas av eleven för att klara uppgiften. I sin sammanfattning konstaterar Sellbjers att ju mer hans informanter

granskade uppgiftsformuleringarna, desto mer insåg de hur vaga dessa faktiskt var. Sellbjers poäng är att lärare behöver förstå vad som menas med analys för att kunna stötta elevernas kunskapsutveckling.

Flera aktörer arbetar med att komma med förslag på lösningar till läroplanens vagheter. Till exempel har Jansson, utifrån LIX-resultaten, valt att utarbeta en läroplan som hon kallar ”en pratbar läroplan” - det vill säga ett mer lättförståeligt dokument för lärare, elever och föräldrar som inte ska ersätta läroplanen, utan komplettera den (Larsson 2017). Andersson (2012) antyder att erfarna lärare möjligen kan läsa mellan raderna för att förstå, men att utrymmet för tolkningar är stort och att dokumenten är omöjliga att förstå för elever och föräldrar. Andersson (2012) föreslår därför att styrdokumentet för varje kurs bör utformas som ett mer omfattande dokument med exempel och förklaringar. Också enskilda aktörer försöker underlätta lärares tolkningsarbete av kunskapskraven, till exempel skriver Niklas Arevik (2012) i *Lärarnas Tidning* om hur företag bearbetar läroplanen för att göra den mer lättförståelig. Dock uppmanas lärare av Ingrid Lindskog, chef för grundskoleenheten på Skolverket, att granska detta material kritiskt, då en förenkling kan leda till en förändring av betydelsen. De enskilda aktörerna menar att de endast erbjuder något som lärare måste göra ändå och förklarar också att det endast är en tolkning som görs av anställda lärare och språkexperter. De ser detta enbart som ett stöd och inte som en ersättning av originaldokumentet.

2.2 Beprövad erfarenhet

Enligt Skollagen (2010:800) ska utbildningen i svensk skola vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Skolverket (2018) förtydligar att den beprövade erfarenheten är kunskaper som är fastslagna och prövade enligt vetenskapliga principer. Erfarenheten måste nämligen dokumenteras och utvärderas i ett kollegialt utbyte. Den beprövade erfarenheten förhåller sig nära ett vetenskapligt arbetssätt, men innehållet kan skilja sig från det som är vetenskapligt genererat (Skolverket 2013: 11). Kriterierna är att dessa kunskaper är genererade vid upprepade tillfällen över tid. Den måste vara dokumenterad, det vill säga kommunicerad så att den kan delas med andra, och granskad utifrån parametrar som är relevanta för verksamhetens innehåll. Framtagandet av den beprövade erfarenheten sker i ett kollegialt sammanhang och ska gå att användas av ett större antal yrkesaktörer inom skolverksamheten. Vidare måste den vara prövad utifrån etiska principer, eftersom all genererad kunskap inte är av godo och därför bör undvikas (Skolverket 2013: 11-12). Kunskaperna fastställda som beprövad erfarenhet ska vara

allmängiltiga, generaliserbara och överförbara mellan olika skolor (Skolverket 2018). Beprövad erfarenhet är således något mer än enbart den enskilda lärarens erfarenhet, även om det kan vara en lång sådan. En lärarens längre yrkesmässiga erfarenhet är mer lik evidensbaserad praktik än beprövad erfarenhet. Evidensbaserad praktik är de dagliga beslut som löpande tas i skolverksamhetens vardag - alltså lärarnas yrkesutövning, men också rektorns och annan skolpersonals arbete inom verksamheten. Dessa beslut ska grunda sig på evidensbaserade metoder, det vill säga de typer av insatser som lärare rekommenderas göra. Till exempel är formativ bedömning en sådan insats (Skolverket 2013: 12). Dessa metoder kan förmedlas genom fortbildning och kompetensutveckling.

Den vetenskapliga grunden är en växelverkan mellan en teoretisk förankring och vidareutveckling, och en empirisk bas. Att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund innebär att skolverksamhetens aktörer kritiskt måste granska och pröva sina enskilda faktakunskaper samt sätta dessa kunskaper i en kontext. Verksamheten ska systematiskt utforskas för att generera nya perspektiv och bidra till förståelse. Aktörerna inom verksamheten måste ifrågasätta och problematisera sina kunskaper. En förutsättning är att det finns utrymme för diskussion som ger nya sätt att se på verkligheten (Skolverket 2013: 10). Därutöver ska lärare hålla sig uppdaterade om relevant forskning, både inom det egna ämnesfältet såväl som de didaktiska och utbildningsvetenskapliga forskningsfälten (Skolverket 2018).

2.3 Betyg och bedömning

Skollagen (2014:458) fastslår i 3 kap. 3 § att elever ska få den ledning och stimulans som de behöver i sin individuella utveckling och i sitt lärande. Elever ska få utgå från sina egna förutsättningar och få möjligheter att utvecklas så långt som möjligt inom utbildningens ramar. Det innebär att lärare måste anpassa sin undervisning så att elever, som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås, får ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling. Enligt Lgy11 ska lärare allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs (Skolverket 2011: 15). I Skolverkets (2012: 12) allmänna råd om betyg och bedömning uppmanas lärare att låta bedömningsprocessen vara en integrerad del av undervisningen för att på bästa sätt stötta elevers kunskapsutveckling. Lärare ska dessutom i sin planering av undervisningen specificera vilka delar av ämnets syfte som det aktuella arbetsområdet inriktas mot och vilka punkter ur det centrala innehållet som ska

inkluderas i arbetsområdet för att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar för att nå kunskapskraven (Skolverket 2012: 11).

I 15 kap. 24 § i Skollagen (SFS 2010:800) anges det att betyg bestäms med hjälp av de kunskapskrav som har föreskrivits för en kurs. Kunskapskraven är således utgångspunkten för all bedömning. Lärares bedömning av vilken grad eleven har nått kunskapskraven utgör underlag vid betygssättning. I 15 kap. 22 § i Skollagen (SFS 2010:800) fastslås det att betyg sätts först vid avslutad kurs. Enligt Gymnasieförordningens (2010:2039) 8 kap. 2 § ska det finnas kunskapskrav för betygen A-E och det är endast betygen A, C och E som preciserar vilka kunskaper eleven ska visa för att nå respektive krav. För att få betyg B eller D ska alla kunskaper i föregående krav och till övervägande del av kunskaperna i nästkommande krav vara uppfyllda. Vid ett bedömningstillfälle kan eleven alltså endast visa kunskaper som speglar kunskapskraven för A, C och E. De betygsliknande bokstäverna B och D ska inte användas vid bedömningstillfällen.

Varje kunskapskrav har samma grundformulering. Skillnaden mellan kunskaperna som visas för A-, C- och E-nivå markeras i fetstil. Det fetmarkerade skillnaderna utgör progressionsuttrycken. I kunskapskravet som rör till exempel språklig variation i kursen Svenska 1 ska eleven resonera om attityder till ”någon”, ”några” eller ”flera” olika former av språklig variation (Skolverket 2011: 168). Progressionsuttrycken är till för att underlätta för lärare vid bedömningstillfället. Har eleven valt att resonera om attityder till en form av språklig variation visar eleven kunskaper på E-nivå. Har eleven valt att resonera om ett par stycken former av språklig variation visar eleven kunskaper på C-nivå. Har eleven valt många former av språklig variation att resonera om visar eleven kunskaper på A-nivå.

Det kunskapskrav som vi har valt att fördjupa oss i är A-nivå för det femte kunskapskravet i kursen Svenska 3. Det är det enda kunskapskravet i kursen som rör litteraturvetenskap. Vårt valda kunskapskrav lyder: ”[e]leven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap **ur flera perspektiv**. I analysen använder eleven med säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna” (Skolverket 2011: 178). De fetmarkerade orden, det vill säga progressionsuttrycken, är alltså tillägg som inte finns vid de lägre kunskapskraven. Vi har valt att endast fokusera vår undersökning på den första meningen av kunskapskravet och särskilt på progressionsuttrycket ”ur flera perspektiv”. Motsvarigheten för C-nivå lyder: ”[e]leven kan göra en fördjupad och **utförlig textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap” (Skolverket 2011: 177). På E-nivå lyder utdraget av kunskapskravet att ”[e]leven kan göra en fördjupad, textnära litterär analys av ett

tema, en genre eller ett författarskap” (Skolverket 2011: 177). I motsvarigheterna på C- och E-nivå återfinns alltså inte ”ur flera perspektiv”.

I Skolverkets kommentarer finns en ansats att förklara vissa aspekter av kunskapskravet. Denna förklaring fokuserar på begreppet ”litterär analys” och bidrar inte till en djupare förståelse för progressionsuttrycket ”ur flera perspektiv”. Följande är ett utdrag ur Skolverkets kommentarsmaterial:

Tanken är att eleven ska göra en textnära, litterär analys av en eller några få texter enligt någon analysmodell. Den litterära analysen görs med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap, det vill säga av en eller ett par texter som är centrala och/eller typiska för en viss författare, inte av samtliga texter från en viss författare. Oavsett vald modell/valda modeller är det användning av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära litterär analys som är i fokus (Skolverket_A u.å.).

I sin förklaring utesluter Skolverket alltså progressionsuttrycken helt. Skolverkets kommentar preciserar dock att någon analysmodell ska användas vid analysarbetet. Vi anser dock att *en* analysmodell inte nödvändigtvis erbjuder *flera* perspektiv. På förfrågan via mejl till Skolverkets upplysningstjänst om vad frasen ”ur flera perspektiv” betyder och vilka perspektiv eleven ska visa för att uppnå detta kunskapskrav, fick vi inte något förtydligande. Skolverket menar att det är den professionella lärarens uppgift att tolka och konkretisera innehållet i ämnesplanerna. Det finns alltså ingen vägledning att få från Skolverket angående ”ur flera perspektiv” i svenskämnet.

Även en förklaring till progressionsuttrycket *nyanserat* utelämnas i Skolverkets kommentarsmaterial. I Skolverkets kommentarer till engelskämnet däremot beskrivs *nyanserat* som att eleven kan uppfatta olika detaljer såväl som olika perspektiv. Inom engelskämnet skulle ”ur flera perspektiv” och *nyanserat* alltså ses som ett uttryck för samma förmåga.

Det finns endast en punkt under det centrala innehållet i kursen Svenska 3 som knyter an till det kunskapskrav som vi undersöker. Punkten ålägger läraren att välja ”[s]kön litterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg” (Skolverket 2011: 176). Det centrala innehållet preciserar alltså kunskapskravets begrepp om genre, författarskap och litterär analys, men ingen förklaring erbjuds till ”ur flera perspektiv”.

Då denna undersökning fokuserar på ett kunskapskrav rörande litteratur kändes det nödvändigt att studera kunskapskraven och det centrala innehållet för litteraturkursen som faller

inom svenskämnet. I ett av kunskapskraven i litteraturkursen finns det en formulering med begreppet *perspektiv*. Kunskapskravet lyder: ”[d]essutom gör eleven en analys som tar sin utgångspunkt i ett perspektiv som hon eller han själv väljer” (Skolverket_B u.å.). Formuleringen är samma för kunskapskrav på E-, C- och A-nivå. Eleven måste alltså applicera ett valt perspektiv på sin analys. Den punkt i det centrala innehållet som knyts till kunskapskravet ålägger läraren att erbjuda eleverna möjlighet till att göra en ”fördjupad tolkning av skönlitterära verk med utgångspunkt i ett perspektiv som eleverna väljer, till exempel postkolonialt, feministiskt eller komparativt perspektiv” (Skolverket_B u.å.). Här skriver Skolverket tydligt ut vilka perspektiv som eleven kan välja. Dessa perspektiv är inte allmängiltiga utan de är specificerade kritiska litterära perspektiv. Vi anser att formuleringen i litteraturkursen stärker vagheten i kunskapskravet i Svenska 3 ytterligare och vi undrar varför perspektiven preciseras i litteraturkursen men inte i kursen Svenska 3 som är gymnasiegemensam och erbjuds till alla elever oavsett nationellt program. Svenska 3 är en förutsättning för studier vid högre utbildning (Antagning.se 2018), medan litteraturkursen är en specialkurs som endast erbjuds till vissa elever som går särskilda studieförberedande program.

2.4 Kunskapskravets litteraturvetenskapliga begrepp

Kunskapskravet som undersöks i vår studie syftar till att eleven ska kunna göra en litterär analys av ”ett tema, en genre eller ett författarskap ur flera perspektiv”. För att fullständigt förstå progressionsuttrycket ”ur flera perspektiv” måste även begreppen *tema*, *genre* och *författarskap* presenteras. Det finns dock inga otydligheter kring dessa tre begrepp; de anses vara självklara inom litteraturvetenskapen. Vi anser det ändå vara motiverat att förtydliga dem för fullständig förståelse för kunskapskravet i förhållande till vår undersökning.

Tema är verkets övergripande moral eller idé. För att få fram textens tema undersöks till exempel karaktärerna, miljön, berättartekniken och symboler. Det finns ofta ett motiv tätt förknippat med temat. Motiv är igenkännbara mönster som förstärker berättelsens övergripande tema (Holmberg & Ohlsson 1999). Med igenkännbara mönster menar vi mönster som känns igen från andra berättelser. Till exempel den gode karaktärens utförande av omoraliska handlingar för ett nobelt ändamål, det så kallade ”Robin Hood-motivet”.

Inom litteraturvetenskapen finns det tre grundläggande *genrer*: epik, lyrik och dramatik (Holmberg & Ohlsson 1999: 14). Skolverkets kommentarsmaterial och det centrala innehållet klargör att det är dessa genrer som begreppet i kunskapskravet syftar till. Epik är berättande,

fiktiva texter som till exempel romaner och noveller. I en epikanalys studeras fabel och intrigen också tema, kontext, karaktärer, miljö, tid och stil (Holmberg & Ohlsson 1999). Lyrik är genren som behandlar poesi. Lyrikanalys är isärplockandet av diktens form och innehåll. Detta görs genom att granska rytm, bildspråk och eufoni (Elleström 1999). Boglind och Nordenstam (2010: 320) listar ett enkelt sätt för unga elever att utföra en lyrikanalys. Bland annat uppmanas eleven att undersöka diktens budskap, berättare och mottagare, och eventuella rim, symboler, metaforer och liknelser. Vidare uppmanas eleven att känna efter vilka tankar, känslor och minnen som dikten framkallar. Dramatik skiljer sig från epik och lyrik på så sätt att det oftast är skrivet med tanken att det ska framföras på en scen. Dramatexten innehåller ofta många ”tomrum”, det vill säga det som en roman hade skrivit ut i texten inte alltid finns utskrivet i dramat, utan kompletteras istället av kläder, röster, rekvisita och kroppsrörelser. Några metoder för att analysera en dramatext är att titta på kontexten, titeln, replikerna och handlingen (Sjöberg 2005).

Nationalencyklopedin definierar *författarskap* som ”[s]ammanfattningen av (skön)litterär verksamhet bedriven av viss person” (NE 2018), det vill säga en författares verkamma litterära yrkesliv. I Skolverkets kommentarmaterial klargörs det att med författarskap menas en eller ett par texter som är centrala eller typiska för en viss författare. En analys av ett författarskap innebär inte att samtliga texter från en viss författare ska användas. I det centrala innehållet kopplat till kunskapskravet är det angivet att författarna som behandlas ska vara kvinnliga såväl som manliga (Skolverket 2011: 176).

2.5 Det dubbla uppdraget - svenskämnetns förening med värdegrunden

Lärare arbetar med ett dubbelt uppdrag: kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget. Det innebär att lärare i sin ordinarie ämnesundervisning ska integrera den värdegrund som läroplanen fastslår. I värdegrunden står det att eleverna ska delta i undervisning som behandlar “[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” (Skolverket 2011: 5). Målet är att skapa demokratiska samhällsmedborgare som aktivt bidrar till samhället efter bästa förmåga (Skolverket 2011: 5). För att uppnå detta mål poängterar Janne Bromseth (2010: 49f) att lärare måste skapa andra berättelser som ifrågasätter de sociala hierarkier som finns i vårt samhälle. Det ligger i lärares uppdrag att genom undervisningen guida elever till att verka för social förändring.

Bergöö (2016: 20) understryker vikten av att sammankoppla skolans kunskapsuppdrag med demokratiuppdraget. Under Lpf94 särskildes dessa åt, menar Bergöö, vilket ledde till att svenskämnet sågs som ett *färdighetsämne*. Det innebar att eleverna ofta arbetade ensamma med läs- och skrivträning för att förbättra sina kunskaper och färdigheter. De gemensamma samtalen och tankeutbyten var sällsynta och elever lämnades utan stöd i sin kritiska utveckling. Konsekvensen av svenskämnet som ett färdighetsämne var att elever fick en för snäv förståelse för samspelet mellan texter och omvärlden. I Lgy11 är fokus på att fostra demokratiska medborgare som kan verka för ett bättre samhälle. Elevers kritiska förståelse för omvärlden såväl som det lästa är en förutsättning för att fostra dem i en demokratisk anda. Genom litteraturundervisningen erbjuder svenskämnet en ingång till värdegrundsuppdraget. I ämnesplanen för svenskämnet går det att läsa att eleven ska, genom texter och medier av olika slag, lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv (Skolverket 2011: 160). Ett av svenskämnets syfte är att eleverna ska utveckla sin förmåga att använda texter och medier som en ”källa till självinsikt och förståelse för andra människors erfarenhet, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket 2011: 160). Skönlitteratur ska således utmana elever till nya tankesätt och erbjuda nya perspektiv.

Även i Ann Boglinds och Anna Nordenstams *Från fabler till manga* (2010: 307) betonas vikten av litteraturundervisning i skolan för att eleven ska lära känna sig själv och sin omvärld. Genom litteraturundervisningen får eleverna utforska de möjligheter som människan erbjuder. Boglind och Nordenstam (2010) hävdar att skönlitteratur tillåter eleverna att ”finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa. De blir en del i ett sammanhang och eftersträvar klarsyn” (307). Eleverna blir på så vis litterära tänkare som Boglind och Nordenstam poängterar behövs för att skapa framtidens samhällsmedborgare.

Beach et al (2011: 86f) menar att just läsare av skönlitteratur kan verka för en bättre värld då skönlitteratur medvetandegör elever för att få dem att aktivt arbeta för att förbättra sin omvärld. Eleverna måste få upp ögonen för de sociala orättvisorna innan de kan verka för ett mer jämställt samhälle (Borsheim-Black et al 2014: 123-125). Enligt Boglind och Nordenstam (2010: 309, 318) bör eleverna aktivt få träna sig i att analysera litterära texter. De förklarar att dessa analyser kan fungera som ”ögonöppnare” för eleverna. Rent praktiskt innebär det att eleven läser *mot* texten såväl som att läsa *med* texten, det vill säga, eleverna läser både det skrivna ordet såväl som omvärldskontexten (Borsheim-Black et al 2014: 124f). Med avstamp i den traditionella litterära analysen kan eleverna kritiskt granska texten för att bli medvetna om omvärlden. Det räcker inte att endast läsa det skrivna ordet, utan eleverna måste inta ett kritiskt förhållningssätt för att kunna utvecklas till aktiva samhällsmedborgare. När elever får utforska

texter kan de röra sig utanför klassrumskontexten och skapa mening av det lästa. Det kan dock endast ske om läraren ger eleverna tillräckligt med tid och utrymme för diskussion och reflektion och under förutsättningen att läraren guidar eleverna med ”rätt typ av frågor”. Det är genom mötet med texten, och i samtalet med andra om texten, som eleverna får möjlighet att ifrågasätta rådande maktstrukturer och därigenom kan utvecklas i sitt demokratiska lärande (Janks 2013). Litteraturundervisningen, i kombination med ett kritiskt förhållningssätt, är således en viktig utgångspunkt för att arbeta med värdegrunden och forma framtida, demokratiska samhällsmedborgare.

3. *Critical literacy* som teoretiskt ramverk

Critical literacy är en syn på språket och språkutvecklande aktiviteter som inbegriper mycket mer än förmågan att kunna skriva och läsa. Skolverket uppmanar lärare att oavsett ämne och årskurs inkludera *critical literacy* i undervisningen, eftersom detta teoretiska ramverk är väl förenligt med värdegrundsuppdraget. I sin artikel ”’Critical literacy’ synliggör maktrelationer och motiverar” skriver Vanja Lozic (2014) om *critical literacy* för Skolverket. Lozic menar att *critical literacy* bör genomsyra all ämnesundervisning för att främja elevers kritiska förmåga och språkutveckling. Enligt Kerstin Bergöös och Karin Jönssons definition i *Glädjen i att förstå - språk och textarbete med barn* (2012: 43) handlar *critical literacy* om hur lärare undervisar om - och hur elever lär sig att - texter fungerar. Det handlar också om att förstå vad texter kan göra i världen och med människor. Syftet är att få elever att aktivt ta ställning till texter så att de kritiskt kan utvärdera dem och sin omvärld för att bättre förstå verkligheten. Ordet *kritisk* kan låta negativt, men i själva verket handlar det om ett arbetssätt som ger eleverna redskap för att analysera hur texter är skrivna. Genom den kritiska inställningen kan eleverna bedöma hur texten verkar politiskt för att positionera dem (Bergöö & Jönsson 2012: 25).

Critical literacy har sin grund i begreppet *literacy* som handlar om läs- och skrivförmåga. *Literacy* har dock vidareutvecklats genom anglosaxisk forskning till att innefatta olika språkliga system och socio-kulturella sammanhang förklarar Catarina Schmidt och Bernt Gustavsson i sin artikel ”Läsande och skrivande som tolkning och förståelse - skriftspråk som meningsskapande literacypraxis” (2011). Utvecklingen av *literacy*-kompetens sker alltså i sociala sammanhang och handlar om att skapa sociala praktiker snarare än färdigheter (Bergöö & Jönsson 2012: 23). Bergöö och Jönsson (2012: 22) utgår från Allan Lukes beskrivning där *literacy* kan ses som en repertoar av förmågor att behandla olika sorters texter, vilket inkluderar talat språk, skrift och multimedia. Kritiken som vidareutvecklade *literacy*-begreppet byggde just på att lärare åsidosatte elevers tidigare erfarenheter av text. Lärare behövde inse att elever inte kommer till skolan som blanka blad, utan de bär med sig tidigare kunskaper. Carina Fast's studie från 2007 visar hur barns textbaserade erfarenheter från populärkultur, datoranvändande och hemmiljö inte inkluderas i undervisningen (Schmidt & Gustavsson 2011). Elevers liv är en enhet och det går inte att se eleven endast i skolsammanhang och bortse från dennes erfarenheter och fritidsliv.

Hilary Janks förklarar i artikeln ”Critical literacy in teaching and research” (2013: 227) hur verkligheten och därmed också litteraturen är subjektiva. Janks menar att ord inte är oskyldiga utan används för att positionera läsaren geografiskt, politiskt och socialt. *Critical*

literacy medvetandegör det faktum att världen är formad utifrån historiska och kulturella faktorer. På grund av denna subjektivitet är det viktigt att närma sig världen och litteraturen på ett kritiskt sätt. Syftet med *critical literacy* är att synliggöra de maktstrukturer, normativitet och representationer som finns i texter (Borsheim-Black et al 2014: 123).

Critical literacy innebär att kritiskt närma sig litteratur och verklighet. Först ska eleven *dekonstruera* texten och göra en kritisk läsning av den, vilket kan göras genom till exempel en feministisk läsning. För att kritiskt närma sig texten, med syfte om att dekonstruera den, måste rätt typ av frågor ställas. Sådana frågor kan vara: 1) vad är meningen med texten?; 2) vems intressen företräds i texten?; 3) vems intressen är dolda?; 4) vilken syn på världen presenteras i texten?; och 5) vilken syn på världen presenteras inte i texten? (Cervetti, Pardales and Damico 2001, citerat i Abednia & Izadinia 2012: 339). Genom att ställa dessa frågor får eleverna ett kritiskt metaperspektiv som de kan använda för att så småningom förändra sin omvärld (Janks 2013: 229). När texten är dekonstruerad ska eleven *rekonstruera* texten för att bilda en ny förståelse för helheten. Bergöö och Jönsson (2012: 108) exemplifierar hur skolbibliotekarien O'Brien ville köpa in böcker som skulle intressera flickorna på skolan och då köpte in romaner med kvinnliga protagonister. O'Brien fann dock att det var i de berättelser där protagonisten befann sig i de traditionella könsrollerna som flickorna ville läsa. O'Brien använde *critical literacy* för att initiera nya sätt att samtala om texter och introducerade frågor som eleverna kunde ställa till texten. På så vis uppmärksammades eleverna att det var författarens röst och intressen som gavs utrymme i texten och att det nödvändigtvis inte var så verkligheten tedde sig. O'Brien synliggjorde också att texter kan skrivas om och bearbetas för att inkludera flera perspektiv på en berättelse. *Critical literacy* erbjuder alltså en ingång till att uppmärksamma flera perspektiv. Lena Kåreland (2016: 74-76) menar att elever behöver öva sig på att se en berättelse ur flera perspektiv. Hon exemplifierar hur H.C. Andersens ”Den lilla flickan med svavelstickorna” (1845) kan analyseras ur ett marxistiskt eller ett religiöst perspektiv. Genom att analysera berättelsen utifrån ett marxistiskt perspektiv är fokus på skildringen av klassamhället. Medan flickan sitter barfota ute i den kalla natten och försöker få några svavelstickor sålda befinner sig andra barn i överflöd. De har varma hus med stora brasor och julgranar och äter mycket mat. Ur ett religiöst perspektiv flyttas fokus istället till slutet av sagan när flickan ser sin bortgångna mormor och ber om att få följa med upp till himmelriket och Gud. Kåreland förklarar att det kan vara svårt för elever att se dessa perspektiv, och att de flesta troligtvis läser sagan med ett fokus på flickans tragiska öde. Hon är ensam, övergiven och sviken av vuxenvärlden. Detta perspektiv är inte att försumma, men precis som Kåreland skriver kan det vara fruktbart för elever att se skeendet utifrån andra perspektiv också. På så vis

breddas deras förståelse. *Critical literacy* har som uppgift att förbättra elevernas läsförståelse samtidigt som elever lär sig förhålla sig kritiska till texter såväl som sin omvärld. Först när eleverna kan ställa sig kritiska till sin omvärld kan de börja agera. Eleverna måste alltså bli medvetna om de rådande maktstrukturerna som präglar samhället för att kunna verka för förändring (Freire 1993: 75f, 69).

Critical literacy sammanfattas väl av den indiska folksagan om de sex blinda männen som fick känna på varsin del av en elefant: en fick känna på betarna, en på snabeln, en på benet och så vidare. Varje del av elefanten blir på så vis dekonstruerad för att sedan bli omförhandlad i det muntliga mötet mellan männen. Tillsammans har de slutligen rekonstruerat sin förståelse för hur elefanten ser ut.

3.1 Repertoarmodellen

Allan Luke och Peter Freebody arbetade under 1990-talet fram ”Four Resources Model”. Det är en modell vars syfte är att beskriva arbetet med läs- och skrivundervisning som en repertoar av praktiker som stöttar utvecklingen av läsförståelse på olika sätt. Repertoaren fungerar dels som en beskrivning av vad skolverksamheten behöver arbeta med, dels de förmågor som elever behöver få utveckla. Genom att skolan låter elever få möjligheter att delta i olika praktiker, det vill säga den verksamhet som praktiskt sker i klassrummet, kan repertoaren tas i bruk och utvecklas. För att utveckla sin läsförståelse behöver utrymme ges så att eleverna ska kunna tillägna sig repertoaren genom meningsfulla aktiviteter. Eleverna behöver delta i praktiker där de utvecklas, samtidigt som de är engagerade i lärande och läs- och skrivutvecklande aktiviteter (Bergöö & Jönsson 2012:22-27).

Repertoarmodellen består av fyra repertoarer som är väsentliga för läs- och skrivutveckling. Den första praktiken i repertoarmodellen beskriver *praktiker som stödjer kodknäckande*. Bergöö (2015: 4) hävdar att eleverna måste knäcka *den lilla koden* såväl som *den stora koden*. Den lilla koden handlar om att tolka bokstäver, ljud, stavning och andra språkliga konventioner. Den stora koden handlar om att förstå hur texter används, varför de skrivs, konventioner för hur olika texter skrivs och hur sammanhanget påverkar hur texter används. Praktiken som stödjer kodknäckande syftar alltså till att elever ska få möjlighet att känna igen strukturer och mönster, alfabet, ljud, stavning och skriftnormer för att förstå hur språk, stil och syntax påverkar textens budskap (Bergöö & Jönsson 2012: 24). Det innebär att eleverna måste knäcka den lilla såväl som den stora koden för att utveckla en förståelse för hur

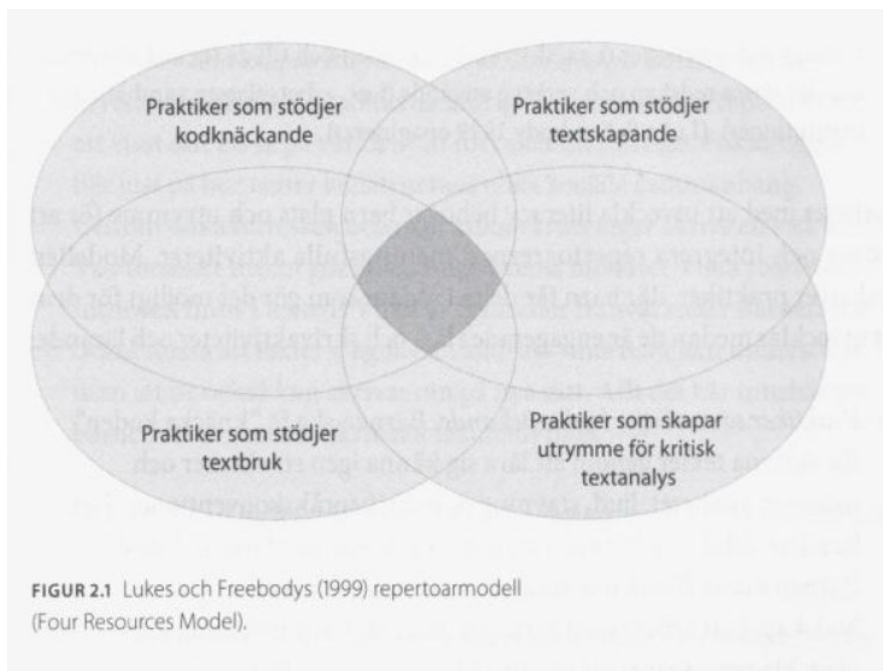
texter kan läsas och hur texter och struktur fungerar. Schmidt och Gustavsson (2011: 41) förklarar hur det förr ansågs vara tillräckligt att knäcka läsandets kod men att utbildningsfilosofen Paulo Freire (1993) utmanade den synen. Han menar att det aldrig går att läsa ordet utan att också läsa den omgivande världen. Det innebär att det inte går att särskilja den lilla läskoden från den stora - de hör samman.

Den andra praktiken i repertoarmodellen rör *praktiker som stödjer textskapande* och innebär att eleverna själva ska få skapa meningsfulla texter. Det kan röra sig om visuella, skriftliga eller muntliga sådana. Det är viktigt att i textskapandet låta eleverna använda sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper för att generera mening. Genom att skapa egna texter lär sig elever dessutom att texter kan ha olika syfte, struktur och ton. Eleverna får en förståelse för hur det kan vara skillnad i hur mening konstrueras i till exempel en dikt, en text om matematik eller en blogg. Lärandet sker när de får möjlighet att använda sig av olika strategier i sitt textskapande (Bergöö & Jönsson 2012: 24).

Den tredje praktiken i repertoarmodellen är *praktiker som stödjer textbruk*. Skillnaden från den andra praktiken är att eleverna i denna konsumerar texten medvetet istället för att producera dem. Praktiken tillåter elever att utveckla strategier för textbruk, såsom att göra inferenser, ta ut det viktiga, skumläsa, ställa specifika frågor till texten, koppla det lästa till sig själv och sammanfatta. Syftet är att eleverna successivt får utveckla sin förståelse för hur texter kan struktureras, tonsättas och ha olika form (ibid).

Den fjärde praktiken i repertoarmodellen rör *praktiker som skapar utrymme för kritisk analys*. Eleverna får utveckla en kritisk förståelse för den konsumerade såväl som den egenskapade texten. De ska få en förståelse om att texter aldrig är neutrala. I själva verket representerar de ett visst sätt att se på världen och skapas i olika kontexter utifrån skribentens intressen och värderingar. Eleverna ska också förstå att texter representerar någons röst. Genom att ställa frågor om vem som hörs eller inte hörs, eller om vilka och vems intressen som syns i texten, kan eleverna utveckla en kritisk förståelse. De måste bli medvetna om att texter försöker positionera dem på något sätt. På så vis utvecklar de förståelse för att texter - sina egna såväl som andras - både kan undersökas och skrivas om. Genom den fjärde praktiken får eleverna arbeta som kritiska textanalytiker (Bergöö & Jönsson 2012: 25).

De fyra repertoarerna i modellen kan inte utvecklas var för sig; de verkar tillsammans och bygger inte på något hierarkiskt förhållande. Eleverna behöver ha tillgång till alla fyra repertoarer.



Bilden illustrerar samspelet mellan de fyra repertoarerna (Bergöö & Jönsson 2012: 23).

I intersektionen där de fyra repertoarerna möts sker elevernas läs- och skrivutveckling. I grunden handlar repertoarmodellen om att sätta eleven som skribent och läsare i relation till makt och kunskap. Bergöö och Jönsson (2012: 25) skriver att elever kan utveckla sin förmåga att ”läsa världen kritiskt” om de får redskap för textanalys.

För att synliggöra hur repertoarmodellen kan fungera i praktiken beskriver Bergöö och Jönsson (2012: 86-88) den kanadensiska *action research*-forskaren Vivian Maria Vasquez arbete i en förskoleklass. Vasquez elever insisterade på att leka, skriva om och rita berättelser från den populärkulturella TV-serien *Power Rangers*. Vasquez ville först leda bort eleverna från *Power Rangers* men insåg snart att det var lönlöst då eleverna hade en för stark koppling till serien. Hon försökte då få eleverna att fundera på hur *Power Rangers* skulle te sig på ett fredligt vis, istället för det våldsamma vis som det framställdes i serien. Resultatet var inte lyckat. Vasquez resonerar i efterhand om hur hon missade ett tillfälle att diskutera genus, makt, kontroll, rasism och kulturella stereotyper. Hade hon istället utgått från repertoarmodellen hade hon kunnat konstruera frågor som hade guidat eleverna i deras utveckling av kritiskt tänkande. Frågorna som Vasquez borde ha ställt kunde till exempel vara: 1) vilka *Power Rangers* är flickor och hur vet ni det?; 2) vilka är pojkar och hur vet ni det?; 3) vilken är deras etnicitet och hur vet ni det?; och 4) vilka har mest makt och hur vet ni det?

Exemplet med Vasquez och *Power Rangers* illustrerar hur lärare skulle kunna arbeta med elevers egna texterfarenheter trots att läraren inte delar dessa erfarenheter. Vikten ligger

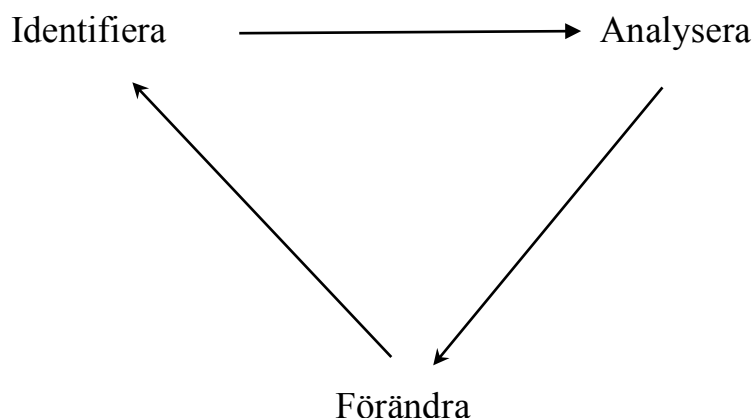
istället i att kunna ställa de rätta frågorna för att dekonstruera elevens egenvalda text. Tidigare konstaterade vi att elever ständigt är omgivna av texter - i hemmiljö såväl som i undervisningssammanhang. Det är inte lätt, men dock så viktigt, att ta tillfället i akt och använda sig av elevernas kunskaper och erfarenheter i undervisningen eftersom viktiga lärdomar riskeras gå förlorade annars.

3.2 Förändringsmodellen

Janks (2013: 227) förklarar hur världen aldrig är objektiv utan positionerar människan. Därför är det viktigt att undervisningen problematiserar världen och texter.

Critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and re-writing the world: it is about design and re-design (Janks 2013: 227).

Eleverna måste identifiera både det skrivna ordet såväl som omvärlden i relation till makt, identitet och representation. Genom att få ta del av kunskaper och verktyg kan elever omvandla det lästa till något nytt. Janks (2013: 229) vill medvetandegöra elever till att se sig själva som aktörer för förändring. Janks förändringsmodell, ”The Redesign Cycle”, avser att leda lärare och elever i arbetet med *critical literacy*. Bergöö och Jönsson (2012: 57-58) förklarar att förändringsmodellen består av tre faser: identifieringsfasen, analysfasen och förändringsfasen.



Janks förändringsmodell efter Bergöö och Jönssons (2012) översättning.

Den första fasen i ett förändringsarbete är att identifiera problemet. Det gör eleverna visuellt, muntligt eller skriftligt. När eleverna får sätta ord på och namnge problemet blir de

uppmärksamma på att det existerar. Den andra fasen är att analysera problemet. Det gör eleverna efter en tids problematisering och reflektion. Texten dekonstrueras och analyseras genom frågor som uppmärksammar vems intressen som är synliga i texten. På så vis skapas nya perspektiv som gör det möjligt för eleverna att arbeta analytiskt. I den sista fasen rekonstrueras förståelsen av problemet. I rekonstruktionsfasen skriver eleverna om texten. De förändrar och omformulerar sin förståelse. Texten gestaltas då på ett nytt sätt, till exempel genom att skriva, rita eller dramatisera den, och därmed sluts cirkeln. De tre faserna är kronologiska och beroende av varandra. När en text slutligen är förändrad kan eleverna och läraren börja om och hitta nya problem och texter att engagera sig i.

För att synliggöra hur förändringsmodellen verkar beskriver Bergöö och Jönsson (2012: 45-53) hur Vasquez en dag upptäckte att hennes förskoleelever hade ett intresse av vitvalens utsatthet då somliga elever i klassen hade sett ett naturvetenskapligt nyhetsinslag kvällen innan. Eleverna visade alltså ett stort egenintresse för vitvalarna. Vasquez tog tillfället i akt för att föra in diskussionen i klassrummet. Hon läste barnboken *Baby Beluga* högt för eleverna. Tillsammans sjöng de också en sång med samma namn. Boken och sången handlar om en lycklig och fri vitval. Eleverna var välbekanta med berättelsen sedan tidigare. Efter högläsningen reflekterade de över hur de ord som användes i nyhetsinslaget skilde sig från orden som användes i barnboken och sången. Eleverna fick göra två listor med de olika orden och på så vis dekonstruerade de, de två olika texterna i enlighet med förändringsmodellen. Genom de gemensamma diskussionerna fick eleverna förståelse för hur olika innehåll byggs upp. Eleverna upptäckte också att det fanns skillnader i vem det var som talade i texten och vad talaren förmedlade. Eleverna fick till exempel testa att byta ut ordet *du* mot *jag* i sången och upptäckte då att texten blev annorlunda.

Vasques diskuterade också tillsammans med eleverna om varför olika texter behandlade samma ämne på olika sätt och vilken text som var den ”rätta” - barnboken eller nyhetsinslaget. Tillsammans kom de fram till att texterna ville berätta olika saker om ämnet. Texterna erbjöd alltså olika perspektiv på samma tema. Efter de gemensamma samtalen ville eleverna skriva en ny sång. De ville skapa en sång om vitvalarna utsatthet. Eleverna rekonstruerade *Baby Beluga*-sången med ord från nyhetsinslaget. Bergöö och Jönsson (2012: 53) menar att omskrivningen av låten blev en rekonstruering av texterna. I skolans värdegrundsbeskrivning står det att ”[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket 2011: 5). Genom arbetet med vitvalarna hade Vasquez elever utövat medborgarskap. Det är det som är kärnan i *critical literacy* och syftet med skolans demokratiuppdrag.

4. Metod och material

Vi arbetade efter ett induktivt förhållningssätt, vilket innebar att vi samlade in material och tog fram generella mönster, så kallade huvudteman, som vi sedan analyserade utifrån ett teoretiskt ramverk. Vi drog slutsatser från det specifika ur teorierna och landade i det allmänt praktiska.

Som undersökningsmetod valde vi en kvalitativ framför en kvantitativ sådan, eftersom vi sökte ett djup i vår undersökning istället för en bredd. Vi ansåg att subjektivitet var mer givande än generaliserbarhet. Line Christoffersen och Asbjörn Johannessen (2015: 83) menar i *Forskningsmetoder för lärarstudenter* att kvalitativa intervjuer ger möjligheter för att få fylliga och detaljerade beskrivningar. Vid intervjutillfället får informanterna möjlighet att berätta om sådant som skett i förfluten tid vilket passade oss då vi ville veta hur lärare tolkar och arbetar med det valda kunskapskravet.

Vi använde en semi-strukturerad intervjuguide (se bilaga 1), eftersom vi ville låta informanterna resonera tämligen fritt kring begreppet ”ur flera perspektiv”. Vi antog att lärare kunde tolka begreppet olika och en semi-strukturerad intervjuguide gav oss möjlighet att anpassa följdfrågor efter varje informants svar.

Vår studie grundades på en fenomenologisk vetenskapsteori. Vi ville förstå världen genom människan (Christoffersen & Johannessen 2015: 113), i vårt fall genom läraren. Fenomenologin har ett förstapersonsperspektiv där subjektet - forskaren - är tätt sammankopplat med objektet - det som studeras. Fenomenologin fokuserar på det som människan tänker, känner, upplever och erfar. Det är läran om det som visar sig, det vill säga de fenomen som människan bevittnar här och nu. Kontexten i vilket fenomenet uppstår är således viktig (Brinkkjær & Høyen 2013: 59). Då vår forskning fokuserar på hur lärare tolkar och arbetar med ett kunskapskrav, rör vi oss inom fenomenologins subjektiva upplevelse av praktisk kunskap i undervisningskontexten. En fenomenologisk vetenskapsteori lämpar sig dessutom väl tillsammans med vår valda analysmetod, eftersom målet är att genom beskrivningar förstå det studerade fenomenet ur informanternas perspektiv (Brinkkjær & Høyen 2013: 73).

4.1 Insamling och material

Materialet samlades in under två veckor i februari och mars 2018. Vi besökte tre kommunala gymnasieskolor i nordvästra Skåne och intervjuade fem verksamma svensklärare som undervisade i kursen Svenska 3 under läsåret 2017/2018.

Vi spelade in våra intervjuer på två mobiltelefoner och tog anteckningar. Att anteckna under intervjun tillät oss att samla de initiala tankar som uppkom vid intervjutillfället. Vi fördelade rollerna så att en av oss ledde samtalet, medan den andra antecknade och stöttade samtalet. Ibland ingrep den andra för att till exempel ställa en fråga eller utreda en oklarhet.

När vi konstruerade vår intervjuguide utgick vi från Christoffersens och Johannessens (2015) beskrivningar, men även Jan Trosts (2010) råd i *Kvalitativa intervjuer*. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015: 91) ska frågorna vara enkla och korta. De ska aldrig vara utformade som ”varför-frågor”, eftersom det kan vara svårt för informanten att veta hur ingående svaret behöver vara. Vidare ska frågorna inte vara personliga så att informanten inte känner sig förhörd. Vi ville också undersöka om informanterna arbetade utefter analysmodeller som till exempel normkritik eller kritisk litterär analys¹. Dessa frågor ställdes i slutet av intervjun. I slutändan visade det sig dock inte vara av bärande vikt för vår undersökning och vi valde därför att utelämna temana *normkritik* och ”kritisk litterär analys” från redovisningen av resultatet.

Vi valde att genomföra en pilotstudie, eftersom detta gav oss tillfälle att öva på intervjusituationen (Christoffersen & Johannessen 2015: 91). På så vis blev vi redo för hur olika svar kunde hanteras och fick bekräftat att intervjutekniken var lämplig. Det var tänkt att pilotstudien skulle vara med en verksam svensklärare, men denna intervju blev inställd. Därför utförde vi istället pilotstudien med en personlig vän som är nyexaminerad lärare, men som inte är verksam. Vi hade istället ett metasamtal om intervjufrågorna. Genom god feedback i samtalet kunde vi ändra en del formuleringar och frågor. Trost (2010: 144) menar att det är fördelaktigt att utföra en pilotstudie med någon bekant i en situation där intervjuaren kan känna sig bekväm, eftersom intervjuaren då får då öva sig i sin roll.

Vår undersökning baseras på intervju material från fem informanter. Vi gjorde vårt urval strategiskt för att få fram lämpligt material. Urvalet var homogent då alla våra informanter arbetar som svensklärare på gymnasiet och undervisar i kursen Svenska 3. Christoffersen och Johannessen (2015: 53ff) förklarar att när urvalet är homogent behövs inte lika många informanter som vid ett heterogent sådant, eftersom informanterna i ett homogent urval ofta svarar likartat. Alla våra informanter är svensklärare som i år - såväl som tidigare - undervisar i kursen Svenska 3. För att säkerställa informanternas anonymitet valde vi att använda oss av pseudonymer. I studien kallar vi våra informanter för Kim, Alex, Robin, Sam och Vanja. Nedan följer en beskrivning av deras bakgrund.

¹ Ej att förväxla med *critical literacy*.

Kim har undervisat i kursen Svenska 3 sedan den nya läroplanen blev aktuell 2011 och har ämneskombinationen svenska och engelska. Hen är verksam på yrkesprogrammen och undervisar elever som självväljt har sökt sig kursen Svenska 3. De övriga informanterna är verksamma på högskoleförberedande gymnasieprogrammen och således ingår kursen i elevernas programutbud. Alex har undervisat i kursen Svenska 3 sedan 2011. Hen har ämneskombinationen svenska och religion. Robin har undervisat i kursen Svenska 3 i cirka fem år. Hens ämneskombination är svenska och engelska. Sam har undervisat i kursen Svenska 3 sedan 2011 och har ämneskombinationen svenska, svenska som andraspråk och moderna språk. Vanja har två lärarexamina: den första är som lärare för årskurs 3-9 och den andra som gymnasielärare. Hen har undervisat i kursen Svenska 3 sedan införandet 2011. Hens ämneskombination är svenska och historia. Vanja är den enda informant som har arbetat med litteraturkursen, dock den som var aktuell under Lpf94. Ingen av informanterna arbetar i nuläget på någon skola där litteraturkursen erbjuds.

4.2 Analysmetod

Vi följde Christoffersens och Johannessons (2015: 114f) fyra steg för analys. Vi började med att skapa oss ett helhetsintryck genom att identifiera de huvudteman som framkom vid intervjutillfället. Detta gjorde vi genom att dels samtala om intervjuerna efter varje intervjutillfälle, dels genom att lyssna igenom de inspelade intervjuerna och transkribera dem. Vi kom fram till att det fanns fem huvudteman: litterär analys av ett tema; litterär analys av en genre; litterär analys av ett författarskap; elevernas möjlighet att nå A-nivå; samt informanternas arbete med *critical literacy*. Vi färgkodade sedan materialet för att hitta meningsbärande element. Därefter tog vi ut meningsinnehållet som vi fann genom kodningen. På så vis reducerades materialet. Slutligen sammanställde vi vårt material för att få fram nya beskrivningar som vi applicerade vår teori på. För att förtydliga informanternas arbetssätt i förhållande till kunskapskravet skapade vi ibland egna illustrationer.

I vår undersökning är *critical literacy* relevant då det kan fungera som ett teoretiskt ramverk för undervisning som tillför kompetenser för eleverna att utveckla en kritisk analysförmåga. Dessutom ger *critical literacy* eleven möjlighet att göra en litterär analys ur flera perspektiv. För att illustrera våra informanternas arbetssätt utifrån *critical literacy* valde vi att utgå från två modeller: repertoarmodellen och förändringsmodellen (Bergöö & Jönsson 2012: 22-27, 57f; Janks 2013: 228). Vi identifierade drag ur informanternas beskrivning av

deras undervisning som samstämde med de två modellerna. Vi ansåg att modellerna synliggjorde, och gav tydliga exempel på, hur *critical literacy* kan användas i klassrumskontexten.

4.3 Möjliga felkällor

Insamlingen av informanter skedde genom arbetslivets bekantskapskrets. Vi valde därför att alternera våra roller vid intervjutillfällena. Om någon av oss hade en tidigare relation till informanten så höll den andra i intervjun, medan den som var bekant med informanten antecknade. På så vis kunde vi hålla oss neutrala i våra roller som intervjuare.

Enligt den fenomenologiska vetenskapsteorin måste forskaren släppa sin förförståelse och sitt språk i en intervjusituation. Det är svårt och det krävs mycket övning för att åstadkomma en inställning utan förutfattade meningar (Brinkkjær & Høyen 2013: 70f). Vi upplevde det som en svårighet att släppa vår förförståelse. Till exempel valde vi att i intervjun ställa specifika frågor utifrån vår förförståelse. Dessa frågor ställdes i ett sent skede av intervjutillfället. I efterhand tror vi inte att detta har påverkat resultatet av vår undersökning, främst eftersom informanterna redan hade fått resonera tämligen fritt om sin undervisning och sin egen tolkning av begreppet ”ur flera perspektiv”. Vidare visade det sig att våra föreställningar inte stämde överens med hur informanterna arbetade med och tolkade kunskapskravet.

Christoffersen och Johannessen (2015: 90) menar att det är önskvärt att ge muntligt samtalsstöd men inte kroppsligt sådant, till exempel nickningar, då det kan uppfattas som värderande. Detta var något som var svårt för oss då vi ofta använder oss av just nickningar som samtalsstöd. En av våra informanter kommenterade på detta och sa ”ja, du nickar” (Vanja 2018). Kanske kan våra samtalsstöd ha påverkat informantens svar. Informanten kan ha uppfattat våra nickningar som att vi var positiva till ett visst förhållningssätt och på så vis överdrivit sitt svar. Samtidigt tror vi att det är svårt att ha ett öppet samtalsklimat där informanten känner sig bekväm om samtalsstöd helt saknas.

4.4 Etiska överväganden

Inför insamlingen av vår empiri övervägde vi flera etiska och juridiska aspekter. Vi utgick från Vetenskapsrådets (2002) fyra krav på forskningsetiska perspektiv inom humanistisk-

samhällsvetenskaplig forskning. Vi skapade ett dokument som vi valde att kalla ”Information till deltagare” (se bilaga 2) som vi delgav informanterna. I dokumentet upplystes informanterna om att vi följde Vetenskapsrådets forskningsetiska krav och vad det innebar. De fick signera dokument som ett underlag på att de hade delgivit informationen och för att ge samtycke till deltagandet av studien.

Att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska krav innebar att vi meddelade våra informanter om studiens syfte redan vid den första kontakten. Vi upprepade även syftet vid intervjutillfället. Intervjuguiden var tydligt sammankopplad med vår frågeställning och således var syftet transparent under intervjuernas gång. Vidare avkodade vi informanterna på ett sådant sätt så att det inte går att identifiera vilka informanterna är. Vi ansåg att det inte var relevant att inkludera urskiljbara faktorer såsom ålder, kön, religion, funktionsvariation, sexualitet eller etnicitet. Vi ansåg inte heller att det var relevant att avslöja vilka gymnasieskolor vi hade besökt. Dessa faktorer ska inte påverka undervisningsinnehållet. Slutligen informerades informanterna om att de insamlade uppgifterna endast används för forskningsändamål.

Vi respekterade våra informanter som privatpersoner såsom Christoffersen och Johannessen (2015: 46) rekommenderar. Vi betraktade informanterna som självbestämmande med autonomi och de fick välja vad de ville dela med sig av. Vi upplevde att informanterna var positiva till att dela med sig av sina erfarenheter. Deras erfarenheter var yrkesmässiga och aldrig personliga. För oss var det aldrig intressant med personliga erfarenheter eftersom lärare ska hålla sig sakliga och allsidiga i sitt uppdrag (Skolverket 2011: 6). Vi vill tillägga att vi anser att det går att vara subjektiv i sin reflektion utan att för den delen vara personlig.

5. Analys av resultat

I kunskapskravet som vår studie fokuserar på står det att "[e]leven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad** textnära litterär analys av ett tema, en genre *eller* [vår kursivering] ett författarskap **ur flera perspektiv**" (Skolverket 2011: 178). Det innebär alltså att läraren kan välja att fokusera uppgiften på antingen ett tema, en genre eller ett författarskap. Vi fann att de flesta informanter arbetade med analyser av teman, men endast några arbetade med analyser av genre eller författarskap. Nedan illustrerar vi hur de tolkade och arbetade med kunskapskravet. Dessutom undersöker vi elevernas möjlighet att nå A-nivå genom sin litterära analys och hur informanterna integrerade *critical literacy* i sin undervisning.

5.1 Litterär analys av ett tema

Vår undersökning visade att informanterna tolkade "ur flera perspektiv" på liknande sätt. Fyra av fem informanter arbetade i undervisningen med givna teman. Återkommande tema var till exempel moral, svek och flykt. Eleverna fick ta del av flera skönlitterära verk i olika genrer och sedan göra en litterär analys av temat.

Till exempel hade informanten Robin under höstterminen arbetat med Franz Kafkas kortroman *Förvandlingen* (1915) och Jonas Karlssons novell "Huvudsaken" ur novellsamlingen *Spelreglerna* (2011). Hen valde dessa verk då de har tematiska likheter. Eleverna fick börja med att textnära läsa *Förvandlingen* och sen ha diskussioner som spelades in. Enligt Robin arbetade de relativt länge med romanen. Novellen "Huvudsaken" fick eleverna endast läsa kort och därefter arbetade de med enkla analysfrågor. Eleverna examinerades slutligen under ett längre pass där de skrev en jämförande litterär analys av de två verken. De elever som kunde jämföra de två verken, men som också kunde se att den ena hade en mer positiv framställning av temat, lyckades väl med uppgiften. Robin ansåg att dessa elever då kanske var uppe på A-nivå och visade att de kunde göra en litterär analys ur flera perspektiv.

Likt Robin använde Kim ett tema som analyserades utifrån olika verk för att illustrera flera perspektiv. Kim hade valt temat "krig". Eleverna läste verk ur ett häfte som Kim själv hade skapat. Detta häfte innehöll bland annat *På västfronten intet nytt* (1929) av Erich Maria Remarque, *Love hurts* (2009) av Kim W. Andersson, "Lasse liten - modell 44" (1944) av Stig Dagerman och "XXVIII", också känd som "att skjuta en fiende" ur Erik Lindegrens diktsamling *mannen utan väg* (1942). Efter läsningen hade eleverna individuellt eller i par ansvarat för varsin text som de fick presentera för de andra. Presentationen grundades i en

analys gjord utifrån analysmodeller anpassade efter den texttyp som de hade läst. Bilden nedan illustrerar hur Kim och Robin belyste ett tema utifrån flera olika verk.

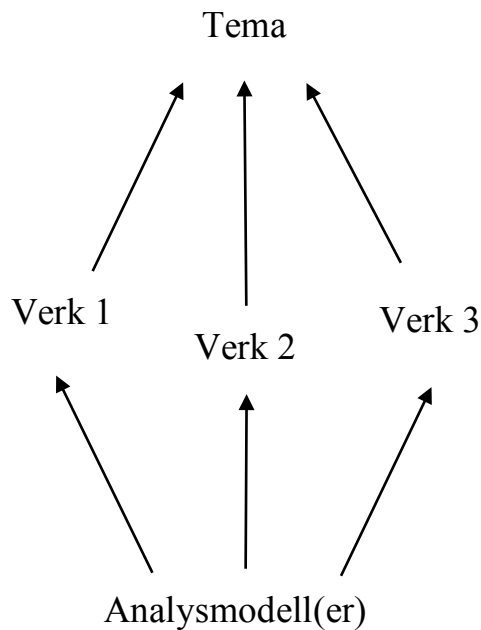


Bild 1 visar hur lärare kan låta olika verk, analyserade utifrån analysmodeller, utgöra flera perspektiv på ett tema.

Eleverna får möjlighet att göra en fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterär analys av ett tema ur flera perspektiv där de olika verken får illustrera "flera perspektiv". En eller flera analysmodeller används för att belysa temat i de olika verken.

Kim gav också ett exempel på hur hen tidigare hade arbetat med temat dödsstraff ur flera perspektiv. Detta gjorde hen genom Joyce Carol Oats novell "Mörkt vatten" (1992). Hen hade först låtit eleverna läsa ett utdrag ur "Mörkt vatten" där novellen kopplades till frågan om dödsstraff. Efter att ha läst utdraget fick eleverna skriva en debattartikel där de fick ta ställning för eller emot dödsstraff. Genom debattartikeln fick eleverna se temat dödsstraff ur flera perspektiv.

Informanten Sams arbetsätt skilde sig från Robins och Kims. Hens elever hade under höstterminen läst Khaled Hosseinis roman *Flyga drake* (2003). Tillsammans hade de identifierat romanens tema som flykt och valmöjligheter. Vidare hade de konstaterat att *Flyga drake* var en roman skriven av en manlig författare med manliga huvudkaraktärer. Under vårterminen fick Sams elever läsa Sofi Oksanens *Utrensning* (2008), en roman skriven av en kvinnlig författare med kvinnliga huvudkaraktärer. Även Oksanens roman identifierades innehålla temana flykt och valmöjligheter, men också svek. Sam menade att de identifierade

temana gav eleverna en struktur för att kunna göra en analys ur flera tematiska perspektiv. Sams arbetssätt presenteras i bilden nedan.

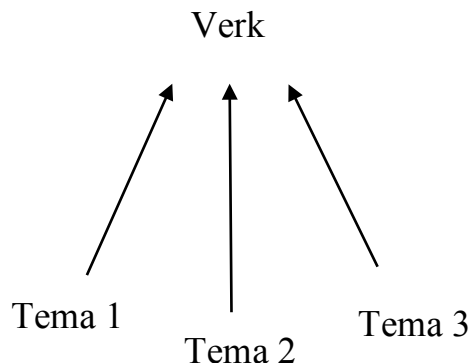


Bild 2 illustrerar hur informanten Sam initialt tolkade och arbetade med progressionsuttrycket "ur flera perspektiv".

Utifrån bild 2 går det att utläsa att Sam arbetade med skönlitterära verk som eleverna fick tillämpa flera tematiska perspektiv på. Bedömningsuppgiften var att skriva en analys utifrån de olika identifierade temana. Således kan vi konstatera att Sam tolkade "ur flera perspektiv" på ett omvänt sätt från informanterna Alex, Robin och Kim. De använde olika verk för att belysa ett tema, medan Sam använde olika teman för att belysa ett verk.

Sam ville dock att eleverna själva skulle få välja struktur i hur de lade upp arbetet. Därför gav hen dem också verktygen för att tillämpa ett genusperspektiv på romanen. Sam menade att det var passande att tillämpa ett genusperspektiv då de två valda romanerna var skrivna av en kvinnlig såväl som en manlig författare med kvinnliga respektive manliga huvudkaraktärer. På så vis kunde Sam och eleverna diskutera hur genus framställs i de två verken. Eleverna hade dessutom fått läsa utdrag ur en undersökning av Göran Hägg om hur kvinnliga respektive manliga skribenter karaktäriserade genus i skönlitteratur, vilket Sam menade fördjupade diskussionen. Vidare inkluderade Sam ett ideologikritiskt perspektiv på romanerna, där de knöt dessa till en samhällskontext. Eleverna fick fråga sig hur romanen kunde vara en produkt av samhället och tiden, vilket är förenligt med Janks (2013) idé om att läraren ska förse eleverna med "rätt typ av frågor". I både *Flyga drake* och *Utrensning* får läsaren nämligen möta ett blomstrande land som ockuperas och karaktärer som tvingas att fly. I de båda romanerna återvänder dessutom huvudkaraktären till ett hemland i ruiner (Sam 2018).

Eleverna hade alltså fem olika ingångar för sin analys av verket. Det var de tre temana flykt, val och svek samt genusperspektiv och ideologikritiskt perspektiv.

På liknande sätt arbetade informanten Vanja. Ofta försökte hen samarbeta med andra ämneslärare för att få in andra teman och analysmodeller, vilka hen menade var perspektiv, i sin undervisning. Vanja konstaterade att skolans internationaliseringsprofil och internationella projekt då synliggjordes i undervisningen:

Men det är rätt mycket tematiskt arbete tillsammans med någon, en eller två andra lärare, en lärare oftast. Och det kan vara historia, samhällskunskap, religion, humsam-kursen - de läser ju samhällsvetenskaplig specialisering. Så allting är kopplat till någonting, eller så är det kopplat till ett internationellt projekt (Vanja 2018).

Senast Vanja arbetade med kunskapskravet tillförde hen ett etiskt perspektiv genom ett samarbete med religionsläraren. Hen beskrev hur eleverna fick läsa José Saramagos *Blindheten* (1995) i etapper om cirka 100-150 sidor och efter varje tillfälle fick de, i par, diskutera citat som Vanja hade valt ut. Vanja hävdade att i det muntliga samtalet gav eleverna varandra olika perspektiv på citaten. Janks (2013) fastslår att det är i mötet med texten, såväl som i samtalet med andra om texten som eleverna får möjlighet att utvecklas som kritiska samhällsmedborgare. Eleverna lär sig genom andras reflektioner och kan på så vis tillämpa nya perspektiv på texten. Vanjas elever fick efter varje diskussion skriva en text om hur de tolkade citaten och då även inkludera de perspektiv som de fått genom samtalen. Deras texter använde Vanja som bedömningsunderlag till kunskapskravet. Vidare beskrev Vanja hur hen arbetade med kunskapskravet under detta läsår. Hen arbetade med romanen *Innan floden tar oss* (2012) av Helena Thorfinn. Eleverna gick på det samhällsvetenskapliga programmet (SA) och därför hade Vanja valt att ha ett samhällsvetenskapligt tema på arbetet. Första gången eleverna träffades skulle de få diskutera karaktärer, miljöer och teman i verket. I grupp skulle eleverna sedan presentera antingen romanens karaktärer, miljöer eller teman. Gången därpå skulle eleverna få en lista med olika samhällsvetenskapliga begrepp ur romanen som de skulle få förklara och sätta in i ett sammanhang för större förståelse. Slutligen skulle en muntlig gruppanalys ske som skulle kopplas till ämnesinnehållet i religionskursen. Således arbetade Vanja ämnesöverskridande och ansåg att eleverna hade ännu ett perspektiv att tillämpa på sin analys. Vi menar att Vanjas och Sams arbetssätt var lika och det visas i bilden nedan.

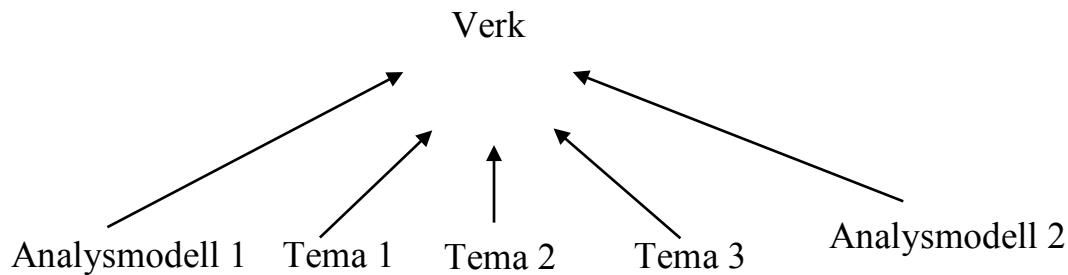


Bild 3 är en utveckling av bild 2 och visar hur Sam och Vanja arbetade med att ge eleverna möjlighet att göra en litterär analys ur flera perspektiv.

Följaktligen utvecklade Sam sin tolkning av ”ur flera perspektiv” såsom det illustrerades i bild 2. Sam använde nu två skönlitterära verk som analyserades utifrån olika tematiska perspektiv, men också utifrån två givna analysmodeller. Vanja använde ett verk som analyserades utifrån olika teman och analysmodeller. Kunskapskravet fordrar att eleven ska göra en litterär analys av ett tema, genre eller författarskap. Kommentarsmaterialet preciserar att tanken är att eleven ska göra analysen utifrån en eller flera texter och någon analysmodell. Vi vill poängtera att ett eller flera verk kan användas vid analysen, men att det endast är *ett* tema som verket eller verken ska belysa.

5.2 Litterär analys av en genre

Informanterna Kim och Alex hade arbetat med göra en litterär analys av en genre. De hade bland annat tolkat ”ur flera perspektiv” som att belysa en genre ur flera karaktärers perspektiv. Båda informanterna arbetade med genren epik och använde Hjalmar Söderbergs roman *Doktor Glas* (1905) och utdrag ur Bengt Ohlssons roman *Gregorius* (2004) som utgångspunkt. Kim använde även utdrag ur Kerstin Ekmans roman *Mordets praktik* (2009). Tillvägagångssättet illustreras nedan.

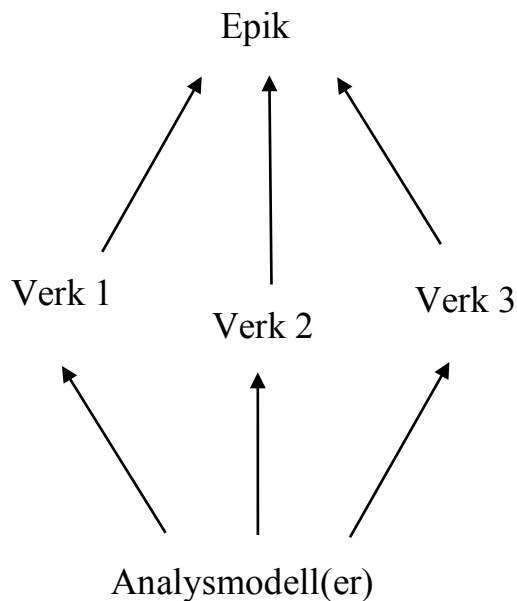


Bild 4 illustrerar hur olika verk, analyserade utifrån analysmodeller, utgör flera perspektiv av en genre.

Eleverna arbetade intertextuellt och fick genom de olika verken flera perspektiv på berättelsen i *Doktor Glas*. Alex ansåg att de två romanerna kompletterade varandra då de tillsammans bidrog till en helhetsbild. Genom att läsa om samma karaktärer utifrån två verk kunde eleverna få en bredare förståelse för karaktärerna. På så vis blev de mindre platta och mer verkliga. Alex uttryckte det som att "[k]araktärerna har större personligheter än vad den enskilda romanen gesken av". Till exempel fick eleverna också göra en parafraas av biskaraktärernas Helgas perspektiv. Genom att låta eleverna tolka Helgas roll menar vi att Alex inkluderar en feministisk analysmodell i sin undervisning.

Alex delade in romanerna och arbetsprocessen i tre etapper där eleverna fick läsa delar av bägge romaner och sedan bearbeta det lästa både individuellt och i grupp. Eleverna fick först läsa en händelse ur Söderbergs roman och sedan läsa samma händelse ur Ohlssons roman. På så vis menade Alex att eleverna fick se samma fabel ur två perspektiv. När Alex berättade om arbetssättet kring kunskapskravet sa hen att "[d]et här går inte att göra på en bok utan man måste ha flera olika texter som på något vis har en *connection*" (Alex 2018). Alex lät alltså de två verken, samt den feministiska analysmodellen, fungera som flera perspektiv på den litterära analysen av genren.

Kims elever hade också fått läsa Söderbergs roman. Hemifrån hade de fått förbereda sig med närtexfrågor som de diskuterade under lektionstid. Ur Ohlssons och Ekmans romaner hade Kim använt utdrag. Kim hade hittat upplägget i en studiehandledning till ett läromedel

och kallade uppgiften för ”Doktor Glas gånger tre”. Som bedömningsuppgift fick eleverna skriva två analysuppgifter som de fått välja själva från studiehandledningen. De flesta eleverna valde då den analysuppgiften som tillät eleverna att tillämpa flera perspektiv och gav dem en chans att uppnå A-nivå. Då eleverna fick arbeta med en intertextuell jämförelse i analysen, anser vi att Kim inkluderade en komparativ analysmodell i sin undervisning av kunskapskravet.

5.3 Litterär analys av ett författarskap

Vid frågan om hur informanterna tolkar progressionsuttrycket ”ur flera perspektiv” sa till exempel Robin att ”[d]å tänker jag mer... Alltså... Jag kopplar det snarare till... Alltså man tittar bara på själva författarskapet, och tolkar kanske det som skrivits ur flera perspektiv av just den författaren” (Robin 2018). Dock hade Robin inte själv arbetat på detta vis. Två av våra informanter, Sam och Kim, grundade sin undervisning och sina bedömningsuppgifter på ett författarskap.

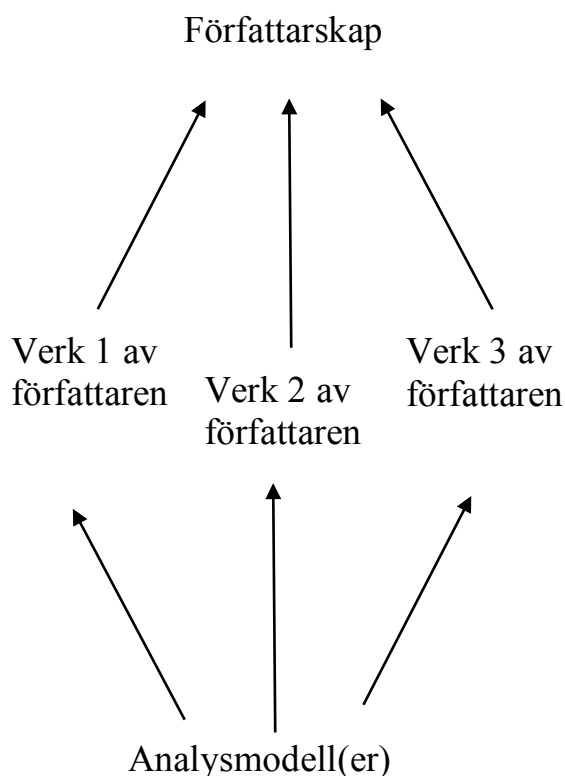


Bild 5 illustrerar hur en författares verk, analyserade utifrån analysmodeller, kan användas som flera perspektiv på ett författarskap.

Sam problematiserade att analysera ett författarskap. Hen frågade sig hur ett författarskap kan te sig och tog författaren August Strindberg som exempel. Sam undrade hur många av

Strindbergs verk skulle behöva inkluderas för att täcka in hans författarskap. Hen frågade sig också vilka av Strindbergs alla verk som anses vara typiska för honom. Sam resonerade om *Hemsöborna* (1887) var typisk för Strindbergs författarskap eller om romanen skrevs för att han var i behov av snabba pengar. Sam säger att "[d]et är ju inte så himla lätt alltså för att om man ska göra en träffsäker, nyanserad analys av ett författarskap. Den är nästan omöjlig tycker jag" (Sam 2018). Hen föreslog att om ett författarskap ska analyseras, så måste åtminstone en termins svenskundervisning ägnas nästan enbart åt det författarskapet. I Skolverkets kommentar klargörs det dock att ett författarskap avser en eller ett par texter som är centrala eller typiska för en viss författare. Kim förklarade att den litteratur som används i skolan representerar en sorts kanon och att det ur den går att utröna vilka verk som kan anses vara centrala eller typiska för en viss författare. Hen poängterade att det faktiskt finns en outtalad kanon och att det bör resoneras om varför den ser ut som den gör. Kanondiskussionen är en högst levande debatt i Sverige och det är upp till varje läsare att skapa en egen idé om vad som utgör kanon. Kunskapskravet och Skolverkets kommentarsmaterial klargör inte att det just är ett svenskt författarskap som ska analyseras. I det centrala innehållet fastslås det att det är västerländsk litteratur som ska behandlas i undervisningen och således har läraren flera alternativ att välja av. Själv valde Kim ofta verk som fanns representerade i olika läromedel och sa att "[a]ll litteratur är på något sätt en spegel av sin tid. Både när den är skriven men också när den blir läst". För att exemplifiera sitt resonemang problematiserade Kim varför Söderbergs *Doktor Glas* och Strindbergs *Fröken Julie* (1888) ständigt är aktuella.

Trots att Sam var kritisk till att analysera ett författarskap kunde vi ändå utröna att Sam arbetade med författarskap utan att ägna så mycket tid som hen trodde skulle tas i anspråk. Till exempel hade de arbetat med *Fröken Julie*. De hade både läst verket och sett en teateruppsättning. Bergöö och Jönsson (2012) menar att det är viktigt att ta tillfällena i akt när de uppstår. Sam hade uppenbarligen arbetat med Strindbergs författarskap men missat att fånga tillfället, likt *action research*-forskaren Vasquez hade gjort med sina elever och deras intresse för *Power Rangers*. Sam skulle ha kunnat arbeta med analysmodeller för att illustrera centrala delar av Strindbergs författarskap, såsom Kim hade gjort med Strindbergs verk. Hens elever hade fått läsa ett utdrag ur dramat. Därefter hade de tittat på en del av *Fröken Julie* på Löfstads Slott (1969) som är en filmatisering av dramat. Genom detta arbetssätt belyste Kim Strindbergs författarskap och hans intresse för klassfrågan. Kim påstod att eleverna ofta hade svårt att förstå olika hierarkiska förhållanden:

Eh, men då är det det att då de har inte riktigt den historiska kunskapen så att de förstår förhållandet betjänt – härskarinnan va, så då fick jag förklara det lite. [...] Och när vi pratar om det så ser de det. Men inte själva, och inte direkt. De förstår liksom inte riktigt, vad gör han där egentligen? Och de förstår inte fadersrollen heller som är i bakgrunden (Kim 2018).

Kim hävdade att eleverna hade svårt att förstå dynamiken mellan karaktärerna eftersom de inte förstod hur klassamhället fungerade. För att tydliggöra detta hade Kim visat en produktion av *Fröken Julie* som sattes upp i Sydafrika. Kim upplevde att när eleverna fick se berättelsen i en annan kontext, var det enklare att identifiera maktstrukturerna. Ur Kims beskrivning förstår vi att hen har använt en marxistisk analysmodell för att belysa Strindbergs författarskap. Kontextbytet tillåter eleven att förstå författarskapet ur flera perspektiv. På liknande sätt hade Kim tidigare arbetat med Selma Lagerlöfs *Kejsaren av Portugallien* (1914). Eleverna fick läsa hela romanen och därefter titta på Lars Molins filmatisering. De hade diskuterat hur kvinnligt och manligt framställs i verket och på så vis applicerat en genuskritisk analysmodell på Lagerlöfs författarskap.

5.4 Elevernas möjlighet att nå A-nivå

Elevernas möjlighet att nå A-nivå handlar dels om hur lärarna utformar uppgiften, dels om hur många gånger eleverna får chans att visa sina kunskaper.

Alex upplevde att många av hans elever uppnådde A-nivå när de utförde en litterär analys. Hen examinerade kunskapskravet genom att låta eleverna göra en slutgiltig skriftlig intertextuell analys på egen hand. Hen utformade alltså sin undervisning utifrån A-nivå redan från start, eftersom eleverna på det naturvetenskapliga programmet (NA) ofta strävade efter och nådde de tre högsta betygsstegen. Hen associerade det till att eleverna på NA var studievana, men också på grund av Alex arbetssätt med kunskapskravet som innebar att eleverna först fick öva under hösten på att göra olika analyser ur flera perspektiv. På våren fick de sedan visa sina kunskaper. Således testade Alex av kunskapskravet flera gånger och gav eleverna förutsättningar för att uppnå A-nivå. Hen spenderade mycket tid och gjorde många förberedelse för att eleverna skulle få möjlighet att nå A-nivå. Alex menade att det inte enbart går att ge eleverna en bedömningsuppgift utan övning på den här nivån. Analysen som krävs för kursen Svenska 3 är inte samma typ av analys som i tidigare svenskkurser. Till exempel ska eleven kunna läsa, tolka och förstå i kursen Svenska 2, men enligt Alex krävs i Svenska 3 en typ av jämförelse för att nå A-nivå.

Även Robin brukade pröva kunskapskravet minst två gånger. Likbedömningsuppgiften under höstterminen skulle eleverna under vårterminen examineras genom att skriva en individuell jämförande analys av de två verken. Vidare arbetade Robin med givna analysmodeller utifrån ett historiskt och biografiskt perspektiv, vilket underlättade för elevernas möjlighet att nå A-nivå. Hen poängterade dock att analysmodeller som används på litterära verk måste passa gymnasiekontexten. Robins elever gick på NA eller tekniska gymnasieprogrammet (TE) och hade således studievana, men hen ansåg att det ändå kunde bli för komplicerat att gå in på vissa analysmallar och teorier. Robin uttryckte det som att "[v]i är inte på universitetsnivå, utan vi vill göra ändå så pass [...] smidigt för dem så att det går att förstå utan för mycket ansträngning". Hen tog exemplet nykritik som en för svår teori att applicera på en analys och menade att det var mer genomförbart att arbeta med "de mest uppenbara" analysmodellerna. Robin utformade bedömningsuppgiften med utgång i A-nivån men trodde inte att det var avsiktligt då det finns en allmän uppfattning bland hen och hens kollegor om att studievana elever lätt uppnår den högsta nivån på egen hand. Efter att närmare ha studerat sin formulering av uppgiften stod det dock klart att den utformades efter kunskapskravets A-nivå. Just användandet av orden "jämförelse, likheter och skillnader" i instruktionerna bistod eleven till en nyanserad analys, ansåg Robin. Även Sam upplevde att elever som gjorde jämförelser i sin analys nådde A-nivå. Till skillnad från Robin skrev Sam inte ut i bedömningsuppgiften att eleverna skulle göra en jämförelse. Det tolkar vi som att hen också ser möjligheter att nå A-nivå på andra vis. Frågan är om att analysera "ur flera perspektiv" kan likställas med att göra en jämförelse. Alex, Robin och Sam talade om hur de upplevde att elever som gjorde jämförelser i sin litterära analys uppnådde A-nivå. Vi vill hävda att en jämförande analys utgår från en komparativ analysmodell, vilket ger eleven förutsättning att uppnå kunskapskravet. En väl utförd analys bör således ge eleven möjlighet att nå A-nivå.

När Sam utformade upplägget och bedömningsuppgiften utgick hen från A-nivå då hen ansåg sig ha undervisat om flera olika perspektiv som går att tillämpa på ett verk. Bedömningsuppgiften utfördes under ett lektionspass med begränsad tid då eleverna fick skriva en analys av ett verk. Sams tanke var att eleverna skulle använda analysmodellerna och de tre temana som de tidigare hade behandlat i undervisningen. Det blev dock tydligt för Sam att detta upplägg var alldeles för svårt för eleverna. Sam beskrev klassen som "[i]nte jätteduktig, ingen som är en riktigt driven läsare". Eleverna klarade inte av att renodla sin analys. Elevernas analys saknade bland annat "flera olika perspektiv" trots att Sam ansåg sig ha försett eleverna med sådana. Sam upplevde det som att eleverna pliktstroget identifierade verkets tema, fabel och karaktärer vilket gjorde analysen ytlig och lik den som elever förväntas göra i kursen

Svenska 1. Sam ansåg att det bör finnas en progression i hur pass djupa analyserna ska vara genom de olika svenskkurserna. Hen problematiserade också att eleverna hade fått lite undervisningstid i svenskämnet och att de inte hade arbetat med analyser alls under den föregående kursen, Svenska 2, eftersom de fokuserat på andra typer av text. Det finns nämligen ett krav att svenskkurserna ska behandla flera olika texttyper, såsom till exempel essäer, PM och muntliga framställningar. Tillsammans med den knappa undervisningstiden ansåg Sam att det föll sig naturligt att analyserna inte blev djupa trots de verktyg som hen hade försett eleverna med. Sam hade ändå förväntat sig mer av eleverna då de under just detta arbetsmomentet hade haft gott om tid, verktyg och förberedelse inför bedömningsuppgiften.

Sam bedömde att ingen av eleverna hade nått A-nivå och att de måste arbeta vidare med kunskapskravet. Vid intervjutillfället var Sam osäker på hur arbetet skulle fortskrida. Hen resonerade om att kanske bestämma att verket ska analyseras genom ett givet tema, till exempel val. Det Sam är inne på är att vända på sitt arbetssätt så att hen arbetar såsom bild 1 visar, precis som informanterna Alex och Robin gjorde. Sam skulle i så fall låta flera verk utgöra perspektiv för att analysera ett tema.

Vidare förklarade Sam att i det förberedande arbetet inför bedömningstillfället hade eleverna muntligt diskuterat verken. Gruppdiskussionerna skedde på olika platser på skolan. En grupp hade valt att stanna och diskutera i klassrummet. Genom elevernas diskussion hade Sam kunnat följa deras resonemang och märkt att åtminstone en elev hade använt samtalet som underlag för sin skriftliga analys. Eleven hade dessutom bett om att få använda Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” från novellsamlingen *Historietter* (1898) i sin analys, eftersom eleven ville jämföra novellen med romanerna *Flyga drake* och *Utrensning*. Sam bedömde det som att eleven hade använt flera perspektiv i sin analys, även om eleven inte uppnådde A-nivå i förhållande till de övriga progressionsuttrycken. Det eleven hade gjort var i själva verket att applicera flera verk som ett perspektiv på ett tema, såsom bild 1 visar.

Sam funderade om bedömningsuppgiften tvunget behövde vara en skriftlig sådan. Det finns ingen antydning om det från Skolverkets sida, varken i kommentarsmaterialet eller i kunskapskravet. Sam kommenterade att i det förberedande gruppsamtalet som hen hade fått ta del av kom det upp ”en massa intressanta paralleller som man tänker och det måste man ju också premiera, eller hur?”. Hen menade att det inte bara bör vara den skriftliga analysen som ska bedömas utan att den muntliga diskussionen bör vara lika mycket värd. Hen reflekterade också över att den skriftliga analysen sker i en pressad situation, men ansåg att den muntliga analysen sker under bekvämare former. Samtidigt uttryckte Sam ett värde i att ha en skriftlig bedömningsuppgift på plats, eftersom det är enklare att se att det är elevens egna prestation som

bedöms och inte någon annans. Då betyg sätts först vid kursavslut är det rimligt att anta att elevens hela kunskapsutveckling ska bedömas och vi vill påstå att om lärare ska kunna tillämpa en rättvis bedömning, behövs all elevprestation tas hänsyn till och inte enbart det som eleven producerar vid ett särskilt bedömningstillfälle. Vidare tillkommer dock problemet att en muntlig bedömning av elevprestation tar betydligt mer tid i anspråk än en skriftlig sådan, då läraren måste observera diskussionerna. Generellt går det snabbare att bedöma en skriftlig text än en muntlig.

Kim problematiserade elevernas bristande kunskaper på de yrkesförberedande programmen. Hen ansåg att detta kunskapskrav var svårt och att eleverna inte uppnådde mer än E-nivå. På frågan om någon elev uppnådde A-nivå senast de arbetade med kunskapskravet svarade hen att "[n]ej, det är precis att det blir godkänt" (Kim 2018). Hen trodde dessutom att det var särskilt svårt för hans elever då många är analys- och lässvaga. Kim hoppas dock att hans ansats för att nå A-nivå ändå gör skillnad för elevernas kunskapsutveckling:

Ja, alltså om jag använder de här examinationsuppgifterna [från läromedlet] så visst kan man nå A där. Det kan man väl säga. Och det hade jag kunnat här också om de liksom ansvarar för en text och gör en perfekt analys. Men det har inte hänt (Kim 2018).

Kim förklarade att hen använde färdiga bedömningssuppgifter från läromedel som var formulerade så att det gick att nå A-nivå. Kim lät eleverna välja mellan de olika uppgifterna, varav en hette "*Doktor Glas* gånger tre". Den gick ut på att eleverna skulle göra en intertextuell analys av Söderbergs, Ohlsson och Ekmans romaner. Om eleverna valde den uppgiften menade Kim att de hade möjlighet att nå A-nivå, men poängterade också att eleverna måste ta ansvar för sin egen text för att uppfylla alla progressionsuttryck i kunskapskravet.

Vanja reflekterade mycket över elevernas möjlighet att nå A-nivå. Hen konstaterade att hen skapar bedömningsuppgifter som är för alla betygsnivåer genom att göra uppgiften och bifoga kunskapskraven till eleverna så att de själva kan välja vilken nivå de vill nå. Hen använde dessutom matriser i bedömningen så att eleverna kan se var de i kunskapsutvecklingen de befinner sig och kan förstå vad de behöver arbeta med nästa gång för att uppnå ett högre betyg. Vanja problematiserade dock elevernas möjlighet att nå A-nivå utifrån hela kunskapskravet och dess formuleringar som hen, liksom vi och våra övriga informanter upplevde som vagt. Till exempel beskrev Sam kunskapskravet som "klurigt" och "lurigt" flera gånger under intervjutillfället. Alex beskrev det som "svår på så vis att den tolkas olika av olika lärare" och fokuserade mycket på formuleringen "ett tema, en genre eller ett författarskap". Hen upplevde

då att det inte gick att endast läsa *en* bok för att täcka in hela kunskapskravet. Samtidigt hade Alex flera kollegor som tyckte att det gick att arbeta med endast en bok och ändå få in flera perspektiv, men Alex såg inte då hur hela kunskapskravet täcktes in. Det går att använda endast ett verk för analysera ett tema, en genre eller ett författarskap om läraren väljer att utforma sin undervisning och bedömningsuppgift på ett sådant sätt så att hela kunskapskravets aspekter inkluderas.

Kim delade Alex åsikt om att det gick att tyda ”ur flera perspektiv” på olika sätt. I sitt eget arbete hade Kim själv använt olika metoder och hen utgick från att så gjorde även andra lärare. Därav hävdade Kim att kunskapskravets upplägg kunde generera flera olika tillvägagångssätt beroende på lärare, vilket gav oändligt många ingångssätt. Kim poängterade att kunskapskravet var ”som mycket i det här [...] med kunskapskraven – rätt så luddigt. Eller vad man ska säga – floskligt”. Hen menade att det blir rörigt och svårtolkat när kunskapskraven är otydliga.

Robin uttryckte också en osäkerhet i tolkningen av progressionsuttrycket och kallade den för ”kryptiskt”. Hen delgav att även kollegor hade problem med uttrycket och att de hade diskuterat dess innebörd. Robin reflekterade vidare över hur progressionsuttrycken ”ur flera perspektiv” och ”nyanserat” var väldigt lika och hen ställde sig frågan om dessa egentligen säger samma sak. Robin uttryckte att ”[d]et är mycket i de här betygskriterierna som kunde formuleras något annorlunda, men ja (skrattar). Jag tycker den känns lite onödig” och ansåg att ”ur flera perspektiv” kunde strykas då det var så likt ”nyanserat”. Även Vanja poängterade att ”ur flera perspektiv” inte brukade bringa lika stora svårigheter som begreppet ”nyanserad”, trots att detta begrepp är återkommande i flertalet kunskapskrav också i andra ämnen. Hen förklarade att många elever trodde att ”nyanserad” är samma sak som ”ur flera perspektiv” och att denna vaghet är problematisk. Vanja menade att det blev ”tårta på tårta” att ha med båda progressionsuttrycken i samma kunskapskrav. Hen ansåg att ordet ”nyanserat” var värdeladdat och kan definieras olika av lärare och att betydelsen kan skifta mellan kunskapskraven i de olika ämnena:

Tittar man på kunskapskraven i olika kurser ser de olika ut. Och de slår olika. Och de är jättedetaljerade på vissa ställen och så är de mer vaga på andra. Så där är ju ingen enhetlig syn på kunskapskraven i läroplanen ju, det är ju inte det. Och det visar ju också på hur splittrat det är, att... Och det tycker jag är en dålig signal från Skolverket att man har gjort så, faktiskt, tycker jag (Vanja 2018).

Det Vanja menar är att det blir en diskrepans när en instans som Skolverket inte är konsekvent i sin begreppsanvändning. Genom att tydliggöra kunskapskraven i somliga ämnen, men inte i andra, skapas osäkerhet för undervisande lärare och Vanja efterfrågar en helhetssyn från Skolverket som skulle genomsyra hela skolväsendet. Vidare ansåg Vanja att det skapade en osäkerhet hos eleverna. De har lärt sig att en analys som är nyanserad har flera perspektiv, såsom det uttrycks inom till exempel engelskämnet. Även Alex kopplade samman ”ur flera perspektiv” till att göra en nyanserad analys. Hen hävdade att för att ha en träffsäker, nyanserad analys måste eleverna använda sig av just flera olika perspektiv. Alex poängterade att ”[d]et är svårt att vara nyanserad och bara ha ett perspektiv”. Alex ansåg att formuleringen för A-nivån var en naturlig fördjupning av de två tidigare kunskapsnivåerna, vilket även Sam gjorde.

I likhet med Robin hade Sam samma elevgrupp under alla tre svenskkurser. Till exempel talade Sam om hur analysprocessen fördjupades under de tre kurserna i svenskämnet. I första kursen fick Sams elever göra traditionella litteraturvetenskapliga analyser. I Svenska 2 fick eleverna använda dessa kunskaper för att identifiera typiska drag i epokerna. Analysprocessen fördjupades ytterligare i Svenska 3 med utgång i vårt valda kunskapskrav. Genom att ha arbetat med analyser i de två föregående svenskkurserna borde det bli enklare med att göra en djupare analys menade Sam. För Sam var det mer fördelaktigt med ämnesbetyg än kursbetyg med tanke på de vaga formuleringarna i kunskapskraven. Hen ansåg att mycket av det som de hade behandlat i undervisningen under kursen Svenska 1 och Svenska 2 kunde användas i undervisningen vid vårt valda kunskapskrav. Under läsåret hade eleverna som läste Svenska 2 haft möjlighet att gå på tre teaterföreställningar. De hade sett uppsättningar av *Hamlet*, *Fröken Julie* och *Romeo och Julia*. Sam var osäker på hur hen skulle knyta an dessa verk till kunskapskraven i Svenska 2, mer än att verken var typiska för en viss epok, men menade att de skulle kunna användas i Svenska 3 nästa år och till vårt valda kunskapskrav.

5.5 Informanternas *Critical Literacy*-arbete

Utifrån informanternas beskrivning av sitt undervisningssätt kunde vi utröna att de arbetade med *critical literacy*, även om det inte skedde medvetet. En del av informanterna arbetade enligt repertoarmodellen och andra efter förändringsmodellen. Gemensamt var att alla informanter i någon mån arbetade med läsförståelse och kritisk förståelse för sin omvärld. Under intervjutillfället problematiserade dock informanterna elevers läs- och analysvana. De hävdade att elever i dag är mer lässvaga än tidigare generationer.

5.5.1 Lässvaga elever

Informanterna upplevde elevers läsförståelse som låg vilket de ansåg var ett problem. PISA-resultaten stödjer informanternas resonemang, även om den senaste mätningen visade en något förbättrad läsförståelse jämfört med tidigare mätningar (Skolverket 2016_B). Alex förklarade att hen tidigare arbetade mycket med kompletta romaner men att eleverna i dag var mindre läsvana och mindre läsvilliga. ”Det får man naturligtvis förhålla sig till” menade Alex och berättade att i höstas arbetade eleverna med en novellsvit inom samma tema istället för med romaner, just eftersom eleverna enklare tog till sig kortare texter.

På Vanjas arbetsplats brukade elevernas läsförståelse testas genom programmet *Stanine*. Eleverna testades i början av första läsåret. Hen förklarade att elever kan mätas på en skala från 1 till 9. För att gå på ett teoretiskt program bör eleven ligga på medelnivån, 4, 5, 6 eller på den högre nivån, 7, 8, 9. Dock såg hen att många av deras elever på de teoretiska programmen hamnade på nivå 1, 2 och 3, alltså på den lägre nivån, och reflekterade om det berodde på att eleverna inte var läsvana och därför hade svårt att förstå en text.

Till skillnad från övriga informanter arbetade Kim på de yrkesförberedande programmen. Hen problematiserade inte bara elevernas lässvagheter utan också elevernas studiesvagheter i allmänhet. Flera gånger nämnde hen att det som står i kursplanen är för svårt för eleverna och att hen ständigt måste omarbeta sin undervisningsmetod för att anpassas till den aktuella elevgruppen.

Det var endast Robin som inte direkt problematiserade elevers läsvana, men hen indikerade ändå att eleverna kunde uppfattas som lässvaga eller åtminstone saknade läsvana. Hen, som undervisade på NA och TE, kommenterade att ”[j]ag vet inte om vi bara har sådana förväntningar på dem att ‘ja det är klart att de ska kunna nå A’”. Dock fick vi en annan bild när Robin talade om att arbeta med noveller och Kafkas kortroman *Förvandlingen*. Robin påpekade att ”[d]et är en så pass kort roman att man vet att eleverna ändå klarar av och hinner med att läsa den”. Trots att eleverna är studiemotiverade varken klarar eller hinner de läsa längre romaner. Det indikerar en lässvagheter eller att de åtminstone inte är vana vid att läsa längre texter. Schmidt och Gustavssons (2011: 37) anser att elever i dag bör läsa mer text än vad tidigare generationer har gjort, eftersom de är omringade av olika slags texter under såväl sin skoltid som fritid. Dagens elever är uppvuxna i informationssamhället och har ofta text ständigt tillgängliga i sina telefoner, datorer eller surfplattor. Dessa texter är dock relativt korta och kan vara oredigerade. Den lässvagheter som lärare upplever hos elever kan handla om att elever dels

inte är vana att läsa längre texter, dels inte är tränade att knäcka varken den större eller mindre läskoden. Det finns en förväntning om att eleverna ska ha knäckt den lilla läskoden när de kommer till gymnasieskolan, men vi anser att det är inte självklart att de verkligen har det.

Kanske hade elevers villighet att läsa, och eventuellt även läsförståelse varit större om eleverna själva får välja vilka texter som ska läsas. Lärare kan planera sin undervisning och bedömningsuppgift i nära anknytning till kunskapskravets formulering, låta elever välja sina egna texter och sedan låta dem arbeta med dem. Undervisningen får då fokusera på att utrusta eleverna med rätt sorts frågor, likt dem som Vasquez borde ha ställt under *Power Rangers*-leken. I ett klassrum där eleverna själva får välja texter är det dock viktigt att kunna dra gränser. Texterna som eleverna väljer behöver till exempel vara utmanande för dem för att utveckla deras läs- och skrivförmåga. Detta nämnde också en av våra informanter i sin intervju. Vanja talade om att läraren inte kan låta eleverna välja vad som helst, till exempel hade hen en gymnasieelev som ville läsa LasseMaja-böckerna. Enligt Adlibris är LasseMaja-böckerna rekommenderade för barn mellan 6-9 år.

5.5.2 Analyssvaga elever

Flera informanter problematiserade dessutom kunskapskravets grundläggande förmåga, det vill säga att göra en analys.

Åh jag tycker snarare att jag har bekymmer att överhuvudtaget få till en ganska så 'utförlig, textnära litterär *analys*' [vår kursivering]. Bara det kan vålla bekymmer för eleverna, så jag är nöjd och glad om jag kan hitta nått som eleverna kan mäta med och det kan göras under lektionstid och så vidare (Robin 2018).

Robin uttryckte en oro över att eleverna inte skulle klara av att göra en litterär analys och att hen inte skulle ha tillräckligt med tid och verktyg för att undervisa om analystekniker. Sam hade liknande tankar och talade om hur det är svårt att undervisa hur djupare analyser ska utföras samt hur det är svårare att bedöma analyserande texter än andra texttyper. Också Kim tog under intervjun upp att hens elever inte var vana vid att analysera, vilket indikerar att detta är något de inte övas med i.

Att analysera är något eleverna måste lära sig under sin gymnasietid då inte enbart vårt valda kunskapskrav kräver detta, utan också fler kunskapskrav i andra ämnesplanerplaner. Dessutom är analyser nyckeln till högre lärande, precis som Sellbjers (2017) skriver. För att

lära eleverna hur en analyserar behöver läraren också känna sig trygg i detta. Våra informanter indikerade att de tycker att detta är svårt, medan vissa sa det uttryckligen. I Sellbjers (2017) undersökning framkom det att lärare gärna använder ordet *analysera* på ett ”slarvigt” sätt eftersom de inte alltid själva var säkra på begreppet. Detta verkar vara fallet med flera av våra informanter.

Skolverket försöker kringgå denna problematik genom att i sitt kommentarsmaterial specificera att analysmodeller ska användas när kunskapskravet behandlas. Flera av våra informanter visade en ovilja att arbeta med analysmodeller och valde istället att utgå från olika frågeställningar. Vi identifierar att dessa frågeställningar ändå baseras på analysmodeller, således arbetade alla informanter med analysmodeller. Robin var dock en av informanterna som sa sig aktivt arbeta med analysmodeller för att analysera texter och skapa en kritisk medvetenhet hos eleverna. Under vårterminen skulle Robins elever få läsa Charlotte Perkins Gilmans långnovell ”Den gula tapeten”, först publicerad i *New England Magazine* (1892), och sen analysera den i grupp utifrån två givna analysmodeller - historiskt eller biografiskt. De skulle också få komma med egna spontana, initiala reaktioner på novellen för att analysera verket. Analysmodellerna verkade sedan som underlag i tvärgruppsdiskussioner, som i sin tur låg till grund för den skriftliga individuella analysen. Genom användandet av analysmodeller och i samtalet med andra uppmärksammas elever om hur en text kan tolkas olika menade Robin. Därefter skulle de förmodligen få läsa ett utdrag ur Henrik Ibsens drama *Ett dockhem* (1879) och diskutera relationer och vad de olika karaktärerna har för ställning i samhället. De skulle också jämföra hur Perkins Gilmans kvinnliga protagonist behandlades av de manliga karaktärerna jämfört med behandlingen av Ibsens kvinnliga protagonist. Robin tänkte också att eleverna skulle få diskutera männens agerande. Frågeställningen lydde ”[ä]r männen bara barn av sin tid, och beter de sig som de gör bara för att de är uppväxta så?”. Eventuellt skulle Robin även inkludera August Strindbergs novell ”Ett dockhem” ur novellsamlingen *Giftas* (1884) i analysuppgiften. Genom Robins frågeställning kunde vi identifiera ytterligare två analysmodeller, en feministisk och en marxistisk sådan. Detta var inget som Robin själv reflekterade över. Vi skulle vilja påstå att de faktiska analysmodellerna som användes var just feminism och marxism, medan de historiska och biografiska perspektiven är olika infallsvinklar. Robin poängterade att de olika ingångarna ofta genererade intressanta diskussioner bland eleverna. Eleverna blev då kritiska till vem som bestämmer vad en text handlar om, samtidigt som de uppmärksammas om hur de själva kan få föreställningar om en text utifrån sin egna subjektiva förståelse. Således påbörjas elevernas kritiska tänkande kring

texten. Robin lämnar utrymme för eleverna att muntligt analysera texten med hjälp av analysmodellerna, för att sedan presentera sin förståelse i den skriftliga analysen.

5.5.3 Informanter som arbetade efter repertoarmodellen

Vi kunde identifiera spår av repertoarmodellen i alla informanternas arbetssätt, särskilt utmärkande var det för Vanjas, Sams och Kims. Till exempel arbetade Vanja med praktiker som stödjer kodknäckande. Under hens lektioner fick eleverna läsa mycket litteratur. Vanja uttryckte att "[j]ag tycker att litteraturen - skönlitteraturen - det är den bästa läroboken egentligen". Eleverna fick bland annat läsa José Saramagos *Blindheten* (1995) och Helena Thorfinns *Innan floden tar oss*. Genom att läsa texter får elever träna sig i att dels knäcka den lilla koden, det vill säga tolka bokstäver, ljud, stavning och andra konventioner, dels knäcka den stora koden. Att knäcka den stora koden handlar om att skapa förståelse för hur texter används, skrivandets syfte, konventioner för hur olika texter skrivs och hur sammanhanget påverkar hur texter används. Just hur tid, kontext och text förhåller sig till varandra var något som flera informanter ansåg viktigt. Både Alex och Kim betonade vikten av att reflektera med eleverna om varför ett verk ständigt kan vara aktuellt. Kim använde texter från de olika genrerna epik, lyrik och dramatik för att eleverna ska få lära sig hur de olika texterna fungerar. Vidare talade Vanja om hur hen ofta för in samhällslitteratur såsom artiklar i undervisningen. Till exempel använder hen artiklar om Kina, ett land som skolan också har ett samarbetsprojekt med, och ställer frågor som "Vad är Kina i dag?" och "Vad är Kina i morgon?". På så vis får eleverna träna sig i att förstå hur en artikel skrivs och hur den verkar i omvärlden. Vanja inkluderade också olika typer av "samhällsböcker" (Vanja 2018) för att demonstrera hur texter har olika syften och avsikter. Genom att analysera struktur, ton och formalitet i texterna lärde eleverna sig att ta ut strategier som hjälpte dem i sin förståelse av texten.

Även Sam använde praktiker som stödjer kodknäckande. Sam diskuterar hur viktigt det är att elever får läsa hela skönlitterära verk. Hen hävdade att det är först då som eleven till fullo kan knäcka den stora koden och ta till sig textens budskap och kulturella referenser. Sam använde Miguel Cervantes *Don Quijote* (1615) för att illustrera sin poäng och berättar att hen brukar låta eleverna läsa en ledare från en *Dagens Nyheter* (2013) som heter "SD slåss mot väderkvarnar". Sam poängterade att det inte gick att förstå ledaren utan att först förstå de kulturella referenserna från *Don Quijote* och fenomenet med att slåss mot någonting som egentligen inte finns. Det Sam visade var att om eleverna skulle knäcka ledarens läskod förutsätts det att eleverna har läst *Don Quijote* och förstått dess budskap.

Vidare arbetade alla informanter med praktiker som stödjer textskapande i någon form då kunskapskravet kräver att eleven ska producera en analys. En muntlig eller skriftlig analys är just en meningsfull och medveten text som eleven själv har skapat. Eleven ska utgå från egna kunskaper och erfarenheter och skapa meningsfulla texter som kan vara visuella, skriftliga eller muntliga. På så vis får eleverna förståelse om att texter har olika syften, strukturer och toner. Praktiken som stödjer textskapande går ut på att eleverna ska få skapa mening och medvetenhet i sin egen textproduktion. Kim fokuserade mycket på textskapande med sina elever, eftersom kursen Svenska 3 har ett nationellt prov i slutet. Hen beskrev sina elever som ovana textskapare. Inför nationella provet fick eleverna öva på att skriva två analyser och en debattartikel. Vanjas elever fick däremot ofta skapa muntliga texter. Eleverna fick diskutera det lästa och sedan muntligt presentera karaktärer och miljöer i romanen *Innan floden tar oss*. Vi anser att då Vanja låter eleverna fördjupa sig i den skönlitterära texten, samtidigt som de får muntligt stöd i diskussionen från andra elever, tillåter hen eleverna att utforska sig själva, sina medmänniskor och sin omvärld, såsom Skolverket (2011: 160) kräver av svenskämnet och såsom *critical literacy*-synsättet förespråkar.

Utöver textskapandet av analys låter Sam och Vanja dessutom sina elever skapa egna skönlitterära texter. Vanja beskrev hur hen medvetet arbetade med textskapande i kursen Svenska 1 för att illustrera vad ett tema är. Eleverna fick då se filmen *Det* (1990) av Stephen King och därefter läsa en skräckroman. Efteråt analyserade eleverna texterna muntligt i grupp och i helklass, för att identifiera vad som kännetecknade temat "skräck". Som avslutning fick eleverna skapa en egen skönlitterär text inom temat. Sams elever producerade dikter, noveller eller ett konstverk som var inspirerade från olika epoker i kursen Svenska 2. De arbetade i grupp och fick sedan göra en analys där de beskrev hur de hade arbetat för att karaktärisera epoken. Sam reflekterade huruvida det är möjligt att göra en sådan uppgift i kursen Svenska 3, med utgång i vårt valda kunskapskrav, men kom fram till att det inte är möjligt då elevens analys är av sina egenskapade texter. Kunskapskravet i sig ställer inga krav på verken som ska analyseras men det centrala innehållet gör det. Eleven kan inte göra en analys av en egenskapad text.

Kim använde praktiker som stödjer textbruk i sin undervisning då hen gav eleverna närtextfrågor till *Doktor Glas*. Dessa skulle eleverna ta hem och fundera över, för att sedan diskutera i helklass. På så vis ställdes specifika frågor till texten, vilket just är något som praktiker som stödjer textbruk innefattar. Vidare talade Kim om hur hen får fokusera på att träna eleverna i att förhålla sig textnära, vilket krävs av kunskapskravet. Genom att närläsa verket lär sig eleverna dessutom strategier för hur texter kan konsumeras. Dessutom förklarade

Kim att hen försökte välja litteratur som eleverna kunde identifiera sig med. Mestadeln av hens elever var pojkar och Kim hade svårt att motivera dem att läsa litteratur där protagonisten är kvinna. För att få eleverna att läsa överhuvudtaget försökte hen därför välja litteratur med manliga protagonister. Att eleverna kan koppla arbetsmaterialet till sig själva är en förutsättning för att stödja deras textbruk, men också något som Skolverket kräver av svenskämnet då eleven ska utforska sig själv, sina medmänniskor och sin omvärld genom skönlitteraturen (Skolverket 2011: 160). Lena Kåreland (2016: 77) påstår dock att det är svårt att veta hur elever identifierar sig med en karaktär och menar att det inte är självklart att manliga läsare känner igen sig i en manlig karaktär. Det är flera faktorer än just kön som spelar in. Kåreland gör dessutom en poäng av att inte alltid inkludera texter i undervisningen som lärare tror att elever identifierar sig med. Berättelser som avviker från det som anses vara normalt har också en förmåga att fånga elevernas intresse. I till exempel *Harry Potter*-sviten kan det tänkas att svenska elever har svårt att identifiera sig med protagonisten, men att det är dennes hjälteresa och magiska värld som intresserar läsaren. Kåreland framhåller att elever har enklare för att minnas berättelser och förstå kausala samband mellan karaktärers handlingar och känslor om dessa är avvikande.

Vidare hävdade Vanja att eleverna dessutom bör konsumera olika texttyper och förklarade att text inte alltid är skriftlig skönlitteratur utan att begreppet också kan innefatta film. Till exempel använde Kim och Sam olika uppsättningar av Stindbergs *Fröken Julie*. Sam lät eleverna läsa dramat på egen hand, se den på scen, samt se filmatiseringen. På så vis menade Sam att eleverna hade fått flera olika perspektiv. Sams elever hade fått arbeta på ett liknande sätt med Shakespeares *Hamlet* (1609):

Då läser vi *Hamlet*, vi ser filmen *Hamlet* och vi såg teatern. Och då ser man ju liksom att det är olika tolkningar. Om vi tar *Fröken Julie*, vi läser verket och vi ser den. Hade dom gått på teatern i Malmö utan att ha läst boken då hade dom ju trott att Jean gick ut med kniven och att fröken Julie gick lycklig därifrån. Men det kan man bara tycka är intressant om man har läst hela verket (Sam 2018).

Genom att Sam låter eleverna konsumera flera tolkningar av texter får eleverna förståelse för hur olika typer av texter är strukturerade, tonsatta och hur formalitet kan te sig. Sam poängterade att om eleverna endast hade sett Malmö Stadsteaters uppsättning av *Fröken Julie* så hade de trott att originalverket slutade så som de föreställde den på scen. Under lektionstid hade eleverna fått diskutera hur olika uppsättningar är tolkningar av verket och på så vis bildat sig en uppfattning om hur en text kan fungera och vilka syften och åsikter som speglas i den.

Att arbeta med praktiker som stödjer textbruk innebär också att eleverna ska lära sig strategier för att ta till sig texten, till exempel att ta ut det viktiga. Här kan eleverna få stöd från analysmodeller och således komma vidare till praktiker som skapar utrymme för kritisk textanalys.

Elever måste lära sig att texter aldrig är neutrala utan konstrueras i olika kontexter utifrån intressen och värderingar, vilket kan synliggöras genom användandet av analysmodeller. Läraren skapar då utrymme för praktiker som stödjer kritisk textanalys. Genom användandet av analysmodeller synliggörs intressen och värderingar. Eleverna får möjlighet att reflektera över vems röst som hörs och vems som inte hörs. När elever arbetar med kritisk textanalys får de försöka förstå vad texten ämnar göra med dem. Till exempel arbetade Kim med Stig Dagermans dikt ”Lasse liten” som är en omskrivning av barnbönen ”Gud som haver barnen kär” (1780) av Johan Bernhard Gauffin. Texter kan skrivas om och Dagermans dikt är ett exempel på en sådan omskrivning. Huruvida Kim undersökte omskrivningen framkom dock inte under intervjutillfället. Vi frågar oss om Kim, liksom Vasquez, missade ett tillfälle att inkludera *critical literacy* i klassrummet.

Vanja hävdade att det fanns ett intresse för kritisk analys hos eleverna och att de gärna inkluderade kritiska perspektiv i klassrummet. Hen talade om hur det postkoloniala perspektivet framhävs när eleverna går tredje året, eftersom många av dem då åker utanför Europa med skolan. Hen tyckte att eleverna lyckades väl med att analysera hur olika texter speglar kulturella värderingar såväl som omvärldskontexten. Hen presenterade ett konkret exempel då de arbetade med kritisk analys i svenskan, bland annat genom att applicera ett klimatperspektiv när de läste *Innan floden tar oss*. Eleverna diskuterade vad människan gör med jorden och dess resurser och hur klimatet påverkas. Vanja inkluderade även biståndspolitik vid läsningen av romanen och eleverna fick ha en argumentation kring frågan om Sverige ska ge Bangladesh bistånd eller inte eftersom det ibland är oklart hur pengarna spenderas. Vanja poängterade att det då gäller att eleverna har analyserat situationen och funderat kring frågan.

Vanja upplevde att hen hade haft en särskilt lyckad lektion då hen ställde frågan ”[v]ad är det författaren vill fånga upp i vårt samhälle?”. Flertalet av eleverna hade då själva tagit upp det feministiska perspektivet och bland annat diskuterat den då pågående #MeToo-kampanjen. Vanja reflekterade om det kunde ha att göra med den svenska feministiska politiken och att eleverna registrerar detta och sedan uppmärksammar det i litteraturen när de får utrymme på lektionstid. Som tidigare konstaterat är det viktigt att läraren ställer rätt sorts frågor till eleverna för att ge dem möjlighet att utveckla sin kritiska förståelse. Utifrån Vanjas arbetssätt kan vi

konstatera att hen har ställt rätt frågor eftersom eleverna lyckades väl med sina kritiska reflektioner. Eleverna läste inte bara texten, utan också omvärlden.

Likt Vanja använde Kim en praktik som skapar utrymme för kritisk textanalys i sin undervisning. Hen problematiserade hur elever på en enda text ska bilda sig en uppfattning om tid och varför författaren skrev verket överhuvudtaget. På så vis fick eleverna se att texter är vinklade och aldrig neutrala. Hen hade till exempel arbetat med Strindbergs *Fröken Julie*, vilken eleverna fick både läsa och se en filmatisering av. I samband med detta hade de också diskuterat olika maktförhållanden, och eleverna hade då haft svårt att förstå förhållandet mellan härskarinnan och betjänten. För att förklara hur maktstrukturer kunde te sig hade Kim tagit upp ett exempel om en uppsättning av dramat i Sydafrika, och då hade eleverna förstått karaktärernas dynamik.

Vanja, Kim och Sam arbetar alltså på ett sätt som är förenligt med repertoarmodellen. Eleverna fick utrymme att utveckla sin läsförståelse, både genom den lilla och den stora koden. Eleverna lärde sig att förhålla sig kritiska till det lästa vilket de kan ta med sig vidare i livet som demokratiska samhällsmedborgare.

5.5.4 Informanter som arbetade efter förändringsmodellen

Flera av informanterna arbetade med romanerna *Doktor Glas* och *Gregorius* när de behandlade kunskapskravet. Kim inkluderade även *Mordets praktik*. Det visade sig att verken fungerade väl för att illustrera hur text kan dekonstrueras, omförhandlas och rekonstrueras i enlighet med förändringsmodellen. Till exempel arbetade Kim så när hans elever fick läsa *Doktor Glas* och skriva en analys som fokuserade på att se världen genom glasögon. Eleverna fick först identifiera och reflektera över vems perspektiv som presenterades i berättelsen. De fick sedan förändra och rekonstruera texten genom att skriftligen omarbete berättelsen ur en annan karaktärs perspektiv.

På liknande sätt fick Alex elever göra en parafras av biskaraktären Helgas perspektiv och på så vis utforska hennes karaktär djupare. Genom att eleverna dels fick svara på individuella innehållsfrågor, dels diskutera Helgas karaktär i grupp fick eleverna en nyanserad bild av händelserna som utvecklas i de båda romanerna. Alex lämnade utrymme för eleverna att själva reflektera kring innehållsfrågor men också utveckla sina reflektioner i samtalet med de andra eleverna. Elevsamtalen spelades in i poddformat. Alex arbetssätt går således att jämföra med den indiska folksagan om de sex blinda männen och elefanten. När eleverna läser ett av verken och därefter diskuterar delarna för att skapa en helhetsbild ger det en större förståelse för verkets

innehåll, liksom när de blinda männen känner på olika delar av elefanten och slutligen rekonstruerade en ny uppfattning om elefantens utseende. Vad Alex elever gjorde var att dekonstruera verken för att tillsammans i samtalet rekonstruera en ny uppfattning om berättelsen. Genom att tillämpa förändringsmodellen lär sig eleverna hur verk kan framställas och omförhandlas, men också att verkligheten kan uppfattas ur flera perspektiv av olika människor. Alex förklarade att "[l]itteratur måste vara angelägen och är den angelägen så brukar det finnas en koppling till samhället, samhällskritik eller förändringsvilja, ett ämne man vill belysa, eller ett problem. Så att läsa litteratur frikopplad från samhället skulle vara jättekonstigt tycker jag". Alex menade att det är viktigt att eleverna förstår poängen med verken och dess betydelse i samhällskontexten såväl som att texten kan fungera som en ögonöppnare för förändring. Bergöö och Jönsson (2012: 49) skriver att "[o]lika texter kan erbjuda olika perspektiv på världen" och ger exempel på hur Vasquez arbetade med två typer av texter för att skapa en helhetsbild av vitvalens utsatthet, liksom hur våra informanter använder *Doktor Glas* och *Gregorius*. Vasquez förskoleelever upptäckte att det fanns olika sätt att belysa temat "vitvalar" genom olika typer av texter. Efter gemensamma klassrumsdiskussioner och dekonstruering av texterna kunde eleverna rekonstruera sin helhetsbild av temat. Vasquez lyckades dessutom få eleverna att skriva om texterna och på så vis utöva medborgarskap. Vi har en förhoppning om att våra informanternas elever tillägnar sig den kritiska förmågan att läsa omvärlden såsom de läser texter och tillämpar den i sitt framtida liv som demokratiska samhällsmedborgare.

6. Avslutande diskussion

Nedan följer en avslutande diskussion som emanerar ur vårt syfte och de resultat som vi fann genom analysprocessen. Vår studie ger förslag på förändringar som lärare, såväl som skolledare och Skolverket, kan göra för att konkretisera åtminstone ett av de vaga kunskapskraven som återfinns i styrdokumentet. Avslutningsvis ger vi förslag för framtida forskning utifrån de frågor som har uppkommit under studiens gång, men som har legat utanför dess ramar.

Vår frågeställning var hur svensklärare tolkar och arbetar med kunskapskravet som rör litterär analys ”ur flera perspektiv”. I Skolverkets kommentarsmaterial står det att ”[e]leven ska göra en textnära, litterär analys av en eller några få texter enligt någon *analysmodell* [vår kursivering]. Den litterära analysen görs med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap” (Skolverket_A u.å.). Det framkom under intervjutillfället att endast Kim och Alex ansåg sig arbeta med analysmodeller. Kim fick sina analysmodeller från diverse läromedel och lärarhandledningar. Alex skapade sitt material själv och utgick ibland från den feministiska frågeställningen. Resterande informanter trodde sig inte arbeta med givna analysmodeller och ansåg istället att de arbetade utifrån ett historiskt eller samhällligt perspektiv. Vår granskning visade dock att de ändå använde givna analysmodeller, även om de inte gjorde det medvetet, då deras frågeställningar ofta utgick från teorier som marxism eller feminism. Robin ställde till exempel frågan: ”Är männen bara barn av sin egen tid?”.

Flera informanter visade en ovilja att arbeta med analysmodeller och färdiga övningar från läromedel och lärarhandledningar. Till exempel hävdade Sam att hen hade försökt arbeta med analysmodeller för att analysera noveller, lyrik och dramer. Hen påstod att eleverna då fick för många ingångar till texten och att det blev för svårt för dem. Sam upplevde att det inte gick att leda eleverna rätt genom analysmodellerna och att de då missade textens budskap. Till skillnad från Sam ser vi fördelar med att använda färdiga modeller i analysprocessen. Vi anser att det ger eleverna nycklar för att knäcka den stora, såväl som den lilla läskoden. En analysmodell behöver inte vara komplicerad, utan det räcker att läraren ger eleverna ”rätt sorts frågor” som får dem att reflektera kritiskt över det lästa. *Critical literacy* guidar lärare om hur en kritisk läsning kan medvetandegöra eleven om sig själv och sin omvärld och hur tillfällen kan fångas i undervisningssammanhang. Således kan analysmodeller bistå svenskläraren i värdegrundsuppdraget.

Enligt Sam är det vanligt att läromedel presenterar ett kort utdrag ur ett skönlitterärt verk för att sedan analyseras genom en viss modell. Sam ifrågasatte hur mycket kunskap det

egentligen gav eleven och syftade på både läsningen av korta texter men också på användandet av analysmodeller:

Men hur mycket förståelse får man om man läser 20 rader ur 'Pälsen' liksom. Du fattar ju inte nånting. [...] Jag skulle kunna plocka lite snuttar för att hjälpa dem. Men jag tror mer på att ha en diskussion med utgång på att man läser ett verk, man ser på teatrar och filmer och har diskussionen om hur det alltid är en tolkning av verket (Sam 2018).

Sam hävdade att om endast korta utdrag används så förlorar eleven helhetsbilden av verket. Vi håller med Sam om att det är viktigt för eleven att läsa kompletta skönlitterära verk för att bilda sig en helhetsuppfattning och för att eleven ska kunna använda verken som en "[k]älla till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar" (Skolverket 2011: 160). Att se helhetsbilden kan dock också ske på andra sätt än just genom att läsa kompletta skönlitterära verk. Till exempel arbetade Alex med utdrag ur både *Doktor Glas* och *Gregorius*. I sin rekonstruktion av verken menade Alex att eleverna fick uppleva den "verkliga berättelsen" och på så vis fick ett helhetsperspektiv av händelserna i *Doktor Glas*. Vi vill dock poängtera det inte finns någon sann verklighet i skönlitterära verk eftersom de är fiktiva berättelser. Bergöö och Jönsson (2012: 109) understryker dessutom att texter inte ger *bilden* av hur verkligheten är, utan de ger *någons bild* av hur verklighet kan tolkas. Genom att integrera Ohlssons roman i arbetet med *Doktor Glas* erbjuds en ingång till att diskutera hur författarens intressen och värderingar speglas i ett verk. *Critical literacy* utrustar läraren med verktygen för att leda eleverna i den typen av diskussion. När eleverna blir medvetna om att texter aldrig är neutrala, utan används för att positionera dem i världen, utvecklas deras kritiska förståelse. Lärare som applicerar *critical literacy* på undervisningen ger elever förståelse för hur texter, och i förlängningen också omvärlden, alltid är en tolkning gjord av någon med särskilda intressen och värderingar. All text kommunicerad är alltid tolkningsbar. Därför är just elevers kritiska läsförståelse något som ständigt måste övas i skolan, oavsett ämne.

Vi anser också att det kan vara fördelaktigt att arbeta med korta texter när eleven övar på att göra analyser med stöd utifrån analysmodellerna. Användandet av kortare texter såsom noveller, dikter eller utdrag ur längre skönlitterära verk underlättar dessutom då känslan av att ha ont om tid och material ständigt närvarar i verksamheten. Samtliga informanter ansåg att de var under tidspress, vilket påverkade deras undervisningsval. Flera informanter planerade även sin undervisning utifrån de skönlitterära verk som fanns som klassuppsättningar på skolorna.

Vi upplever att kortare texter och utdrag sällan är beroende av att finnas i tryckt format, men går att finna digitalt eller uppkopierat. Vid undervisningstillfällen kan eleven få öva på att analysera de korta texterna och vid bedömningstillfället skulle eleven kunna analysera ett helt skönlitterärt verk, eller som i Alex fall, utdrag ur flera verk som står i relation till varandra. Vi ser vinsten med att kombinera läsningen av korta utdrag och läsning av hela verk för att erbjuda eleven en möjlighet att göra en textnära, litterär analys av en eller flera texter.

Då informanterna ansåg att eleverna var lässvaga kan det finnas vinster att göra genom att låta eleverna själva få välja texter. Informanterna upplevde nämligen att det fanns en ovilja att överhuvudtaget läsa texter, oavsett längd. De egenvalda texterna utgår då från elevernas egna intressen och preferenser, och tillåter eleven att inkludera tidigare erfarenheter (Schmidt & Gustavsson 2011). Det kan dock bli problematiskt för lärarens styrning, utformning och bedömning av uppgiften. Det kräver att läraren delvis släpper på styrningen och låter eleven vara autonom. Instruktionerna till bedömningsuppgiften behöver då vara ännu mer sammankopplade till kunskapskravet. Här menar vi att formuleringarna för uppgiften skulle kunna vara nästintill ordagrann kunskapskravet, vilket skulle förenkla bedömningsprocessen. Att låta eleven vara autonom och bestämma själv över sitt textval kan verka skrämmande. Läraren kan inte fullt ut veta att elevens analys stämmer överens med den skönlitterära texten, vilket skapar en konflikt då eleven ska förhålla sig textnära. En lärare kan omöjligt förväntas ha läst all text som finns tillgänglig. *Critical literacy* erbjuder dock läraren en lösning på detta problem. Förhållningssättet inom *critical literacy* kräver inte att läraren känner till texten, utan att läraren känner till de nödvändiga frågorna som kan ställas till texten såsom Vasquez kunde ha gjort när hennes elever insisterade på att fortsätta med *Power Rangers*-leken (Bergöö & Jönsson 2012: 86-88). Dessutom kan läraren kontrollera att eleven håller sig textnära genom att eleven använder sig av de litteraturvetenskapliga verktygen. Vi vill också poängtera att det inte är nödvändigt att alla elever läsa samma skönlitterära verk för att det ska vara möjligt att göra en bedömningsuppgift som testar elevens förmåga att göra en litterär analys. Genom att läraren tillämpar *critical literacy* i sin undervisning får eleven möjlighet att ställa kritiska frågor till texten som kan verka som stöd i analysprocessen. Att låta eleverna själva välja skönlitterära texter kan dock vara riskabelt. Vanjas elev ville till exempel läsa en av LasseMaja-böckerna, vilket inte är lämpligt i kursen Svenska 3.

Vi ser också fördelar att utgå från läromedel såsom Kim gjorde. Det ligger i varje lärares profession att bedöma om uppgiften behöver anpassas för den aktuella elevgruppen, precis som det är upp till varje enskild lärare att tolka kunskapskraven. Läromedel kan fungera som en pekpinne för hur kunskapskravet kan tolkas. De uppgifter som finns med i läromedel är just en

tolkning av kunskapskraven som läromedelsförfattarna har gjort. Vi frågar oss dock hur långt ett tolkningsarbete ska pågå och om lärare ska behöva tolka enskilda aktörers tolkningar för att förstå kunskapskravens vagheter. Likt den skolpolitiska debatt som pågår ställer vi oss kritiska till Skolverkets vaga formuleringar. Samtliga informanter ansåg att kunskapskravet och särskilt formuleringen ”ur flera perspektiv” var vagt. Sam och Robin fastslog att lärare som inte förstår hur bedömning ska ske, med hänsyn till ett visst uttryck, riskerar att utelämna bedömningen i det avseendet. Vi efterfrågar en större tydlighet kring progressionuttrycken och vi efterlyser tydligare riktlinjer om hur kunskapskravet ska tolkas och arbetas med. I kommentarsmaterialet till andra ämnen förklaras till exempel ”nyanserat” som förmågan att använda flera perspektiv. Varför det då finns kunskapskrav i svenskämnet som kräver att eleven ska göra en nyanserad analys ur flera perspektiv är svårbegripligt. Precis som Vanja önskar vi en mer enhetlig syn på läroplanen. Vanja poängterade dessutom att mitt i alla vagheter som läraren ska reda ut, finns eleven som ska demonstrera sina förmågor och kunskaper:

Jag kan ju tycka att det är svårt för eleverna att förstå det [kunskapskravet]. Skulle jag ge det här till en kollega så tror jag att de skulle kunna tolka in det på olika sätt. Och jag menar att elever har ju inte den, asså jag måste ju... Vad innebär ”flera perspektiv”? Eh, det är inte lätt för en elev på gymnasiet att förstå det [...] (Vanja 2018).

Vanjas kommentar konkretiserar alltså en djupare problematik. Det är svårt för eleverna att visa att de kan göra en nyanserad analys ur flera perspektiv när lärarna inte är säkra på hur bedömning ska ske. Lärare som är tränade till att göra tolkningar av kunskapskraven kämpar med formuleringarna samtidigt som eleven som siktar på A-nivå ska förstå vad som förväntas av denne. Precis som Skolverkets (2016_A) utvärdering kom fram till riskeras elevers kunskapsutveckling då att hämmas.

Sam önskade mer tid för kollegiala diskussioner där vaga begrepp och oklarheter kunde utredas. Hen menade att ”[d]et bygger på en vilja att förstå, en vilja om ‘hur tänker du, kan du plocka fram något exempel?’ så att man tvingas litegranna ifrågasätta sitt eget sätt att undervisa, sitt eget sätt att bedöma”. Det Sam efterfrågade är att den samlade kollegiala erfarenheten kommuniceras, alltså att den ”tysta kunskapen” verbaliseras. Hen upplevde att det inte längre fanns tid att diskutera och förstå de begrepp i läroplanen som kan framstå som vaga. Sam upplevde att var och en av lärarna istället tolkade och arbetade med vagheterna enskilt efter bästa förmåga. Hen önskade en slags överensstämmelse med övriga svensklärare på skolan för att diskutera hur ”ur flera perspektiv” skulle tolkas. Hen uttryckte också ett intresse över att få

veta om andras arbetssätt och möjlighet att tillsammans på skolan utarbeta en bedömningsuppgift som de gemensamt kunde arbeta med. Tidigare hade det funnits tid för samrättning vid olika bedömningsuppgifter, men numera var det endast de nationella proven som samrättades på hans skola. Sam hävdade att skolans likvärdighet äventyras när det inte finns någon samstämmighet kring tolkningen av vaga begrepp. Hen uttryckte det som att "[d]et gör att vi kan ha ganska olika krav på vad eleverna ska nå. Jag tror att det är speciellt stora krav, precis som alla fördomar säger, mellan praktiska program och teoretiska program. Jag tror också mellan lärarna att det är allt för stor skillnad". Den lokalt kollegiala praxisen måste alltså etableras för att likvärdigheten inom den egna skolenheten inte ska gå förlorad. Vi håller med Sams resonemang om att likvärdigheten riskeras när lärare tolkar kunskapskrav på olika sätt. Vi ser därför ett vidgat behov av att fastslå den beprövade erfarenheten för att skolväsendet som stort inte ska brista i likvärdigheten.

Vidare frågade vi informanterna hur de fick sin kunskap om olika evidensbaserade metoder som tillkommit inom utbildningsvetenskap och didaktik efter det att informanterna tog sina lärarexamina. Förr deltog Kim ofta i fortbildningar, men i dagsläget fick hen söka upp information själv, genom diverse fack- och dagstidningar, då verksamhetens ekonomiska förutsättningar hade försämrats. Alla informanter ansåg att det låg i lärarens egenintresse att hålla sig à jour med aktuell forskning och evidensbaserade metoder. Till exempel sa Alex att hen läste mycket facklitteratur och var aktiv på de utökade kollegiala forumen, såsom olika *Facebook*-grupper för lärare. Vi håller till viss del med om att det bör finnas ett egenintresse hos lärare för vidare kompetensutveckling, men att det bör ligga inom ramen för varje lärares profession, eftersom det uttrycks så i Skollagen. Lärare måste enligt lag hålla sig uppdaterade om aktuell forskning, vilket vi anser är skolledares ansvar. De ska skapa tid och utrymme för lärarkåren att ägna sig åt kompetensutveckling. Under arbetsplatsträffar, kompetensutvecklingsdagar, ämneslagsmöten och arbetslagsmöten diskuteras ofta aspekter av yrkesutövningen och arbetsplatsen men lite tid lämnas åt utbildningsvetenskaplig- eller didaktisk kompetensutveckling. Det krävs särskilda insatser för att bedriva den typ av professionsutveckling som är vetenskapligt genererad. Skolans vetenskapliga grund och den beprövade erfarenheten ska inte behöva vara beroende av enskilda lärares egenintresse utöver den ordinarie arbetstiden och andra arbetsuppgifter. Det bör vara i skolledares intresse att bibehålla en kompetent lärarkår så att all skolverksamhet kan vila på vetenskaplig grund och genomsyras av beprövad erfarenhet.

6.1 Förslag för vidare forskning

Innan vi påbörjade vår forskning hade vi en idé om att lärarnas ämneskombination kunde påverka hur informanterna tolkade och arbetade med ”ur flera perspektiv”. Vi tänkte att språklärarna skulle tolka kunskapskravet så som vi gjorde, eftersom våra utbildningsbakgrunder är lika. Vid frågan om de trodde att deras ämneskombination påverkade hur de tolkar och arbetar med kunskapskravet trodde Alex att hans ämneskombination påverkade. Hen menade att andraämnet, religion, gjorde att hen var en svensklärare ur ett kulturbärande perspektiv istället för ur ett språkligt sådant. Vanja trodde inte att hans ämneskombination påverkade, men att hans dubbla lärarutbildning, och den helhetssyn hen fått på skolan genom denna, influerade hans sätt att undervisa. Till skillnad från Alex och Vanja arbetade Kim, Sam och Robin som språklärare. De var dock osäkra om deras ämneskombination hade någon inverkan på deras undervisningsätt. De hade inte funderat djupare kring detta och därför stannade också reflektionen där. Det hade varit intressant att undersöka vidare för att se om ämneskombinationen har någon betydelse för tolkningen och arbetet med kunskapskravet. Vi lämnar därför denna idé till vidare forskning.

En annan initial tanke vi hade var om lärarna som också undervisade i litteraturkursen skulle influeras av detta i undervisningen av Svenska 3. Denna tanke baserades på att det står i det centrala innehållet för litteraturkursen att eleven ska göra en ”[f]ördjupad tolkning av skönlitterära verk med utgångspunkt i ett perspektiv som eleverna väljer, till exempel postkolonialt, feministiskt eller komparativt perspektiv” (Skolverket_B u.å.). Det är alltså uttryckligen specificerat vilka perspektiv eleven ska utgå från i sin tolkning. Då våra informanter inte undervisade i litteraturkursen lämnar vi även denna tanke som förslag för framtida forskning.

Referensförteckning

- Abedina, A. & Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in ELT classroom - exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language awareness*, 22(4), ss. 338-352. doi:10.1080/09658416.2012.733400
- Alfredsson, K. (2014). *Att arbeta med förändring: några svensklärares tankar kring deras sätt att arbeta med Lgr11*. Kandidatuppsats, Institutionen för pedagogik. Växjö: Linnéuniversitetet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:728041/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, A. (2012). Styrdokumentet är svårtolkade. *Skolvärlden*, 12 november. <http://skolvärlden.se/artiklar/styrdokumentet-ar-svartolkade>
- Antagning.se (2018). *Gymnasieexamen 2014 och framåt*. <https://www.antagning.se/sv/Det-har-galler-for-dig-som-gatt/Gymnasieskolan/Gymnasieexamen-2014/> [2018-04-11]
- Arevik, N. (2012). Skolverket sågar "översättning" av läroplanen. *Lärarnas tidning*, 1 november. <https://lararnastidning.se/skolverket-sagar-oversattning-av-laroplanen/>
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S. & Wilhelm, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. 2. uppl., New York: Routledge.
- Bergöö, K. (2015). *Kritiskt textarbete - att förstå och kunna förändra*. Skolverket: Stockholm.
- Bergöö, K. (2016). Barns liv och samhällets textvärldar. I Jönsson, K. (red.). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber, ss. 15-38.
- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen att förstå - språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Boglind, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga*. Malmö: Gleerups.
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M. & Petrone, R. (2014). Critical literature pedagogy – teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(2), ss. 123-133. doi:10.1002/jaal.323
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: Från utbildning om den Andre till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Författarna och Centrum för genusvetenskap, ss. 27-54.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, M. & Fredriksson, T. (2013). *Läroplan i förändring: en kvalitativ studie angående lärares inställning till Gy 11's ämnesplaner och kunskapskrav, i relation till Lpf 94's kursplaner och betygskriterier*. Kandidatuppsats, Sektionen för lärande och miljö. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Elleström, L. (1999). *Lyrikanalys: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. 2. uppl., London: Bloomsbury publishing.
- Glasgow, J. N. (2001). Teaching social justice through young adult literature. *The English journal*, 90(6), ss. 54-61. doi:10.2307/822056
- Helmerson, K. (2018). Så ska lärare få hjälp att sätta betyg. *Sveriges Radio*, 29 januari. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6872090> [2018-02-02]
- Holmberg, C-G. & Ohlsson, A. (1999). *Epikanalys: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education inquiry*, 4(2), ss. 225-242. doi:10.3402/edui.v4i2.22071
- Karlsson, G. (2013). Skolverket JO-anmäls - språket obegripligt. *Skolvärlden*, 25 oktober. <http://skolvarlden.se/artiklar/skolverket-jo-anmals-spraket-obegripligt>
- Kåreland, L. (2016). Sagan och berättelsen som meningsskapare. I Jönsson, K. (red.). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber, ss. 64-91.
- Larsson, Å. (2014). Kritik mot vaga kunskapskrav. *Skolvärlden*, 18 november. <http://skolvarlden.se/artiklar/kritik-mot-vaga-kunskapskrav>
- Larsson, Å. (2017). Hon skrev om läroplanen så att fler ska förstå den. *Skolvärlden*, 30 oktober. <http://skolvarlden.se/artiklar/kunskapskraven-ar-svarare-att-forsta-en-avhandling>
- Nationalencyklopedin (2018). Författarskap. <http://ne.se.ludwig.lub.se> [2018-01-30]
- Rudhe, E. (2009). Tydligare kunskapskrav i nya gymnasieskolan. *Lärarnas tidning*, 13 oktober. <https://lararnastidning.se/tydligare-kunskapskrav-i-nya-gymnasieskolan/>
- Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse – skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), ss. 36-51. <http://journals.lub.lu.se.ludwig.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8083>

- Sellbjer, S. (2017). Meaning in constant flow - university teachers' understanding of examination tasks. *Assessment & evaluation in higher education*. 42(2), ss. 182-194. doi:10.1080/02602938.2015.1096900
- Sellbjer, S. (2018). Kunskapskrav för superbarn. *Skola och Samhälle*, 26 februari. <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/stefan-sellbjer-kunskapskrav-for-superbarn/>
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:458. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2009:600. *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Sjöberg, B. (2005). *Dramatikanalys: En introduktion*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket_A (u.å.). *Alla kommentarer till svenskämnet* [kommentarsmaterial].
- Skolverket_B (u.å.). *Ämne - Svenska, Litteratur 100 p.* <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasie-skola/sve> [2018-05-11]
- Skolverket (2010). *Redovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende implementering av skolreformer m.m* (Dnr 61-2010:83). Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2321.pdf%3Fk%3D2321
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *“Critical literacy“ synliggör maktrelationer och motiverar*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/critical-literacy-synliggor-maktrelationer-och-motiverar-1.217266> [2018-04-11]
- Skolverket (2016_A). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3652> [2018-04-11]
- Skolverket (2016_B). *Svenska elever bättre i PISA*, Pressmeddelande 2016-12-06.

Skolverket (2018). *Några nyckelbegrepp*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/nagra-nyckelbegrepp-1.244041> [2018-04-10]

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl., Lund: Stockholm.

Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide*. 2. uppl., New York: Routledge.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska perspektiv inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund

1. När tog du din lärarexamen?
 2. Hur många år har du undervisat i Svenska 3?
 3. Vilken ämneskombination har du?
 4. Undervisar du också i litteraturkursen?*
-

Allmänt om kunskapskravet

5. Hur tolkar du frasen ”ur flera perspektiv” i kunskapskravet?
 - Hur undervisar du följande kunskapskrav?
 - Hur testar du av det? (X antal gånger?)
 - Hur utformar du examinationsuppgiften så att eleverna kan nå A-nivå?
 6. Hur tror du att din ämneskombination påverkar hur du undervisar ”ur flera perspektiv”?
-

Vår teoridel

7. På Skolverkets hemsida står det att lärare bör arbeta med *critical literacy*. Är du bekant med detta begrepp?
 - Om ja, hur har du fått dina kunskaper om detta?
 - Hur arbetar du med *critical literacy* i undervisningen av skönlitteratur?
 8. Normkritik har blivit väldigt stort i Sverige. Är du bekant med detta begrepp?
 - Om ja, hur har du fått dina kunskaper om detta?
 - Hur arbetar du med normkritik i undervisningen av skönlitteratur?
 - (Sju diskrimineringsgrunder: kön, ålder, sexuell läggning, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, könsöverskridande identitet eller uttryck).
 - (9. Hur jobbar du med värdegrundsuppdraget genom skönlitteratur?)
-

Övrigt

10. Tillägg.

* Litteraturkursen, centralt innehåll:

”Fördjupad tolkning av skönlitterära verk med utgångspunkt i ett perspektiv som eleverna väljer, till exempel postkolonialt, feministiskt eller komparativt perspektiv”

Bilaga 2

Information till deltagare

Din medverkan är anonym och vi följer de forskningsetiska krav som Vetenskapsrådet fastställer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer fastslår att du har själv rätt att bestämma över din medverkan och kan närsomhelst välja att avsluta intervjun eller låta bli att svara på någon fråga. De uppgifter som du lämnar kommer endast användas för forskningsändamål.

Studiens syfte är att undersöka hur lärare tolkar och arbetar med begreppet ”ur flera perspektiv” från kunskapskrav A, i kursen Svenska03, som lyder ”[e]leven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap **ur flera perspektiv**” (Skolverket, 2011, s. 178).

Tack för att du vill vara med och bidra till vår forskning!

Johanna Wahldén & Azra Kasapovic

Johanna Wahldén
soc10jw3@student.lu.se
0706457061

Azra Kasapovic
agy13aka@student.lu.se
0707155296



Jag har tagit del av informationen kring forskningsstudien och jag väljer att delta.

Datum, stad: _____

Din signatur: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 3

Mailkonversation med Skolverket

(Fråga till Skolverket)

Hej!

Vi är två lärarstudenter som just nu skriver vårt examensarbete (30 hp) i ämnet svenska med didaktisk inriktning. Vårt undersökningsområde berör följande kunskapskrav A i kursen Svenska 3: "[e]leven kan göra en fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterära analys av ett tema, en genre eller ett författarskap ur flera perspektiv" (Skolverket 2011: 178). Det vi undrar är vad Skolverket menar med frasen "ur flera perspektiv"? Vilka perspektiv menas att eleven ska visa för att uppnå detta kunskapskrav?

Med vänlig hälsning,

Azra Kasapovic och Johanna Wahldén

(Svar från Skolverket)

Hej!

Tack för din fråga om kunskapskraven för Svenska 3

Vi har inte givit något förtydligande eller närmare vägledning kring hur "ur flera perspektiv" ska tolkas eller vilka perspektiv som ska ingå i detta. Det är den professionella läraren som i sin yrkesroll tolkar och konkretiserar innehållet i ämnesplanerna, exempelvis vad det centrala innehållet och kunskapskraven innebär. Skolverket kommenterar inte alla delar av kursplanerna/ämnesplanerna, utan ansvaret för att tolka och tillämpa faller på dig som lärare.

Om du har fler frågor är du välkommen att kontakta oss på Skolverkets upplysningstjänst på 08-527 332 00.

Med vänlig hälsning

Skolverkets upplysningstjänst

Marcus Rooth