

Analysera och kritiskt granska

Den här modulen innehåller bland annat hänvisningar till äldre styrdokument och kommer därför att avpubliceras och arkiveras 1 juli 2025.

Att kunna läsa, förstå och förhålla sig kritiskt till olika typer av texter är oerhört viktigt i dagens informationstäta samhälle. Ett kritiskt förhållningssätt är också ett centralt inslag i samtliga ämnen på gymnasiet. Denna modul behandlar hur lärare kan arbeta med kritisk granskning och analys av text och bild (även rörliga bilder). Den vänder sig till lärare inom teoretiska ämnen och andra textrika ämnen och till lärare i estetiska ämnen. Två av modulens delar består av en grundartikel och två inriktningsartiklar. I båda fallen riktar sig den ena inriktningsartikeln till lärare i teoretiska ämnen och andra textrika ämnen och den andra inriktningsartikeln riktar sig till lärare i estetiska ämnen.

Modulens delar visar hur lärare i olika ämnen kan arbeta med de mål i ämnesplanerna som handlar om analys, kritiskt förhållningssätt och begreppsanvändning. Syftet med modulen är att deltagande lärare ska få begrepp och didaktiska redskap för att stötta eleverna i deras utveckling mot en mer komplex förståelse av olika typer av texter, såsom olika slags skriven text, film och bild. I modulen ingår övningar som till exempel handlar om analys av lärobokstext, uppgiftskonstruktion och analys av instruktioner, arbete med modelltexter och begreppsutveckling.

I modulen ingår också filmer som visar undervisningssekvenser vilka exemplifierar det som behandlas i modulens olika delar, samt ljudfiler med samtal mellan erfarna lärare och forskare inom området.

Målgrupp: Lärare i teoretiska och andra textrika ämnen samt lärare i estetiska ämnen.

Modulen är framtagen av Linköpings universitet.

Modulen består av följande delar:

1. Kritiskt och analytiskt arbete med text
2. Läsa och skriva komplexa texter
3. Uppgifter och instruktioner
4. Ta ställning
5. Jämförande textarbete
6. Välutvecklat, utförligt och nyanserat
7. Att läsa digitala texter
8. Kritiskt textarbete

Del 1. Kritiskt och analytiskt arbete med text

Den här modulen innehåller bland annat hänvisningar till äldre styrdokument och kommer därför att avpubliceras och arkiveras 1 juli 2025.

I alla gymnasieskolans ämnen används texter av olika slag. I denna del behandlas undervisningens olika texter och texttyper samt elevers läsning. Eftersom text i modulen betraktas i ett vidgat perspektiv innebär det ett fokus på till exempel lärobokstexter, webbtexter, bilder, filmer, skönlitterära texter och sakprosatexter.

Syftet är att ge dig som lärare en ökad medvetenhet om hur man kan granska de texter som används i klassrummet. Du utmanas att reflektera över och variera ditt texturval.

I moment C ska en enklare textanalys genomföras.

Del 1: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser, tittar eller lyssnar. Anteckna sådant du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Introduktion till materialet

Börja med att läsa artikeln. Relatera gärna det som sägs i artikeln till de texter du själv brukar använda i undervisningen. Titta sedan på undervisningsfilmen. I denna visas en undervisningssekvens som handlar om analys av skönlitterär text. Reflektera över sättet att ställa frågor och över lektionsupplägget och försök föra över detta till ditt ämne och dina texttyper. Fundera också redan nu över vad du vill diskutera med dina kollegor i moment B.

Du kan också redan nu börja tänka på vilken text du vill utgå ifrån i undervisningen i moment C, där du ska genomföra en enklare textanalys tillsammans med dina elever. Syftet med aktiviteten är att både lärare och elever ska få en större medvetenhet om svårigheter och fallgropar i arbetet med undervisningens texter.

Material



Kritiskt och analytiskt arbete med text
Suzanne Parmenius Swärd



Gemensam läsning av text
Filformatet kan inte skrivas ut.

Modul: Analysera och kritiskt granska
Del 1: Kritiskt och analytiskt arbete med text

Kritiskt och analytiskt arbete med text

Suzanne Parmenius Swärd, Linköpings universitet

Inledning

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av. Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. (Lgy 11)

Ovanstående citat är hämtat från läroplanen för gymnasiet, rubriken *Skolans uppdrag*, och handlar i en vid tolkning om textarbete i klassrummet. Hur överför man egentligen värden, förmedlar kunskaper och låter elever ”orientera sig i en komplex verklighet med snabbt informationsflöde”? Hur tillägnar de sig och använder ny kunskap? Hur tränar de sig att ”tänka kritiskt, granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ”? Jo, företrädesvis genom att läsa, skriva och arbeta med texter av olika slag och på olika sätt.

Denna artikel inleder den modul som kallas ”Analysera och kritiskt granska”. Hela modulen är tänkt att vara ett stöd för lärare att arbeta med kritisk granskning, analys, skrivande och läsning i alla gymnasiets teoretiska och estetiska ämnen. Modulen har ett övergripande perspektiv på text med utgångspunkten att lärares kunskap om texter, texters uppbyggnad och struktur är verktyg som behövs för att leda elever i ett språk- och kunskapsbyggande klassrum. Den pedagogiska grundsynen är ett elevaktivt, textnära och utforskande förhållningssätt. Analys och kritisk granskning handlar ur detta perspektiv om att

- upprätta en klassrumsmiljö för analys, resonemang och kritiskt tänkande.
- leda eleverna till att tillägna sig modeller och verktyg för analytisk läsning och kritisk granskning.
- ordna med lämpligt material/texter och leda elever till att hitta material/texter att granska.
- frågor och aktuella ämnen berörs, vilka hålls inom ramen för de olika arbetsområden som planeras.

- arbetet med analys, resonemang och kritisk granskning är i progression genom hela gymnasietidens olika kurser och delområden.
- arbetet integreras i olika ämnen.

I modulen ses texter i ett vidgat perspektiv. Det betyder att begreppet text betraktas som multimodalt och kan representeras genom verbal (skriven/tryckt) text, bilder, filmer, figurer, noter, tal i t.ex. radio och tv, digitalt på nätet och i smarta telefoner.

Denna inledande artikel handlar övergripande om vad text och läsning kan innebära. Syftet är att lärare ska få upp ögonen för hur texter generellt fungerar i skolan så att de kan börja arbeta aktivt med texter i klassrummet, men också skapa en gynnsam miljö för kritisk och analytisk läsning. Artikeln ger också tips på hur en så självklar och närliggande text som lärobokstexten kan användas som en källa till kritisk granskning och analys i ämnena.

Kritiskt tänkande och analys

Merparten av gymnasieskolans ämnesplaner, precis som läroplanen ovan, lyfter fram att ”Eleverna ska *träna sig* att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ”. Att tänka kritiskt innebär inte att vara ensidigt negativ eller avfärda eller gilla utan eftertanke, utan det handlar om att *ställa frågor* och att ”noga pröva grunderna för ett påstående” (Liedman 2015). Att förhålla sig kritiskt är att analysera ett problem, ett fenomen eller ett påstående, med andra ord att problematisera handlingar och yttranden om omvärlden. Detta utgör samtidigt grunden för det vetenskapliga förhållnings-sättet.

Att förhålla sig kritiskt och att göra analyser är inget självklart för alla. Många växer upp i en miljö som inte betraktar omvärlden kritiskt/analytiskt, det vill säga vänder och vrider på problem och fenomen, och ser dessa ur olika perspektiv. Lundquist m.fl. menar att skolans andra uppgift, förutom utbildande i ämnen och ämneskunskaper, också ska vara medborgarbildande “[...] för att klara vardagens sysslor och eventuella problem och för att kunna ta ställning i centrala samhällsfrågor” (Lundquist m.fl. 2013, s. 11). Det är således en bildningsaspekt av ämnena som behövs för att både utveckla språk och tanke (Carlgren 2009). Därför behöver skolan erbjuda en miljö och ett sammanhang där inte enbart utbildning utan också (medborgar)bildning sker. Att arbeta med att lära elever ett ämne och att samtidigt utveckla deras språk och tanke kräver en hel del kunskap hos läraren om *vad* texter vill förmedla och *hur* de förmedlar det. Vad behöver eleven egentligen kunna om språk och text för att känna sig trygg med att dels tala (och skriva) om kunskaperna inom ämnet, dels tala om värden, värderingar och åsikter i de texter som ämnet förmedlas genom?

Konstruktion av lärande genom texter

Det första som kan konstateras är att skola, lektioner och klassrum (hur olika än klassrum kan se ut) är något konstruerat. Överallt i skolorna i landet skapas situationer för lärande. Lärandet kan ske i traditionella klassrum, i föreläsningssalar, i labb, i verkstäder, i musikrum, i bibliotek, på nätet, vid datorn med interaktiva program, etc. Lärandet är också konstruerat

i olika ämnen, alltifrån gymnasiegemensamma teoretiska ämnen som naturkunskap, svenska, matematik, engelska, historia och samhällskunskap, till väldigt specifika ämnen som "Arrangering och komposition" och "Äldres hälsa och livskvalitet" (Skolverket: Ämnen och kurser). Det lärande som uppstår kan vara av teoretisk, praktisk eller estetisk karaktär och i olika former såsom fakta, färdigheter, förtrogenhet, förståelse och utveckling av förmågor (Carlgren 2009).

Trots alla kursers och ämnens olikheter finns ändå något gemensamt: elever lär via texter. En del lärare utgår ifrån lärobokens upplägg av ämnet, andra använder kompendier av olika slag och ger uppgifter i dokument som läggs på en lärplattform. Andra arbetar med undervisningsfilmer, noter, formelsamlingar, instruktioner, ritningar, bilder, skönlitteratur, visualiseringar, utdrag ur tidningar och tidskrifter, nätartiklar, länkar, presentationer som delas, elevers egen sökning av texter. Eleverna ska, via texterna, göra sig en bild av ämnet, och samtidigt lära. De ska använda kunskapen till att granska fakta och förhållanden och tänka kritiskt. Lärare konstruerar både ämnet och lärandet genom de texter som han eller hon finner lämpliga för sammanhanget. Varje sekund under en skoldag sker således ett möte mellan den utvalda texten och dess läsare (eleverna).

Multimodalt perspektiv på läsning

I teorin om texter används här en vidgad eller multimodal syn på text. Det betyder att muntliga, skriftliga, bild- och filmmässiga, liksom figurmässiga framställningar (noter, diagram, formler) räknas som text. Med multimodal menas dels att textförfattaren tar en mängd olika s.k. semiotiska (teckenmässiga) resurser i anspråk när den skapar texten, dels att den som möter texten i sin tur tar en mängd semiotiska resurser i anspråk för att förstå och tolka texten. En mängd sinnen är aktiva vid läsandet och skrivandet (Liberg 2007). Ett exempel: När vi läser noter, som är musik uttryckt i ett teckensystem, använder vi oss av flera sinnen för att förstå och tolka tecknen. En notläsare både ser och hör tonerna som är nedskrivna. Han eller hon kan överföra tecknen till handlingar på ett instrument och uppleva fysiskt hur det känns och låter. För att skriva noter är det omvänt. Varje tecken måste först ha lärts multimodalt. Att kommunicera med hjälp av noter kräver att den som skriver måste se, höra och känna tonerna vare sig den tar tonerna omvandlade till noter inifrån huvudet, eller skriver dem från en melodi spelad på ett instrument. Den som sedan läser måste naturligtvis uppleva, se och höra det som skribenten vill förmedla för att kommunikationen ska fungera. Så fungerar t.ex. kommunikationen i en orkester. Med andra ord: när en text skapas är det av största vikt att den som skriver och vill förmedla ett budskap via tecken, uttrycker sig så att den bild eller det budskap den vill förmedla också blir synlig hos läsaren. Detta gäller för alla texter och kan uttryckas i följande definition:

Genom texten skapar en författare/talare/bildskapare, mening. Tecken/texter ges ett meningsinnehåll av läsaren. Definition av kommunikation blir då: produktion och utväxling av mening. (efter Fuglestad 1999)

Denna definition härrör från det som kallas en semiotisk kommunikationsmodell (t.ex. Kress & van Leeuwen 2005). Huvudtanken är att läsning av texten och skapande av texten

alltid innebär en växelvis (rekursiv) process av handlingar som inbegriper olika sinnen som tillsammans leder till förståelse och tolkning av texten.

Eleverna i skolan möter alltså en mängd texter av varierad multimodal konstruktion men skrivna utifrån samma grundvillkor; mening ska produceras och utväxlas. För att kunna läsa texterna, uppfatta och förstå vad de läser, lära sig om fakta och olika förhållanden i omvärlden, och på samma gång förhålla sig kritiskt och analytiskt granskande krävs en komplex läsförståelse. Eleverna behöver skapa mening varje gång de läser (och skriver) en text. De kan inte enbart avkoda orden och ta in dem på en instrumentell nivå (exempelvis lära sig fakta eller skriva av ord som sedan upprepas). De behöver stöd och stöttning för att kunna koda av och ”packa upp” texterna och kunna ”röra sig” fritt i texten, göra nödvändiga inferenser (läsa undertext och fylla ut tomrum) och läsa bortom texten, det vill säga, som uttrycks i citatet ovan, inse vilka konsekvenser det blir av olika presenterade alternativ (jfr Lgy 11).¹

För att uppfylla kraven som läroplaner och ämnesplaner ställer behöver lärare stötta och motivera eleverna till läsande av ämnets texter, det vill säga stötta ett läsande som innebär att varje elev skapar avsedd mening och förståelse ur mötet med de texter som finns i klassrummet.

Lärares och elevers läsning

Något som man måste hålla i minnet är att lärare läser de egna ämnestexterna på ett helt annat sätt än eleverna. Den text som valts ut är med största sannolikhet inte helt obekant för läraren. Dessutom går läraren in i texten med en helt annan förkunskap och förståelse. Läraren har också syftet med läsningen helt klart för sig. Man kan säga att den text som läraren läser aldrig är samma text som eleverna läser. Läraren kan fylla ut tomrum (göra inferenser), förstå orden och begreppen, känner till hela sammanhanget och innehar en mängd kunskap som ligger utanför själva texten.

Läraren representerar också ofta en annan textkultur än dagens elever. De som har börjat sin läsarbana innan den digitala skärmkulturen slog igenom med kraft, har ett annat sätt att läsa text. Man brukar prata om att denna ”läsning” är temporal (Kress 2003), att den följer en kronologisk ordning. Det betyder att man läser från inledning till avslutning, att man t.ex. lyssnar på musik från de första takterna till de sista, att man läser en boksida linjärt

¹ Att packa upp och röra sig fritt i texten innebär att eleverna kan använda texten till något mer än bara få information, t.ex. som underlag för diskussion eller för att kunna relatera till, när de läser något annat. Begreppet ”packa upp” har att göra med att det krävs nycklar för att låsa upp texten, eller knäcka textens kod. Det kan vara alltifrån att röra sig mellan bild och text, att infoga en figur i textens sammanhang, att förstå innebörden i begreppen eller att kunna ta sig igenom komplicerade meningskonstruktioner och ett abstrakt och begreppstungt språk. Man kan här också jämföra med abstrakta bilder som vid en första anblick verkar omöjliga att förstå, men med lite stöd och hjälp kan olika djup och dimensioner i bilden synliggöras. En som har kunskapen, t.ex. en lärare, tillhandahåller de ”nycklar” som behövs för att packa upp bilden (jämför Lindberg 2006).

(från vänster till höger eller från höger till vänster, beroende på vilken textkultur man är skolad i) och som skribent följer samma mönster i skrivandet av text.

De som är däremot är vana att röra sig i digitala texter tänker mer rumsligt (spatialt) kring text. Texten på skärmen är inte organiserad på samma sätt som i böcker eller papperstidningar. Skärmtexter arbetar mer mot bilder, former, platser, förflyttningar (hyperlänkar) färger och layout. Människor som är vana att läsa text på skärm, det kan handla om allt från nyhetsflöden i en tidning på nätet till dataspel av typen World of Warcraft, är uppmärksamma på andra signaler än vad den temporala läsaren är. En van skärmläsare hanterar text och tar till sig text och information på ett annat sätt än den som är van att läsa på papper (Kress 2003). (Mer om digital läsning i del 7.)

Det behöver också påpekas att många elever är uppvuxna i en textkultur som t.ex. den arabiska eller asiatiska som har andra principer för text och språkbygge än den västerländska. Att tänka på är också att en del elever kommer från övervägande muntliga textkulturer, där den talade texten dominerar över den skrivna. Detta gäller särskilt de elever som saknar regelbunden skolgång eller vuxit upp i familjer där man inte har tillgång till eller använder så mycket text. De saknar en vana att möta skriven text över huvud taget (jämför t.ex. Brice Heath 1983).

Mot detta som sagts ovan kan man alltså konstatera att varje läsare (lärare och elev) möter en text i skolan utifrån sin kulturella bakgrund och sin personliga historia. Det betyder med andra ord att samma text läses på helt olika sätt beroende på vem man är, vilka förkunskaper och erfarenheter man har. Det viktigaste när man har med text, läsning och elever att göra är att man är medveten om detta och att *man är tydlig med vad texten ska användas till och hur den ska läsas.* (mer om svårigheter med att läsa och skriva i del 2.)

Skolans texter

Den mångfald av texter elever möter och producerar i skolan har olika karaktär. Det är viktigt för både lärares och elevers analytiska och kritiska förhållningssätt att bli medveten om vad som karakteriserar olika texter. Ett sätt att få syn på texters olikheter och förstå hur de ska läsas och skrivas är att klassificera dem och granska det som är typiskt för varje text. Vi talar då om att kategorisera texter i olika *texttyper* eller *genrer*. Det är en *yttre* klassifikation, vilket betyder att textens yttre ”utseende” namnges och kategoriseras. Här talas det t.ex. om debattartikel, krönika, PM, nyhetsartikel eller vetenskaplig artikel.

Den yttre klassifikationen säger egentligen inte något om *hur texten skrivs*. En insändare eller debattartikel kan vara skriven som en dikt, en berättelse, eller ett brev och inte alltid strikt argumenterande enligt en klassisk retorisk princip. Det kanske mest kända exemplet på det är Astrid Lindgrens debattartikel om den höga marginals-katten som var skriven som en saga (Lindgren 1976). Man kan aldrig lära elever att skriva komplexa texter enbart genom att säga att de ska skriva en debattartikel eller en rapport eftersom de oftast har ringa erfarenhet av att läsa och möta debattartiklar och rapporter och således inte vet hur sådana ska skrivas. Det är i detta läge man talar om och visar upp *textens inre* strukturer, hur texten är

gjord. Vilka *skrivhandlingar* (sätt att skriva)² har skribenten använt sig av för att bygga upp texten och skriva fram sitt budskap? Har man argumenterat genom att berätta? Har man skrivit ett debattinlägg som är en dikt? Är en debattartikel verkligen enbart uppbyggd av argument? Finns det inte också beskrivningar, utredningar och redogörelser i en sådan text? Vilka argumenterande inslag finns det i en bild? Att dels kunna kategorisera de olika texterna efter deras yttre drag (som PM, krönika, debattartikel, insändare, roman, novell o.s.v.), dels förstå att det krävs olika skrivhandlingar (berättande, beskrivande, argumenterande, utredande, förklarande) för att framställa texttypen, har stor, för att inte säga avgörande betydelse, för att utveckla textmedvetenhet både när det gäller att läsa och att skriva (jfr Holmberg, 2014 s. 112–114).

I huvudsak förekommer sex varianter av *skrivhandlingar*

- berättande (redogörande)
- återberättande (refererande)
- beskrivande
- argumenterande (ställningstagande)
- utredande (analyserande eller förklarande)
- instruerande

I texter av mer komplex art förekommer merparten av skrivhandlingarna parallellt i en och samma text. I t.ex. en längre och mer komplex debattartikel finns således både argumenterande, berättande, beskrivande och utredande inslag (se del 4 och 6).

De **berättande och redogörande** skrivhandlingarna förekommer alltså både i sakprosa och i skönlitteratur. I sakprosatexter används berättande skrivhandlingar för att redogöra för olika förhållanden och omvärldsfenomen, medan de berättande inslagen i skönlitteratur skrivs till för att fänga och känslomässigt engagera en läsare. Sättet att skriva berättande och redogöra fungerar dock på ungefär samma sätt i sakprosan som i det skönlitterära berättandet. Det är graden av personlighet, närhet och känslouttryck (subjektivitet eller saklighet) som skiljer.

I samband med berättandet och redogörelsen finns också **återberättandet (refererandet)**. Återberättandet är en mycket viktig skrivhandling i till exempel den vetenskapliga texten där man refererar och återberättar andras resultat och teorier samt sina egna resultat och metoder. Egentligen är återberättandet som både muntlig och skriftlig handling den vanligaste

² För att uttrycka och beskriva de olika handlingar som sker i texter, t.ex. att beskriva, berätta, återberätta och utreda används inom textforskningen flera olika begrepp. Dessa begrepp är textaktiviteter (Holmberg 2014), framställningsformer (Hellspong & Ledin 1997), skrivhandlingar (Thygesen & Berge 2015) eller basgenrer (Holmberg 2006). I denna modul används begreppet skrivhandling, där skrivande ses i ett vidgat perspektiv, det vill säga att skriva tecken, bild och text, formler och figurer. Se vidgat textbegrepp ovan.

språkliga handlingen då våra konversationer med andra i mångt och mycket består av återberättelser av händelser och upplevelser i våra liv. Genom att återberätta visas förståelsen av innehållet i en text, en händelse, en erfarenhet.

Beskrivningarna finns till för att läsaren ska få inre bilder. De ska orientera läsaren i omvärlden. En skriftlig text som har många beskrivningar är bildrik och innehåller exakta och specifika begrepp. De verbala beskrivningarna kan ibland uteslutas i texten och i stället ersättas av konkreta bilder (animeringar, illustrationer). Då brukar man knyta an till bilden genom att i texten skriva något i stil med "figur 2 är en beskrivning av förlopp xx". I texter av beskrivande karaktär används också metaforer och symboler. Det krävs en god överstämmelse mellan författaren av en text och dess läsare när bilder eller metaforer skrivs och sedan ska tolkas och ges ett meningsfullt innehåll. Det kan gå helt fel om viktiga bilder och metaforer inte uppfattas eller förstås. Ett exempel på hur ett försök att använda bildspråk och metaforer kan gå helt snett är när man i en geografibok ska förklara vad en "alluvialslätt" är:

De kan likenas vid deltan på land och ser på en karta ut som kvastar. Kvastskafet är då själva floden och själva kvasten är då de många förgreningarna. Under "kvasten" finns ofta grundvatten, som kan användas för konstbevattning. (autentiskt exempel på text från en geografibok för årskurs 6-9).

Här behöver eleven dels förstå och se framför sig vad ett floddelta är, dels överföra den bilden till att tänka att det är en flod utan vatten, sedan försöka tänka på en kvast (det finns minst 5 olika typer av kvastar) och överföra bilden av kvasten till den inre bilden av en flod utan vatten. Här skulle det kunna förenklas genom att använda en illustration: *På bilden ovanför ser du en s.k. alluvialslätt med sin lättodlade och bördiga mark.*

Argumentation och ställningstagande finns i de flesta typer av texter. Det kan röra sig om den relativt rena argumentationen som består av hävdande av ett antal argument i en fråga t.ex. en insändare eller en klassisk debattartikel. Då byggs texten upp av argument som beläggs och utvecklas och ställs emot andra argument. Ställningstaganden kan också byggas upp genom att man betonar vissa påståenden och utesluter andra. Man driver således en fråga genom att påstå något om omvärlden som om det vore faktiskt. Problematiseringen (nyanseringen) kan saknas eftersom enbart den del av verkligheten som passar det egna syftet visas upp (se del 4). Ett ställningstagande nyanseras genom att exempel på andra åsikter eller ställningstaganden, som man sätter mot sitt eget, uppvisas. Man belägger också sina ställningstaganden med varierade exempel.

Utredande, förklarande och analyserande skrivhandlingar är svar på underliggande frågor: *Hur fungerar en dator? Vilket syfte kan regissören ha med att låta alla mansroller spelas av kvinnor? Vad kan artikelförfattaren mena när han påstår att "Indien är ett rikt land?", Vad betyder parlamentarism? Vad betyder det för a) individen, b) samhället att vara på flykt?*

Svaren på dessa frågor kräver en text av utredande, förklarande eller analyserande karaktär. Med användning av dessa skrivhandlingar redogörs för orsak och verkan, s.k. kausaliteter,

jämförelser görs, konsekvenser diskuteras och slutsatser dras. En utredande text börjar oftast med en beskrivning av fenomenet som ska förklaras eller utredas, därefter redogörs för processen (orsaker, påverkan och konsekvens) sedan modifieras det man påstår och till sist dras en försiktig slutsats (mer om att läsa och skriva utredande i del 6).

Avslutningsvis i detta avsnitt om texter och texters karaktär bör sägas att det är viktigt att ställa relevanta frågor till texterna som knyter an till de skrivhandlingar författaren av texten gör. Vill man exempelvis få en elev att t.ex. kunna *förklara ett fenomen* bör man ställa frågor till texten som leder till att eleven återberättar en *förklaring*. Läraren utnyttjar då texten som resurs genom att eleven får gå tillbaka in i texten och leta efter förklaringen. Dels får den syn på innehållet i det som förklaras, dels får eleven syn på hur skribenten gör rent skrivmässigt när innehållet förklaras.

Nedan följer några exempel på hur man kan ställa frågor till texter för att eleverna ska bli medvetna om de olika skrivhandlingarna och syftet med dem. Därigenom får de också ord och begrepp som är relevanta för analys och granskning och eget skrivande (mer om att ställa frågor och göra uppgifter i fördjupningstexterna i del 3.):

Hur **förklarar** läroboken fotosyntesen (parlamentarism/demokrati...)?

- *Elevens svar: Läroboken förklarar fotosyntesen på följande sätt...*

Hur **beskriver** artikeln problemen med Afrikas ekonomi?

- *Elevens svar: Artikelförfattaren beskriver problemen enligt följande: Först beskriver han landsbygden och...*

Vilken **slutsats** drar artikelförfattaren om xx?

- *Elevens svar: Artikelförfattarens slutsats är att alla borde få gratis läkemedel för att minska skillnaderna mellan...*

Vilken **konsekvens** ser läroboksförfattaren av ökat köttätande?

- *Elevens svar: Läroboksförfattaren menar att konsekvensen av köttätande är att miljön kommer långsamt förstöras genom utsläppen av metangas.*

Genom att betona de fetstilta orden i frågan och be eleverna använda frågan i sitt svar kan de få syn på den aktuella skrivhandlingen.

Granska läroböcker

Följande avsnitt går igenom några sätt att förhålla sig analytiskt och kritiskt till lärobokstexter³ och hur man kan använda lärobokstexten som resurs, inte bara för att lära sig om ett ämne, utan också för att öva upp strategier för läsning, analys och kritisk granskning. Anledningen till att det kan vara intressant att granska läroboken är att den är en lättillgänglig text som både lärare och elever arbetar med under sin skoltid.

Läroboken

Tidigare togs upp att skolan, ämnen, lektioner och kursinnehåll är konstruktioner för lärande. En lärobok är också en konstruktion. Det handlar om vilket urval som ska göras, vad läroboksförfattarna anser vara viktigast, vilka metoder för lärande som anses vara bäst och hur ämnesplanens skrivningar tolkats i allt ifrån syfte till kunskapskrav. Med andra ord finns författarnas teorier om lärande och kunskap, deras *pedagogiska grundsyn* (Stensmo 1997), nedlagd i boken.

Numera finns inte någon statlig förhandsgranskning av läroböcker. Den försvann 1991 (Johnsson Harrie 2009). Läroböcker är således en alltigenom förlagsproducerad kommersiell produkt. Det är upp till varje lärare att granska läroböckerna i utbudet för att se om de kan användas för lärarens eller ämnesarbetslagets syften. Lärares pressade schema kan göra att den granskning av läroboken, som borde göras innan den beställs, faktiskt uteblir (Långström & Wiklund 2005) och böcker köps ofta nästan helt oprövade in till arbetslaget. Många nya ämnen eller specifika ämnen kanske inte heller har så många olika böcker att välja mellan utan lärare blir hänvisade till ett magert utbud. En del ämnen kan till och med vara hänvisade till ganska ålderstigen litteratur därför att inget förlag ansett det värt att satsa på något nytt. Men det finns stor anledning att ta sig en titt på läroboken och granska den kritiskt, särskilt eftersom det är lärobokstexter eleverna är hänvisade till under hela sin skoltid och vars framställning av innehåll blir till förebilder för deras eget skrivande och föreställningar om ämnet och omvärlden. Den typ av text som framställs i läroböcker blir alltså normgivande för hur texter, särskilt sakprosatexter, skrivs.

Språklig granskning av läroboken

Något som många forskare funnit (Liberg 2006, Reichenberg 2014, Ekvall 1995) är att lärobokstexter är faktatunga, komprimerade, saknar tilltal, författarröst och bindeord mellan meningarna, vilket gör dem svårlästa och eleverna får inget flyt i läsningen. Läroböcker saknar också ofta utveckling (förklaring, utredning) av de ämnesspecifika begreppen (jfr. t.ex. Liberg 2006). Orden och begreppen radas ofta upp i en strid ström med korta ordförklaringar. Det görs heller inte alltid kopplingar mellan de olika avsnitten i texterna så att läsaren kan följa hur den ena informationen hänger ihop med den andra.

³ Observera att i artikeln används begreppet läromedel för alla texter – i ett vidgat perspektiv – som används i undervisningen, medan begreppet *lärobok* syftar på de böcker som är skrivna och anpassade för att användas just i undervisningen inom ett visst ämne på ett visst stadium.

Man har också granskat hur bilderna i läroböcker förhåller sig till texten i övrigt och upptäckt att de i många fall enbart fungerar som illustrationer utan att de är förankrade eller hänvisade till i texten. De är alltså inte aktiva delar av texten. Detsamma gäller tabeller, diagram och kartor. Bilderna fungerar således som egna enheter utan koppling till texten. En förklaring till varför många elever med svenska som andraspråk och läsovana elever har svårt att förstå texterna kan bero på just detta. Man skulle kunna hårdra det hela och påstå att vissa lärobokstexter egentligen är ett *urval av bitar av information*. Läroboken som helhet fungerar således som ett slags uppslagsbok. Förutom den ofta informationstäta brödtexten består också de flesta böcker av en blandning av olika typer av texter. Där förekommer berättelser, bilder, länkar, utdrag ur autentiska texter, figurer, diagram, kartor med mera. Det svåraste för eleven är då att dels förstå texten, dels lista ut hur de olika delarna är relaterade till varandra och hur man ska navigera mellan delarna för att förstå texten. Det har alltså stor betydelse att lärare undersöker hur lärobokens texter fungerar för eleverna och hur de uppfattar den. Att stötta eleverna och förklara och packa upp texten kan vara till stor hjälp för alla läsare av den aktuella läroboken (förslag till stöd för elever som har svårigheter med läsning ges i del 2). Förklara gärna svåra ord och begrepp eller förbered eleverna på vilka ord och begrepp som är viktiga och relevanta för området som studeras. Visa också hur bilder och annat material kan stödja och komplettera läsningen.

Monica Reichenberg (2014), som forskat om elevers läsning av lärobokstexter i samhällsorienterade ämnen, har utvecklat en modell för granskning av läroboken:

- Granska boken framsida. (Vilka signaler sänder framsidan ut, vad är fokus, hur lyder titeln?)
- Fångar förordet läsaren? (Hur tilltalas läsaren i förordet, vilka förväntningar på läsaren uttrycks?)
- Finns det röst och tilltal i texten/texterna?
- Har texterna flyt (finns det murbruk, sammanbindningsord, mellan styckena och meningarna som hjälper läsaren framåt i texten och samtidigt ger förståelse för hur texten hänger ihop)?
- Kan elever känna igen sig i texterna (tilltal, bilder, metaforer och exempel)?
- Hur samspelar text och bild (multimodala aspekter)?
- Hur ser meningsbyggnaden ut?
- Hur fungerar rubriker och mellanrubriker?
- Innehåller texterna svåra ord och begrepp – är de faktatunga? (Reichenberg 2014, s. 16-39).

Analys av lärobokstexter kan också användas för att *träna eleverna att kritiskt granska texters språkliga uttryck* genom att diskutera texten som språklig förebild. Är texten en språklig modell för hur eleverna själva kan skriva för att bli goda skribenter eller är texterna skräckexempel? Eleverna bör ju möta många goda texter som modeller för det egna vetenskapliga/ämnesmässiga skrivandet. Bland annat ställer det vetenskapliga skrivandet krav på att man ska göra källhänvisningar. Då kan det vara intressant för en elev att upptäcka att lärobokstexter inte är skrivna på ett vetenskapligt vedertaget sätt. Det saknas i merparten av

läromedlen bl.a. referenser och källhänvisningar inne i texten. Läsare vet inte varifrån resonemangen och påståendena är hämtade eller vilken relevans begreppsurvalet har.

Innehållet i läroboken framställs ofta som det är naturgivet och inte som ett urval gjort av en författare. Texterna kan också vara skrivna med en sådan distans att författarna inte märks. Hur många har egentligen lagt märke till vem som skrivit läroboken i kemi, fysik, biologi, historia, samhällskunskap, svenska, engelska, ellära, musikteori o.s.v.? Vad vet vi om författaren (utbildningsnivå, teoretisk utgångspunkt, kunskapssyn, ideologi...)?

Ibland förekommer också kontroversiella påståenden i läroböckerna och då är det viktigt att eleverna blir uppmärksamma på att dessa endast kan tillskrivas läroboksförfattaren och ingen annan. Det är trots allt någon som skrivit läroboken och att bryta ner avståndet mellan författare och läsare är mycket viktigt ur ett kritiskt, analytiskt läsförståelseperspektiv. Här måste förstås också inskjutas att alla läroböcker inte består av texter som är skrivna på samma sätt. Samhällsvetenskapliga böcker brukar av tradition vara skrivna på ett visst sätt, medan böcker som behandlar naturvetenskapliga områden bygger på en annan texttradition. Många läroboksförfattare och redaktörer har på senare år tagit del av forskningen om text och blivit medvetna om att texterna måste skrivas på ett sätt att eleven känner sig tilltalande i texten. Men det är viktigt att granska läroböckerna språkligt och som lärare sätta sig in i elevernas roll som mottagare av lärobokstexterna och låta eleverna förstå att texterna faktiskt går att granska och tala om.

Utöver den språkliga och textuella granskningen kan granskningen även utökas med genusperspektiv, etnicitetsperspektiv och klass- och maktperspektiv. Att granska bildurvalet med olika perspektiv är både intressant och spännande. Frågor som kan ställas ur ett genusperspektiv är: *Vilka grupper är representerade? Hur många män respektive kvinnor syns på bilderna? Vilken syn på genus uttrycks?*

Andra frågor som kan ställas till både text och bild är: *Hur skriver man om olika etniska grupper? Hur framställs de? Finns mångfaldsperspektivet? Finns ett klassperspektiv? Vilken klass finns representerad i bildmaterialet? Stämmer bildurvalet överens med elevernas erfarenheter och förförståelse? Talar bilderna till eleverna? Hur är bildurvalet gjort? Vilka grupper beskrivs vara i underläge och vilka är i överläge? Vad saknas i beskrivningen av ett kunskapsområde? Hur görs urvalet och varför har detta urval gjorts? Många elever kan känna sig exkluderade i beskrivningen av vissa områden. Hur många elever sitter inte dagligen utan att känna igen sig i bokens beskrivning av t.ex. kvinnan, mannen, familjen, det land man kommer ifrån, den religion man tillhör eller i det som i böckerna anses "normalt"?*

Sammanfattning

- Att skapa en miljö eller arena i klassrummet för kritisk granskning och analys är av vikt. Läraren är den som ger stöd och leder arbetet.
- En text har som syfte att kommunicera något till en läsare via användning av olika multimodala resurser (text, bilder, musik, film, tecken, symboler).

- I mötet mellan läsare och text utväxlas mening – meningsfullhet eller meningslöshet.
- Varje text som väljs ut av lärare i undervisningen har ett syfte som speglar kursens innehåll. Delge syftet till eleverna!
- Läroboken är en representation av kursinnehållet och är skriven av en eller flera författare utifrån deras ideologi, kunskapssyn och uppfattning av ämnet och ämnesplan.
- Granskning av läroböcker kan göras med hjälp av Reichenbergs (2014, s.16 ff) granskningsmodell enligt punkterna på s.10.
- Stöd till granskningen av texter sker med hjälp av frågor som leder till aktivitet och undersökning.

Referenser

- Carlgrén, Ingrid (2009). "Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion". I: Carlgrén, I, Forsberg, E & Lindberg, V. (2009) *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Centrum för skolans kunskapsinnehåll i praktiken och Stockholms universitetsförlag.
- Ekvall, Ulla. (1995). Läroboken - begriplig och intressant? I: Strömquist, S. (red.) *Läroboksspråk*. Ord och stil 26, s. 47-76.
- Fuglestad, Otto Lauritz (1999) *Pedagogiska processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten – handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per, Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2006). "Funktionell grammatik för textarbete i skola" I *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA)*, nr 7. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, Per. (2014). "Genre under förhandling. Gymnasister skriver deckare". I: Boglind, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A (red.) *Mötesplatser. Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur, s. 111–130.
- Johnsson Harrie, Anna (2009). *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Linköping: Linköpings universitet.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Liberg, Caroline (2006). "Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar" I: Bjar, Louise (red) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2007). "Läsande, skrivande och samtalande". I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Liedman, Sven-Erik (2015). "Vad innebär det att vara kritisk och vad har det med skolan att göra?" I: *Skola och samhälle*, www.skolaochsamhalle.se. 2015.09.21
- Lindberg, Inger (2006). "Med andra ord i bagaget". I: Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundqvist, E., Säljö, R. & Östman, L. (2013). "Inledning" I: Scientific literacy. Malmö: Gleerups.
- Långström, Sture & Wiklund, Ulf (2005). *Praktisk lärarkunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011. (2011). Stockholm: Skolverket
- Stensmo, Christer (1997). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Thygesen, Ragnar & Berge, Kjell-Lars (2015). "Skrivande som grundläggande färdighet: förståelse, bedömning och undervisning". I Skar, G. & Tengberg, M. (red.) *Bedömning i svenskämnet årskurs 7-9*. Stockholm: Natur & kultur.

Del 1: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på en sådan aktivitet. Syftet med övningen är att göra både elever och lärare medvetna om vilka svårigheter som kan finnas i undervisningstexter av olika slag.

- Planera tillsammans med kollegorna vilken text (bild, film...) som är möjlig att använda i respektive ämne. Texterna som ni väljer behöver inte vara särskilt långa, men de bör vara sådana som normalt förekommer i undervisningen.
- Förbered utifrån artikeln och undervisningsfilmen i moment A några analysfrågor som ni och era elever kan arbeta med och som kan fungera som stöd i elevernas läsning av texten.
- Utgå ifrån de exempel som ges i den inledande artikeln. I den finns ett stort antal frågor som ni kan använda er av.

Material



Diskussionsfrågor

Modul: Analysera och kritiskt granska
Del 1: Kritiskt och analytiskt arbete med text
Moment B

Diskussionsfrågor

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen.

Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

Förslag på reflektions- och diskussionsfrågor

- Vilka svårigheter har ni upptäckt med elevers förståelse av texter generellt i era respektive ämnen?
- Hur går ni tillväga när ni väljer texter till undervisningen? Vad styr urvalet (tid, erfarenhet av texten, gruppens nivå, ämnet)?
- Skriver ni som lärare egna texter för undervisningen? Varför/varför inte?
- Fundera över hur en elev kan tycka det är att läsa era respektive ämnens texter.
- Diskutera eventuella svårigheter med de läroböcker ni använder. Kan ni känna igen er i artikelns beskrivning av hur läroböcker är skrivna eller har ni andra funderingar?
- Hur ser ni på skrivande av texter i ditt ämne? Kan kunskapen om texthandlingar/textaktiviteter i olika textgenrer ge hjälp och stöd för eleven i dennes skrivande?
- Läraren i filmen ställer ett antal frågor till eleverna. Diskutera detta sätt att ställa analytiska frågor.

Del 1: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. För gärna anteckningar, antingen under lektionen eller direkt efteråt. Notera vad som fungerade, vad som inte fungerade och vad du fick syn på när det gäller elevernas lärande och din undervisning. Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 1: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur elevernas kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?